Санкт-Петербургский государственный университет

**Глотина Дарья Валерьевна**

**Выпускная квалификационная работа**

**Языковые трудности детей дошкольного и младшего школьного возраста при сдаче экзамена YLE**

Уровень образования: магистратура

Направление 45.03.02 «Лингвистика»

Основная образовательная программа ВМ.5625. «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация»

Профиль «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация»

Научный руководитель:

к.п.н., доцент, Кафедра иностранных языков и лингводидактики,

Копыловская Мария Юрьевна

Рецензент:

доцент, ФГБОУВО «Российский государственный педагогический университет»,

Потёмкина Виктория Александровна

Санкт-Петербург

2022

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

[**ВВЕДЕНИЕ** 3](#_Toc105078555)

[**ГЛАВА I. ЯЗЫКОВЫЕ ТРУДНОСТИ УСВОЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДОШКОЛЬНИКАМИ И МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ** 7](#_Toc105078556)

[**1.1 Экзамен YLE как основа выявления языковых трудностей** 7](#_Toc105078557)

[Таблица 1. Содержание экзамена YLE на трех уровнях владения языком 8](#_Toc105078558)

[**1.2 Языковые трудности и их виды** 11](#_Toc105078559)

[*Фонетические и фонологические трудности* 15](#_Toc105078560)

[*Лексические трудности* 20](#_Toc105078561)

[*Грамматические трудности* 24](#_Toc105078562)

[*Прагматические языковые трудности* 29](#_Toc105078563)

[**1.3 Возрастные особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста в контексте трудностей изучения иностранного языка** 32](#_Toc105078564)

[Таблица 2. Возрастные особенности дошкольного возраста 38](#_Toc105078565)

[Таблица 3. Возрастные особенности младшего школьного возраста 44](#_Toc105078566)

[**Выводы по Главе 1.** 46](#_Toc105078567)

[**ГЛАВА II. АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ ТРУДНОСТЕЙ КАНДИДАТОВ НА ЭКЗАМЕНЕ YLE** 48](#_Toc105078568)

[**2.1 Описание педагогического наблюдения** 48](#_Toc105078569)

[**2.2 Языковые трудности при проверке навыков аудирования на трех уровнях экзамена** 49](#_Toc105078570)

[*Начальный уровень при подтверждении ЛКК1* 49](#_Toc105078571)

[Таблица 4. Языковые трудности аудирования при подтверждении начального уровня ЛКК1 53](#_Toc105078572)

[*Средний уровень при подтверждении ЛКК2* 53](#_Toc105078631)

[Таблица 5. Языковые трудности аудирования при подтверждении среднего уровня ЛКК2 57](#_Toc105078632)

[*Высокий уровень при подтверждении ЛКК3* 58](#_Toc105078697)

[Таблица 6. Языковые трудности аудирования при подтверждении высокого уровня ЛКК3 62](#_Toc105078698)

[**2.3 Языковые трудности при проверке навыков и умений в чтении и письме на трех уровнях экзамена** 62](#_Toc105078762)

[*Начальный уровень при подтверждении ЛКК1* 63](#_Toc105078763)

[Таблица 7.Языковые трудности чтения и письма при подтверждении начального уровня ЛКК1 67](#_Toc105078764)

[*Средний уровень при подтверждении ЛКК2* 68](#_Toc105078839)

[Таблица 8. Языковые трудности чтения и письма при подтверждении среднего уровня ЛКК2 75](#_Toc105078840)

[*Высокий уровень при подтверждении ЛКК* 75](#_Toc105078927)

[Таблица 9. Языковые трудности чтения и письма при подтверждении высокого уровня ЛКК3 83](#_Toc105078928)

[**2.4 Методические рекомендации для сдающих экзамен YLE** 84](#_Toc105079026)

[*Аудирование* 84](#_Toc105079027)

[*Чтение и письмо* 86](#_Toc105079028)

[**Выводы по Главе 2.** 88](#_Toc105079029)

[**ЗАКЛЮЧЕНИЕ** 91](#_Toc105079030)

[**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ** 93](#_Toc105079031)

[**ПРИЛОЖЕНИЯ** 98](#_Toc105079032)

# **ВВЕДЕНИЕ**

Английский язык, являющийся языком международного общения и средством глобализации, несомненно, играет важную роль в нашей жизни. Знание английского языка является преимуществом во многих профессиональных областях, а также позволяет расширить академические возможности учащегося.

Раннее изучение английского языка играет важнейшую роль, так как именно на этом этапе закладывается фундамент для дальнейшего совершенствования получаемых в процессе обучения знаний. Прочность этого фундамента зависит от множества факторов и один из них – знание тех предметных областей, которые вызывают сложности у учащихся, а также тех языковых трудностей, с которыми чаще всего сталкиваются изучающие иностранный язык на раннем этапе.

Еще одной важной составляющей прочного усвоения фундаментальных знаний английского языка является осведомленность о тех возрастных особенностях учащихся, которые влияют на их способность обрабатывать знания, полученные в процессе изучения иностранного языка. Внимание к этим особенностям поможет не только успешно организовать процесс обучения иностранному языку, но и сделать этот процесс удобным и интересным не только для учителя, но и для его юных учеников.

Уже на раннем этапе изучения языка у учащихся есть возможность сертифицировать свои знания при помощи Кембриджского международного экзамена по английскому языку для детей от 6 до 12 лет Cambridge Young Learners English Test или YLE, который стал основой практического исследования данной работы.

Для реализации анализа тех языковых трудностей, которые испытывают учащиеся дошкольного и младшего школьного возраста при сдаче данного экзамена, был проведен пробный экзамен YLE – на уровень Pre A1 Starters тестирование проводилось в Центре иностранных языков для детей СПбГУ, город Санкт-Петербург. На уровнях A1 Movers и A2 Flyers тестирование проводилось в онлайн-формате среди учащихся лицея №64 имени Вадима Миронова, город Краснодар.

**Объектом** исследования являются языковые трудности английского языка, представляющие сложность для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

**Предметом** исследования являются те языковые трудности, которые возникают у дошкольников и младших школьников при сдаче международного экзамена по английскому языку YLE.

**Цель исследования** – выявить языковые трудности, возникающие при сдаче экзамена YLE (Young Learners English) у дошкольников и младших школьников.

В рамках данной цели выделены следующие **задачи:**

- предоставить информацию о Кембриджском международном экзамене по английскому языку для детей YLE;

- определить понятие языковой трудности;

- рассмотреть языковые трудности, возникающие в процессе изучения английского языка у дошкольников и младших школьников;

- изучить возрастные особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста;

- провести тестирование пробного экзамена YLE среди детей рассматриваемой возрастной группы;

- проанализировать экзаменационные работы детей представленной возрастной группы с целью выявления языковых трудностей, возникших при сдаче экзамена YLE;

- разработать методические рекомендации по подготовке кандидатов к сдаче данного экзамена.

**Актуальность** темы исследования обусловлена вниманием педагогического сообщества к вопросам совершенствования структуры раннего обучения английскому языку, а также необходимости сертифицировать знания, полученные в ходе обучения.

**Научная новизна** исследования заключается в подробном анализе языковых трудностей, возникающих у детей дошкольного и младшего школьного возраста при сдаче экзамена YLE в первой части, посвященной аудированию, а также во второй части, посвященной чтению и письму. Также важно отметить, что ранее попытки выделить распространенные ошибки именно экзамена YLE не предпринимались.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в:

- освещении структуры международного экзамена по английскому YLE;

- описании понятия языковой трудности и тех аспектов, которое входят в это понятие;

- обеспечении исчерпывающего описания возрастных особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста.

**Практическая значимость** заключается в анализе существующих языковых трудностей при сдаче экзамена YLE детьми дошкольного и младшего школьного возраста, что в дальнейшем может использоваться как в практике преподавания, так и при подготовке к данному экзамену.

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, теоретической и практической глав, заключения, списка использованных источников и приложений. Первая глава является теоретическим обоснованием темы исследования. Вторая глава включает в себя описание процедуры тестирования пробного экзамена YLE, подробное описание тех языковых трудностей, с которыми столкнулись тестируемые и методические рекомендации, основанные на анализе фактических языковых трудностей. В конце каждой из глав даны обобщающие выводы. Заключение отражает результаты проведенного исследования.

**Методы исследования**

В работе мы использовали теоретические и эмпирические методы исследования. К первой группе мы относим анализ научной и научно-методической литературы, а ко второй – анализ и описание ошибок в работах конкретных кандидатов, подтверждающие наличие языковых трудностей согласно нашей классификации.

Работа прошла апробацию в устной и письменной форме на III Всероссийской конференции молодых ученых-лингвистов «Традиционное и новое: цифровое пространство лингвистических исследований» в форме устного доклада на тему «Формы контроля навыков устного общения при сдаче экзамена YLE» на Секции «Онлайн тестирование и контроль языковых знаний» по теме исследования, в секции постерных докладов в форме стендового доклада на аналогичную тему и в форме публикации под названием «Формы контроля навыков устного общения при сдаче экзамена YLE», которая является частью материалов конференции в форме Сборника, который будет размещен в Репозитории СПбГУ (в настоящее время в печати).

# **ГЛАВА I. ЯЗЫКОВЫЕ ТРУДНОСТИ УСВОЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДОШКОЛЬНИКАМИ И МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

## **1.1 Экзамен YLE как основа выявления языковых трудностей**

Одной из областей применения, полученных в процессе изучения иностранного языка знания могут стать международные экзамены по английскому языку.

Принято выделять ряд экзаменов, которые нацелены на определение уровня владения английским языком для лиц, не являющимися носителями данного иностранного языка. В 1990 году для координации усилий тестологов разных стран была создана Европейская ассоциация языкового тестирования – The Association of Language Testers in Europe или ALTE. Задача ALTE – вырабатывать, унифицировать и распространять критерии тестирования в кругу своих членов. Также деятельность ALTE во многом подготовила проект CEFR [Актуальные вопросы языкового тестирования, 2017: 91].

В книге «Актуальные вопросы языкового тестирования» дается краткая характеристика этих экзаменов [Там же]. Опираясь на данный труд, кратко опишем экзамен YLE.

YLE (Cambridge Young Learners English Test) – серия Кембриджских экзаменов, разработанная для детей от 6 до 12 лет, состоит из трех уровней разного уровня сложности.

Первый экзамен серии – Pre A1 Starters (начинающие изучать английский язык), начальный шаг ребенка на пути изучения английского языка.

Следующий этап изучения языка – это A1 Movers (продолжающие изучение английского языка). При подготовке к экзамену ученики расширяют свои языковые возможности, а получение сертификата становится сильной мотивацией для дальнейшего обучения.

Заключительный экзамен серии – A2 Flyers (овладевшие начальными языковыми знаниями), который соответствует экзамену KET по содержанию тестируемых навыков. Сертификат доказывает владение повседневным письменным и устным английским на базовом уровне.

В Таблице 1 представлено содержание экзамена, которое одинаково для каждого из трех его уровней. Отметим, что второй раздел экзамена YLE имеет свою специфику. В отличие от первого и третьего разделов, в которых представлено только по одному виду речевой деятельности, второй раздел совмещает в себе два вида речевой деятельности – чтение и письмо. Обоснование такого объединения мы находим в статье “The cognitive validity of reading and writing tests designed for young learners”, в которой исследователь Д. Филд приводит две возможные причины. Первая причина заключается в желании составителей теста реализовать интегрированный подход к навыкам, которому отдают предпочтение некоторые экзаменационные комиссии. Вторая причина заключается в следующем: в данном разделе чтение является главным объектом тестирования, тогда как письмо в основном выступает как средство контроля понимания прочитанного [Field, 2018: 203].

В 2018 году составители тестовых заданий экзамена YLE пересматривают свое отношение к контролю навыков письма и разрабатывают задание на продуктивное письмо для уровней A1 Movers и A2 Flyers [Albrecht, 2018].

Описание заданий взято из пособия для учителей по подготовке к экзамену YLE “Cambridge Assessment English. Handbook for teachers” [URL: <https://www.britishschoolrc.com>].

### Таблица 1. Содержание экзамена YLE на трех уровнях владения языком

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Раздел | Pre A1 Starters | A1 Movers | A2 Flyers |
| 1. Аудирование | 4 задания:  - задание на соотнесение единиц языка и невербальных элементов;  - конспектирование;  - задания множественного выбора;  - раскраска. | 5 заданий:  - два задания на соотнесение единиц языка и невербальных элементов;  - конспектирование;  - задания множественного выбора;  - раскраска.  В отличии от уровня Pre A1, в задании, в котором дается раскраска, от ребенка потребуется написать слово на каком-либо из изображенных объектов. | 5 заданий, идентичных заданиям уровня A1. |
| 2. Чтение и Письмо | 5 заданий:  - верные и неверные утверждения (True/False);  - понимание прочитанного с опорой на картинку;  - правописание;  - задания на заполнение пропусков с выбором из нескольких возможных ответов;  - ответы на вопросы с опорой на картинку. | 6 заданий:  - соотнесение слов с их дефинициями;  - короткие диалоги с пропущенными репликами и несколькими вариантами ответов для них;  - два задания на заполнение пропусков с выбором из нескольких возможных ответов;  - заполнение пропусков в предложении, основываясь на прочитанном тексте;  - продуктивное письмо.  Задания на этом уровне усложняются. Появляется задание, в котором требуется самостоятельно написать ответы на вопросы и два предложения. | Включает в себя 7 заданий, по большей части идентичных заданиям уровня A1 с некоторыми изменениями:  - второе задание представляет собой непрерывный диалог, в который нужно вставить пропущенные реплики;  - в шестом задании дается текст с пробелами, которые нужно заполнить, при этом не предоставляется список слов;  - седьмое задание является заданием на продуктивное письмо, однако теперь требуется написать собственный текст объемом не менее 20 слов. |
| 3. Говорение | Включает в себя четыре задания. В первых трех заданиях кандидат взаимодействует с экзаменатором и картинками – отвечает на вопросы, располагает карточки на основном изображении, выбирает лишний предмет из четырех представленных. В последнем задании требуется ответить на несколько личных вопросов о себе. | Включает в себя четыре задания, в основном идентичных уровню Pre A1. Появляются задания, где от кандидата требуется описать различия между двумя картинками или составить короткую историю, опираясь на ряд изображений. | Включает в себя четыре задания, отличающихся от уровня A1, так как на данном уровне кандидат должен больше взаимодействовать с экзаменатором: описывать различия между картинками, опираясь на сказанное экзаменатором и запрашивать у него необходимую информацию. |

Поскольку Кембриджский экзамен на подтверждение должного начального уровня языковых знаний (YLE) включает весьма условную коммуникацию, свидетельствующую о наличии языковых знаний на ранних этапах обучения, мы сфокусировались на тех языковых трудностях, которые оценивали с точки зрения лингвистической компетенции как части коммуникативной компетенции, которую мы будем обозначать аббревиатурой (ЛКК) соответствующего уровня. Поскольку несмотря тот факт, что формирование коммуникативной компетенции является целью обучения иностранным языкам в РФ, на ранних этапах обучения именно языковые знания (лингвистическая компетенция и ее формирование) находятся в фокусе внимания педагога.

В связи с этим мы предлагаем следующие русскоязычные аббревиатуры для обозначения уровня языковых знаний при оценке возникающих трудностей:

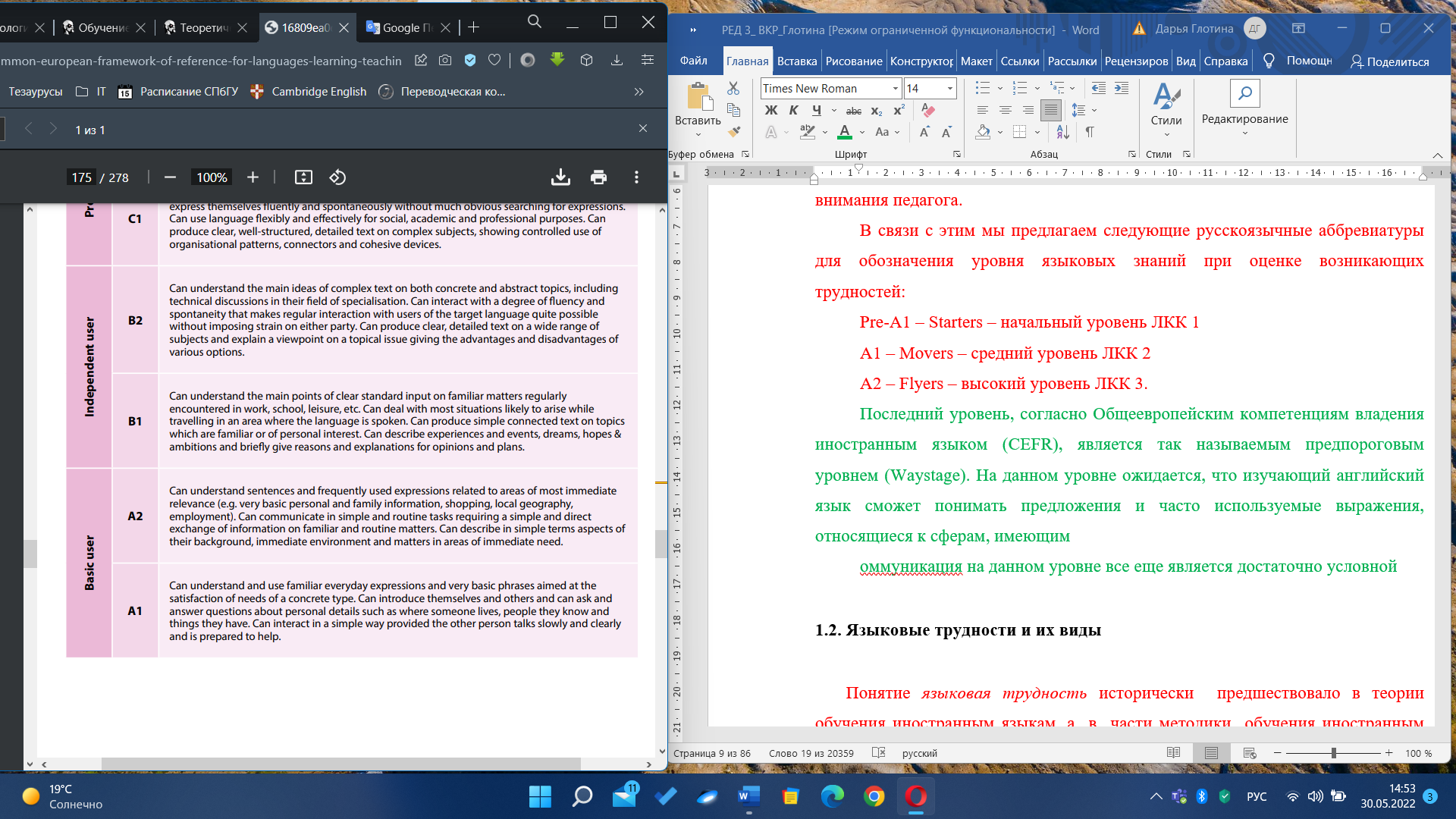
Pre-A1 – Starters – начальный уровень ЛКК 1

А1 – Movers – средний уровень ЛКК 2

А2 – Flyers – высокий уровень ЛКК 3.

Последний уровень, согласно Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком (CEFR), является так называемым предпороговым уровнем (Waystage). Дескриптор для уровня А2 описывает достаточно ограниченные возможности субъекта, владеющего данным уровнем [CEFR Companion Volume, 2020: 175].

Рисунок 1. Дескриптор CEFR для уровня А2



Исходя из положений, описанных в данном дескрипторе, можно сделать вывод о том, что коммуникация на данном уровне все еще является достаточно условной.

## **1.2 Языковые трудности и их виды**

Понятие *языковая трудность* исторически предшествовало в теории обучения иностранным языкам, а в части методики обучения иностранным языкам понятию *речевая ошибка* и, в значительной степени, определяется на основе тех речевых ошибок, которые допускают обучающиеся, как правило, в продуктивных видах речевой деятельности.

Наше исследование нацелено именно на языковые трудности, которые испытывают юные учащиеся при рассмотрении этих трудностей как областей изучения иностранного языка, требующих дополнительного внимания педагога обучающего иностранному языку (в случае данного исследования английскому).

Выделяют несколько видов трудностей, которые могут возникнуть при изучении иностранного языка. К ним относят: языковые, речевые, социокультурные и учебно-познавательные трудности [Куклина, 2017]. Ключевым понятием данного исследования, как было сказано выше, является понятие «языковая трудность», поэтому прежде всего необходимо определиться с дефиницией данного понятия. Для этого обратимся к работам отечественных исследователей.

Доктор педагогических наук С.С. Куклина в своей статье «Компенсаторный компонент иноязычной коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательной школы» делит языковые трудности на две категории:

1. трудности, связанные с распознаванием и пониманием *лексического материала.* В эту категорию исследователь относит новую и знакомую лексику в новом значении или контексте, клише, специальные термины, аббревиатуры, реалии и т. п.;
2. трудности, связанные с распознаванием и пониманием *грамматического материала*. В эту категорию включены «морфологические признаки грамматического явления, синтаксическая структура предложений, связи между словами, предложениями и смысловыми фрагментами текста, слова-ориентиры и т. п.» [Там же: 56-57].

Понятие языковой трудности, предложенное С.Г. Тер-Минасовой, дополняет М.А. Уварова в своей статье «Языковые трудности при изучении иностранных языков» и делит языковые трудности на *очевидные* и *скрытые*. К очевидным трудностям исследователь относит трудности, связанные с внешним оформлением устной и письменной речи, то есть, звучанием и графикой. Сюда относятся фонетические трудности (например, отсутствие долготы и краткости гласных в русском языке и их наличие в английском), ударение, правописание слов. К ним же М.А. Уварова относит и грамматику, называя ее «более трудной областью». Исследователь также отмечает роль грамматики родного языка при изучении языка иностранного: «с грамматикой возникают очень большие, почти непреодолимые проблемы у тех, кто не освоил грамматику своего родного языка» [Уварова, 2017: 56-57].

Исследователь считает, что именно очевидные языковые трудности являются самой большой сложностью начального этапа изучения иностранного языка, так как учащемуся действительно трудно отойти от системы правил родного языка [Там же: 57].

Следующая категория, представленная в статье – это *скрытые* языковые трудности. К этой категории М.А. Уварова относит:

1. разный объем семантического значения слов,
2. проблемы стилистической эквивалентности и сочетаемости слов в словосочетании,
3. фразовые глаголы, из-за своей многозначности и способности менять значение в зависимости от дополнения или предлога,
4. «ложные друзья переводчика» [Там же: 57-58].

С.Г. Тер-Минасова в своем труде «Язык и межкультурная коммуникация» употребляет термин «собственно языковые трудности» и относит к ним трудности фонетики, грамматики, семантико-стилистические трудности, а также проблемы сочетаемости слов [Тер-Минасова, 2000].

Ближе всего к трактовке понятия языковой трудности С.Г. Тер-Минасовой стоят точки зрения целого ряда зарубежных исследователей. В ходе анализа научной литературы нами были выделены следующие термины на английском языке: “language difficulty”, “language complexity”, “linguistic complexity”, а также “complexity in language”.

Исследователи Б. Кортманн и В. Шретер, говоря о языковой трудности, употребляют термины “linguistic complexity”, “language complexity”, “complexity in language” и характеризуют ее, как «многогранную и многомерную область исследований, бурно развивающуюся с начала 2000-х годов» [URL: [https://www.oxfordbibliographies.com](https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199772810/obo-9780199772810-0254.xml)].

И действительно, тема языковой трудности вызвала огромный интерес в зарубежном научном сообществе. Исследователи Хельсинкского университета Ф. Карлссон, М. Миестамо и К. Синнемяки, в своем труде “Language Complexity: Typology, contact, change” говорят о том, что в период с 1992 по 2007 год проводилось множество семинаров, а в печать вышел впечатляющий объем публикаций, в которых тема языковой трудности обсуждалась в самых разных контекстах [Language complexity…, 2008].

М. Миестамо определяет два подхода к определению сложности в лингвистике: абсолютный (“absolute approach”) и относительный (“relative approach”). Основная идея абсолютного подхода заключается в том, что чем больше частей имеет система, тем она сложнее. М. Миестамо приводит следующий пример: язык, в котором 34 фонемы, имеет более сложный инвентарь фонем, чем язык, в котором всего 18 фонем. Идея относительного подхода заключается в сложности использования языка его непосредственными пользователями, то есть насколько трудно им обрабатывать или изучать то или иное явление языка. Таким образом, вопрос о том, следует ли рассматривать явление как простое или сложное, зависит от пользователя языка, его роли в процессе коммуникации (говорящий или слушающий) и т.д. [Там же: 25].

Исследователь М. Миестамо также говорит о понятиях глобальной и локальной сложности (“global complexity” и “local complexity”) [Там же: 29-35]. Для трактовки данных понятий мы обратились к труду исследователей Б. Кортманна и Б. Шмречаньи “Linguistic complexity”, в котором представлена исчерпывающая дефиниция. Глобальная лингвистическая сложность (global linguistic complexity) касается структурной сложности целых языков, диалектов и их разновидностей как таковых. Для нашего исследования больший интерес вызывает понятие локальной лингвистической сложности. Локальная лингвистическая сложность (local linguistic complexity) – это так называемая «языковая сложность предметной области», в которую входят следующие подобласти:

1. Фонологическая сложность (Phonological complexity). К ней относятся: объем инвентаря фонем, частота встречаемости отмеченных фонем, тональные различия, надсегментарный уровень фонологии, фонотактические ограничения и максимальная сложность консонантных сочетаний.
2. Морфологическая сложность (Morphological complexity), которую можно считать своеобразным показателем морфологического разнообразия языка.
3. Синтаксическая сложность (Syntactic complexity). К этой сложности относятся правила синтаксиса того или иного языка.
4. Семантическая и лексическая сложность (Semantic and lexical complexity), которая включает в себя омонимию и многозначность лексем и словосочетаний.
5. Прагматическая сложность (Pragmatic complexity), которая также называется «скрытая сложность». В общем смысле к ней относится прагматическая интерпретация хода общения [Kortmann, Szmrecsanyi, 2012: 9].

Также мы считаем достойным внимания следующий факт: во время анализа зарубежных источников мы отметили, что часто термин “language difficulty” в зарубежном научном дискурсе может использоваться в контексте некоторых нарушений в развитии, которые приводят к трудностям использования языка. Исследователи Д. Мартин и К. Миллер в своей книге “Speech and Language Difficulties in the Classroom”, говоря о понятии языковой трудности (language difficulty), отмечают, что это именно та трудность, которая может возникнуть на любом из языковых уровней – на уровне звуков, грамматических структур, а также на уровне значения слова. Для обозначения языковых трудностей, связанных именно с наличием тех или иных нарушений развития или расстройств, исследователи предлагают термины “language disorder” или “specific language difficulty” [Martin, Miller, 2003: 21].

Таким образом, остается заключить, что языковая трудность – это действительно сложное и многогранное понятие. Однако, основываясь на представленных дефинициях отечественных и зарубежных исследователей, можно сделать вывод о том, что в своем общеупотребимом значении языковая трудность – это те аспекты предметной области иностранного языка, которые плохо усваиваются при его изучении не носителем.

В данной работе мы не рассматриваем трудности, которые связаны с нарушениями и расстройствами. В теоретической части исследования мы концентрируемся на языковых трудностях, с которыми сталкиваются русскоговорящие учащиеся в процессе изучения английского языка, а в практической части исследования мы рассматриваем конкретные языковые трудности, с которыми сталкиваются дети при сдаче международного экзамена по английскому языку YLE.

Рассмотрим основные виды языковых трудностей, соответствующих основным уровням языка *(фонетика и фонология, лексика, грамматика)* и те, которые скорее относятся к условиям использования говорящими языковых знаков (*прагматические*).

### *Фонетические и фонологические трудности*

Важную роль в процессе коммуникации играет слухопроизносительный навык. Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» под авторством Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, слухопроизносительный навык – это «способность правильно, в соответствии с нормами изучаемого языка, воспринимать услышанный звуковой образец и адекватно его воспроизводить», а показателям сформированности данного навыка исследователи называют автоматизированное восприятие и воспроизведение [Азимов, Щукин, 2009: 280].

Л.С. Выготский в своем труде «Мышление и речь» отмечает, что сначала ребенок овладевает чисто внешней (звуковой) структурой знака, которая в последующем процессе оперирования знаком приводит ребенка к правильному функциональному его употреблению [Выготский, 2017: 136].

Говоря о детях младшего школьного возраста следует подчеркнуть, что именно в младшем школьном возрасте дети овладевают чтением и фонетической стороной речи. Если в процессе овладения чтением и письмом дети понимают, что речь состоит из слов, то равным образом они понимают, что слова состоят из звуков. Звуковой анализ учит ребенка выделять звуки из слов, а слова – из предложений. Это позволяет осознать звуковой состав языка, развивается *фонематический слух* [Кручинин, Комарова, 2016: 160].

В процессе овладения языком в памяти учащегося формируется «система эталонов» – это образцы звуков, звукосочетаний, звуковых комплексов, основные типы интонационных моделей. Воспринимая речь на слух, «слушающий разделяет речевой поток на составляющие и соотносит выделенные части с имеющимися эталонами-образцами», и в случае совпадения звукового образа с эталоном, произойдет его узнавание, что соотнесет слово с его значением, приводя к пониманию [Вронская, 2015: 112].

Фонетические трудности также объясняются тем, что при чтении происходит зрительное восприятие графических образов, которые, с помощью внутренней речи, проговариваются читающим. Если при этом происходит несоответствие звукового и графического образов, понимание прочитанного становится невозможным [Там же: 112-113].

Говоря о начальном этапе обучения, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез считают справедливым утверждение о том, что «фонетические сложности разговорной речи иногда считаются основными, если не единственными», «…плохая развитость фонетического и фонематического слуха, отсутствие произносительных навыков, недостаточная сформированность акустико-артикуляционных образов отвлекают внимание слушающего на языковую форму сообщения, в результате чего не узнаются значения слов и синтагм как единиц восприятия» [Гальскова, Гез, 2006: 175].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез также подчеркивают важность интонации, логического ударения и темпа. Исследователи делят интонацию на два типа: эмоциональную и логическую, говоря о том, что сложность может представлять именно логическая интонация, которая «членит фразы на законченные смысловые отрезки, служит для выделения главной мысли и определяет коммуникативный тип фразы». Также важным для понимания они называют логическое ударение, так как оно «несет смысловую нагрузку, подчеркивая и уточняя мысль говорящего» [Там же: 175-176].

Очевидной проблемой является сложность усвоения фонетической структуры английского языка. Ребенок дошкольного возраста, например, все еще находится на том этапе своего развития, когда активно идет процесс формирования фонетических навыков родного языка [Кручинин, Комарова, 2016: 128-129].

В первую очередь важно обратить внимание на следующий факт: в английском языке графическое написание слова и его произношение отличаются чаще и более заметно, чем в русском. К.М. Денисов в своей статье «Основная трудность английского языка» утверждает следующее: «проблема несоответствия написания и произношения слов в английском языке занимает второе место после проблемы грамматически правильного выражения своих мыслей в устной речи» [Денисов, 2017: 93]. Поэтому возникает следующая очевидная трудность: изучающему английский язык сложно узнать слова в потоке речи, если он знает его графическую форму, но не знает форму звуковую.

Далее рассмотрим специфику звуков в английском языке. В книге «Методика обучения иностранным языкам» приводится следующее описание фонетической стороны речи английского языка:

1. апикально-альвеолярная артикуляция согласных [t, d, n, l];
2. аспирация звуков [p, t, k];
3. сохранение звонкости согласных в любом положении в слове;
4. отсутствие палатализации, то есть смягчения согласных;
5. долгота и краткость гласных, широта и узость;
6. дифтонгизация ряда звуков с силовым произношением первого элемента. В русском языке нет дифтонгов, поэтому с ними могут быть проблемы, потому что дети их могут не различать на слух, а, следовательно, и не произносить.
7. редуцированное произношение служебных слов и неударных слогов [Методика обучения иностранным языкам…, 2004: 329].

Исходя из критерия степени близости звуков родного и иностранного языков, И.В. Вронская приводит следующую методическую типологию звуков:

1. звуки, схожие со звуками родного языка по артикуляционным и акустическим свойствам: [p], [b], [g], [s], [z], [m] и другие;
2. звуки, отличающиеся от звуков родного языка: [t], [l], [h] и др.;
3. звуки, которые не имеют аналогов в русском языке: [r], [w], [ŋ] и др.

Первая группа звуков не требует долгой отработки, так овладение ими происходит при переносе из родного языка. В процессе восприятия или продуцирования звуков из второй группы возникает интерференция, учащиеся произносят эти звуки также, как и в родном языке. Эта группа считается наиболее сложной для усвоения, так как требует частичной перестройки артикуляционной базы. Третья группа же звуков требует создания новой артикуляционной базы [Вронская, 2015: 115-116].

Опираясь на труд Б.Я. Лебединской «Практикум по английскому языку» выделим наиболее частотные общие ошибки учеников в произношении звуков:

1. межзубные звуки [ð], [ө] произносят как русские [з], [ф], [с];
2. при произношении звука [v] не прикусывают нижнюю губу, тем самым делая его похожим на русский [в];
3. звук [w] путают с [v], ученики не округляют губы при его произношении;
4. ученики не видят разницы между более открытым [ǽ] и чуть менее выраженным [e];
5. трудность в подчеркивании долготы гласной;
6. произношение звука [h] без придыхания;
7. трудность с произношением носового звука [ŋ], часто произносится учениками, как [н].
8. звук [r] произносят, как русский [р], тем самым он перестает быть заднеальвеолярным;
9. слишком твердое, без аспирации, произношение звуков [p] и [b], что делает их похожими на русские [п] и [б] [Лебединская, 2005].

Тот факт, что графическая форма и звуковая форма слова в английском языке часто отличаются, может привести к трудностям воспроизведения слова на письме. Рассмотрим эту трудность через призму фонологии.

В Словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребило дается следующая трактовка: «Фонология – раздел лингвистики, исследующий фонемы и различные признаки фонем, функциональную значимость звуковой стороны языка.» [URL: https://lingvistics\_dictionary.academic.ru]. По словам исследователя Т.И. Вендиной, важнейшее назначение фонемы – «различать звуковые оболочки слов или морфем», что обусловлено ее дистинктивной (или различительной) функцией, которая выражается в том, что «фонема служит для фонетического опознавания и семантического отождествления слов и морфем» [Вендина, 2015: 121]. В состав дистинктивной функции входит перцептивная (опознавательная) и сигнификативная (смыслоразличительная) функции. Роль перцептивной функции фонемы заключается в доведении звуков речи до восприятия, возможности «воспринимать и опознавать органом слуха звуки речи и их сочетания, способствуя отождествлению одних и тех же слов и морфем». Сигнификативная функция фонемы отвечает за различение значимых элементов языка, то есть, морфем и слов [Там же].

Исследователь М.В. Погорелова также говорит о смыслоразличительных признаках фонем и приводит следующий пример: долгота и краткость произнесения гласных в русском языке не влияет на смысл слова, тогда как в английском языке смысл слова может напрямую зависеть от этих характеристик гласных звуков (слово “green” [gri:n] – зелёный и grin [grɪn] – усмешка) [Погорелова, 2008: 13].

Проанализировав всю полученную информацию, в практической части исследования мы используем термин «фонетическая трудность» для обозначения тех случаев, когда имела место трудность понимания акустико-артикуляционных аспектов речи, а также термин «фонологическая трудность» для обозначения тех трудностей, которые возникают при сложностях идентификации и смыслоразличения фонем.

Очевидно, что для гармоничного развития всех видов речевой деятельности в процессе формирования коммуникативной компетенции важно овладеть фонемным уровнем изучаемого языка, ведь ошибки в произношении и восприятии речи на слух могут помешать успешной коммуникации.

### *Лексические трудности*

Изучению лексики на протяжении всего обучения английскому языку уделяется большое количество времени, ведь именно достаточное владение лексикой составляет один из важнейших уровней понимания собеседника и способности выражать собственные мысли.

Лексика – это совокупность слов, которые входят в состав какого-либо языка или диалекта [Методика обучения иностранным языкам…, 2010: 164]. Исходя из разных критериев, в лексический состав языка подразделяется на:

1. по лексико-грамматическим признакам: части речи;
2. по способу производства: простые, сложные и производные слова;
3. по функциональной нагрузке: знаменательные и служебные слова;
4. по сфере общения: социально-бытовая, социально-культурная и социально трудовая лексика;
5. по тематическому признаку: лексика, относящаяся к разным темам, например, «Природа», «Человек» [Там же].

К лексическим единицам, которым свойственно определенное, закрепленное для них значение, относят слова, словосочетания, фразеологические единицы [Там же].

Говоря о том, что значит «знать слово», Е.Н. Соловова в своей книге «Методика обучения иностранным языкам» приводит следующее определение: «Знать слово – значит знать его формы, значения и употребление». Под формой слова Соловова имеет в виду его звуковую и графическую форму, поэтому на данном этапе выделяется первая трудность для обучающихся – без знания звуковой формы нельзя понять слово на слух и воспроизвести его самому, а без знания формы графической ученик не узнает слово при чтении, а также не сможет воспроизвести его на письме [Соловова, 2006: 80].

Говоря о значении слова, трудностью Е.Н. Соловова называет многозначность слов в английском языке: «объем полисемантических слов в английском языке высок, как ни в одном другом». В качестве примера исследователь приводит так называемые “phrasal words” – предложные словосочетания, в которых предлог может радикально поменять значение слова [Там же].

И, наконец, употребление слова, в котором Е.Н. Соловова выделяет три проблемные области: коннотацию, управление в предложении и сочетаемость [Там же: 81].

Говоря о коннотации слова, Е.Н. Соловова приводит в пример следующие прилагательные: “moist”, “damp” и “wet”, которые могут переведены на русский язык, как «влажный». Однако все три слова имеют разную коннотацию: одно из них нейтрально, другое имеет выраженную положительную коннотацию, а третье – отрицательную [Там же].

Анализируя роль коннотации, М.А. Балашова говорит следующее: «Хотя коннотация не входит непосредственно в семантику слова, она является первостепенной, поскольку именно на ее основе слово регулярно включается в метафору, сравнение, участвует в словообразовании и других языковых процессах» [Научные труды…, 2020: 444]. Такое описание заставляет нас задуматься о том, насколько актуальна проблема коннотации для начального этапа обучения, однако об этом мы поговорим немного позже.

Относительно управления слова в предложении, Е.Н. Соловова приводит несколько примеров: глагол “to like” можно употреблять и с инфинитивными конструкциями (“to like to do something”), и с герундиальными (“to like doing something”), тогда как синонимичный ему глагол “to enjoy” употребляется только с герундием; глагол “to climb” в английском языке требует прямого управления, в то время как глагол “to listen” «почти никогда не употребляется без предлога “to”, что составляет полную противоположность употреблению аналогичных слов в родном языке» [Соловова, 2006: 81].

И последняя проблемная область употребления слова в английском языке – это «знание наиболее типичных его сочетаний с другими словами, т.е. так называемых коллокаций». В пример исследователь приводит существительные “decision” и “conclusion”, которые требуют употребления разных глаголов – “to make a decision”, но “to come to a conclusion” [Там же].

Но все ли вышеперечисленные проблемы актуальны для начального этапа обучения? Исследователи И.А. Бедретдинова и Е.А. Будник в своей статье «Особенности обучения лексическому компоненту речи на различных этапах (на материале английского языка)» утверждают: усвоение лексического минимума «не вызывает особых трудностей, о чем говорит минимальное количество лексических ошибок на начальном этапе обучения» [Бедретдинова, Будник, 2014: 9].

И.А. Бедретдинова и Е.А. Будник отмечают, что на начальном этапе основное внимание совершенно оправданно уделяется фонетике и грамматике, так как без уверенной фонетической базы обучение лексике непродуктивно, такой подход закрепляет некорректное произношение, а активное пополнение словарного запаса без изучения грамматики не обеспечивает практическое владение языком, ведь «полноценной единицей коммуникации является высказывание, а не отдельное слово». Однако исследователи подчеркивают: фонетический и грамматический учебный материал обязательно строится на лексических единицах, которые используются как «материал для формирования простейших фонетических и грамматических навыков, а также для обеспечения простейших коммуникативных потребностей». Именно по этой причине словарь учащегося на начальном этапе невелик и включает в себя слова, которые обладают следующими характеристиками: конкретная тематика, очевидная сочетаемость и высокая частотность [Там же].

И.А. Бедретдинова и Е.А. Будник характеризуют процесс усвоения лексических единиц следующим образом:

1. не требуется большой объем памяти, так как количество лексических единиц невелико;
2. похожие слова встречаются редко, поэтому учащиеся практически не путают схожие лексические единицы;
3. нивелируются ошибки в чтении, которые происходят при попытке угадать слова по первым буквам, так как слов, которые начинаются с одинаковых слогов, мало;
4. поскольку еще не созданы так называемые «ряды синонимов», учащиеся не используют неуместные синонимы;
5. все известные слова относятся к нейтральному стилю, поэтому учащиеся не используют слова, которые не подходят по стилистике.

Исследователи также отмечают, что для обеспечения наиболее эффективного усвоения практически исключаются ситуации, в которых учащиеся не узнают слова на слух.

И, наконец, облегчается процедура контроля, так как не требуется особых упражнений для «запоминания длинных списков слов, фразеологических оборотов, понимания многозначности слова, его коннотаций и т.д.» [Там же].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на начальном этапе изучения лексики английского языка учащиеся практически не сталкиваются с существенными проблемами и трудностями, чему способствует тщательный отбор лексического минимума.

### *Грамматические трудности*

Выдающийся лингвист Л. В. Щерба отдает грамматике организующую роль и высказывается о ней следующим образом: «Если бы наш лингвистический опыт не был бы упорядочен у нас в виде какой-то системы, которую мы и называем грамматикой, то мы были бы понимающими попугаями, которые могут повторять и понимать только услышанное» [Щерба, 2004: 48].

Исследователь В.М. Филатов высказывается о грамматике похожим образом – грамматике, по его словам, отведена функция «строительного материала речи», как в устной форме, так и в письменной [Методика обучения иностранным языкам…, 2004: 354].

Лингвисты включают в английскую грамматику два взаимосвязанных раздела: морфологию и синтаксис. Морфология описывает правила, которые управляют минимальными значимыми единицами языка, называемыми морфемами, и тем, как эти минимальные единицы объединяются в слова. Говоря о морфемах существительных, в книге “The Cambridge History of the English language” приводится пример так называемых флексий – суффиксальных морфем. Они могут использоваться для обозначения множественности (dogs) и принадлежности (dog’s), а также для обозначения принадлежности существительному во множественном числе (dogs’). Далее приводится пример флексий для обозначения грамматического согласования – например, -s у глаголов настоящего времени третьего лица, -ed для обозначения глагола или причастия прошедшего времени, а также -ing для обозначения прогрессивного аспекта и формы герундия. Также лингвисты относят понятие флективной морфологии к различным формам личных местоимений (например, I, me, my, mine) и к формам прилагательных в сравнительной и превосходной степени (например, big, bigger, biggest) [Algeo, 2001: 325].

Еще один раздел, который лингвисты относят к грамматике – синтаксис. Синтаксис – это набор правил, который регулирует объединение слов в предложения. Приводится следующий пример: правила синтаксиса английского языка говорят о том, что, поскольку существительные обычно предшествуют глаголам в английских предложениях, слова “Dogs” и “barked” могут сочетаться как “Dogs barked”, но не как “Barked Dogs” [Там же: 326].

Исследователи Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез. понимают под грамматическим уровнем языка «синтаксические закономерности организации текстов из слов, синтагм и предложений, а также правила слово- и формообразования» [Гальскова, Гез, 2006: 305]. Таким образом, грамматика – это грамматический строй языка, то есть строение слов и предложений [Вронская, 2015: 153].

Несомненно, знание грамматики необходимо для уверенного оперирования иностранным языком, однако многие учащиеся, изучающие английский язык, испытывают трудности и даже страх при овладении этой безусловно важной, но непростой стороной английского языка. О.В. Малова в своей статье “Teaching children foreign-language grammar: are authentic materials appropriate?” приводит несколько причин возникновения такой ситуации. Первая причина – ограниченность языковой среды в России, ведь у учеников 8-9 лет в школе всего два урока английского в неделю. Другая причина заключается в сложности овладения английской грамматикой именно русскоязычными учащимися, поскольку многие грамматические категории английского языка не совпадают с грамматическими категориями в русском языке, а некоторые грамматические категории английского и вовсе отсутствуют в русском [Malova, 2016].

Е.Н. Соловова связывает возможные трудности с внутриязыковой и межязыковой интерференцией. Внутриязыковая интерференция заключается в трудности различия учащимися некоторых языковых явлений изучаемого языка, особенно, если такие явления не представлены в родном языке. Соловова приводит в пример трудности с временными формами глагола, особенно формы перфекта и продолжительных времен (если мы говорим о более старших представителях младшего школьного возраста), которых нет в русском языке. Межъязыковая интерференция появляется благодаря доминированию родного языка над изучаемым, приводя к переносу правила из родного языка в иностранный, что, соответственно, ведет к ошибке [Соловова, 2006: 107-108].

Исследователи А. Галкина и А. Радюк в своей статье “Grammatical interference in written papers translated by Russian and American students” также обращают внимание на понятие грамматической интерференции. Влияние грамматической интерференции проявляется во временных категориях, наклонении, структуре предложений, порядке слов, использовании местоимений и определителей и т. д. Поскольку в русском языке порядок слов не фиксирован, многие учащиеся, изучающие английский язык, изменяют последовательность подлежащего, сказуемого и дополнения, что неизбежно приводит к интерференции [Galkina, Radyuk, 2019: 90].

Вслед за Л.И. Логиновой выделим следующие грамматические трудности, которые могут возникнуть у ребенка при изучении английского языка:

1. использование грамматических структур, отличающихся от грамматических структур русского языка или отсутствующих в нем;
2. сложности реализации правильного порядка слов;
3. сложности, связанные с корректным построением и использованием грамматических конструкций [Логинова, 2003: 7].

В первую категорию можно включить следующие наиболее частотные грамматические трудности английского языка, с которыми могут возникнуть сложности у русскоязычных обучающихся:

1. наличие артиклей в английском языке и их отсутствие в русском языке;
2. употребление связки “to be” в настоящем простом времени (Present Simple Tense), в частности те случаи, когда глагол “to be” спрягается и используется в качестве основного глагола в предложении для соединения подлежащего и сказуемого, как в предложении “Susan is smart.”;
3. использование глагола “to be” в качестве вспомогательного глагола, например, в настоящем длительном времени (Present Continuous Tense), как в предложении “Bill is talking” [Poese, 2013: 3].

Более частные случаи языковых трудностей в области грамматики отмечают и другие исследователи. М. Гордеан в своей статье “Most common mistakes in English as a second language” говорит о том, что при изучении английского трудности могут представлять существительные с неправильными формами множественного числа, а также исчисляемые и неисчисляемые существительные [Gordean, 2012: 577].

Трудности вызывают и видовременные формы глаголов. Е. Юник в своей статье “Issues in Language Sample Analysis of Russian Speaking Children” привела результаты исследования, демонстрирующие частое «опускание» русскоязычными детьми таких морфем, как морфемы третьего лица (-s) и прошедшего времени (-ed), а также опущение глагола “to be”, используемого в качестве вспомогательного или в качестве глагола-связки. Также она констатирует факт того, что большинство детей, изучающих английский язык, склонны чрезмерно обобщать использование форм “to be” (например: “The lion is go down.”). Исследователь говорит о нескольких возможных причинах такой ошибки. В частности к одной их них она относит недостаток времени для освоения специфических языковых морфологических правил и влияние русского языка [URL: <https://digitalcommons.pace.edu>].

Особенное внимание следует уделить настоящему совершенному и прошедшему длительному времени. Трудности могут возникнуть из-за грамматической интерференции – в русском языке только одна форма настоящего и одна форма прошедшего времени, поэтому часто ошибки русскоязычных учащихся относятся именно к действиям и событиям, обозначаемым прогрессивным и совершенным временем в английском языке [Čampulová, 2015: 13].

Часто изучающие английский язык допускают ошибку при употреблении конструкции “there are”, забывая об использовании множественного числа существительного (например, “There are many child”) [Widianingsih N. K. A., Gulö, 2016: 142].

Большое значение изучению грамматики на начальных этапах обучения придает О.А. Савельева. В своей статье «Использование положительного переноса на грамматическом уровне при изучении безличных предложений на уроках английского языка» говорит о том, что именно грамматические конструкции, отличные от тех, что существуют в русском языке, вызывают сложности у русскоязычных обучающихся, вследствие чего может возникнуть явление интерференции, что, несомненно, приведет к ошибкам [Савельева, 2016].

Особенно часто дети допускают ошибки, связанные с порядком слов, в вопросах, о чем говорит в своей статье “Explaining errors in children’s questions” исследователь К. Ф. Роуленд. Она выделяет следующие частотные грамматические ошибки:

1. опущение вспомогательного глагола (например, “What he doing?” вместо “What is he doing?” или “What he likes?” вместо “What does he like?”);
2. ошибки инверсии подлежащего и вспомогательного глагола (например, “Why he can go?” вместо “Why can he go?”);
3. двойное употребление вспомогательных глаголов (“What can he can do?”);
4. ошибки, связанные с двойным употреблением времени (“What does he likes?);
5. неверное применение именительного падежа в отношении синтаксического подлежащего или неверное согласование подлежащего и вспомогательного глагола (например, “Where can me go?”, “Where does the boys go?”);
6. ошибки, связанные со специальными вопросами (wh-questions);
7. ошибки, связанные с общими вопросами (yes-no questions) [Rowland, 2006].

Итак, на основе проанализированных данных можно сделать вывод о том, что грамматика, несомненно, не только действительно важный, но и безусловно сложный аспект языка, который может стать основным источником трудностей на раннем этапе изучения английского языка.

### *Прагматические языковые трудности*

Помимо тех языковых трудностей, которые «лежат на поверхности», при изучении английского языка учащиеся сталкиваются с так называемыми «скрытыми трудностями».

Для понимания о том, что же представляет собой скрытая трудность, обратимся также к труду зарубежных исследователей Б. Кортманна и Б. Шмречаньи “Linguistic complexity”, в котором они упоминают о понятии, которое синонимично понятию скрытой трудности – “Pragmatic complexity”, прагматическая трудность, которая в своем общем смысле подразумевает прагматическую интерпретацию хода общения [Kortmann, Szmrecsanyi, 2012: 9]. Интерпретация хода общения является важной категорией в рамках когнитивного и когнитивно-коммуникативного подходов, тем не менее, на данном этапе обучения при фокусе на специфике усвоения языковых знаний при раннем обучении иностранному языку, соблюдая единообразие и системный подход, мы будем говорить о прагматических трудностях как случаях проявления языковых трудностей при формировании лингвистической компетенции на допороговом уровне обучения.

Это очень широкое понятие и для того, чтобы разобраться в нем, прежде всего обратимся к самому понятию прагматики.

Такие именитые исследователи, как Л.С. Бархударов, А.Д. Швейцер и А. Нойберт видят прагматику как взаимоотношения между носителем языка и самим языком, а главную функцию прагматики в воздействии на получателя сообщения [Бархударов, 1975; Швейцер, 1973; Нойберт, 1978].

Для понимания о том, что представляет собой прагматическая трудность, обратимся к понятию «прагматическая компетенция», которое дано в CEFR Companion Volume. Отличие лингвистической от прагматической компетенции заключается в том, что лингвистическая компетенция связана с корректным использованием языка и, следовательно, с языковыми ресурсами и знанием языка как системы, тогда как прагматическая компетенция связана с фактическим использованием языка, его использованием в построении текста. Таким образом, прагматическая компетенция в первую очередь связана со знанием учащимся принципов использования языка [CEFR Companion Volume, 2020: 137].

Также для идентификации понятия «прагматическая трудность» обратимся к понятию «прагматическая ошибка». Исследователь П.Б. Тишулин в статье «Виды языковых ошибок и возможности их исправления при обучении иностранному языку» выделяет прагматические ошибки, «т.е. нарушение стиля, а именно наличие высказывания, которое некорректно применять в данной ситуации». Ошибки прагматического характера, как утверждает автор, так же могут быть связаны не с языковой компетенцией, а с личностью ученика. П.Б. Тишулин отмечает, что прагматические ошибки рассматриваются носителями языка как «ошибки поведения» [Тишулин, 2012: 133-136]. Подробнее о возрастных характеристиках детей дошкольного и младшего школьного возраста, которые могут стать причиной появления языковых трудностей (и прагматических языковых трудностей в том числе) мы поговорим в Разделе 1.3.

Таким образом, если получатель сообщения ошибочно интерпретирует устное или письменное высказывание, это может быть обусловлено прагматической стороной речи, что представляет в нашей классификации трудностей прагматическую трудность.

Говоря о трудностях, с которыми могут столкнуться изучающие английский язык, М.А. Уварова утверждает, что самой труднопредсказуемой ловушкой в иностранном языке является узус, «употребление слов и словосочетаний, не обусловленное какими бы то ни было языковыми или культурными правилами». Исследователь приводит следующий пример: носитель русского языка скажет «Я хочу есть» или «Я хочу пить», тогда как носитель английского языка скажет “I am hungry” или “I am thirsty” («Я голодный», «Я жаждущий»). Причина того, почему русскоязычный человек «хочет», а англоязычный – «является», по словам М.А. Уваровой «теряется в глубинах истории» [Уварова, 2017: 60].

Прагматические трудности всегда не очевидны, поэтому их следует отнести к скрытым трудностям, проявляющимся в рецептивных видах речевой деятельности таких как аудирование и чтение. Прагматические трудности можно обнаружить и в продуктивных видах речевой деятельности, таких как письмо и говорение.

Итак, язык – это сложное, многомерное явление, поэтому очевидные языковые трудности, связанные с его фонетическим строем, грамматическими конструкциями и лексическим составом, являются только «вершиной айсберга». Прагматические трудности в меньшей степени относятся к структурной лингвистике или уровням языка, скорее интерпретация высказываний относится к постепенному переходу от условной к аутентичной коммуникации.

Отдельно обозначим следующую специфику выделения языковых трудностей: как и в случае с ошибками, которые могут относиться к нескольким аспектам языка, так и трудности, которые испытывает учащийся, могут относиться к нескольким видам языковой трудности. Однако в практической части исследования при анализе возникающих в процессе сдачи экзамена YLE трудностей, была предпринята попытка вычленить ключевые и самые очевидные трудности.

## **1.3 Возрастные особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста в контексте трудностей изучения иностранного языка**

В исследовании, посвященном языковым трудностям, особое значение имеет понимание возрастных особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста, которое является критически важным, так как именно это знание поможет понять, как использовать способности ребенка для их преодоления и эффективного усвоения иностранного языка.

Дошкольное детство – это период первичной социализации, так как ребенок вступает в непосредственные отношения с окружающим миром. С.С. Савенышева, В.Е. Василенко, О.Ю. Стрижицкая в своем учебно-методическом пособии «Психология развития и возрастная психология» определяют границы дошкольного возраста – от 3 до 6–7 лет [Савенышева, Василенко, Стрижицкая, 2016: 45].

Что касается когнитивного развития, в первую очередь отмечается развитие и совершенствование познавательных психических процессов [Кручинин, Комарова, 2016: 128]. В.А. Кручинин и Н.Ф. Комарова отмечают, что на уровне восприятия младшие дошкольники (3-4 года) продолжают осваивать систему фонем родного языка, систему геометрических форм, основные цвета и так далее. Фонематический слух развивается у ребенка с первого года жизни, к дошкольному возрасту ребенок различает все фонемы родного языка [Там же: 129].

Благодаря тому, что у детей дошкольного возраста улучшается острота зрения, появляется способность к цветоразличению. Если до 3-х лет ребенок различал только узкий спектр цветов: красный, синий, зеленый и желтый, то в дошкольном возрасте ребенок становится способным отличать и оттенки, например, оранжевый и розовый цвета. Таким образом, с 4-х лет дети способны установить связь между основными цветами и их названиями, а в возрасте 5-ти лет такую же связь можно наблюдать и в отношении оттенков основных цветов. В этот же период ребенок способен определить яркость предмета, оперируя словами «светлое» и «темное» [Кручинин, Комарова, 2016: 129].

Однако восприятие дошкольника все еще не совершенно по причине того, что ребенок все еще может либо не учитывать какой-либо признак предмета, либо и вовсе неправильно считывать определенные предметные свойства. Причиной является недостаточная способность отличать те свойства предмета, которые, в глазах ребенка, не имеют существенных различий – В.А. Кручинин и Н.Ф. Комарова приводят в пример незначительные (в глазах ребенка) различия между ромбом и квадратом, а также между розовым и красным цветом [Там же]. Говоря о восприятии пространства, исследователи отмечают, что в 4-5 лет ребенок становится способен определять направление и правильно использовать пространственные предлоги [Савенышева, Василенко, Стрижицкая, 2016: 46].

Восприятие времени дается детям дошкольного возраста достаточно трудно, поскольку время не имеет физического воплощения, его нельзя увидеть, потрогать. Представление о настоящем времени развито лучше всего, немного сложнее детям этого возраста понять прошедшее время, тогда как будущее, которое является важным временем для постановки целей, дается труднее всего. В усвоении того или иного времени помогают временные ориентиры, но если понятия о времени суток (утро, день, вечер, ночь) и временах года дети усваивают достаточно просто, то такие понятия, как «вчера», «сегодня» и «завтра» даются сложнее из-за неспособности «понять их взаимопереходы», как утверждают В.А. Кручинин и Н.Ф. Комарова. В период старшего дошкольного возраста у ребенка все еще возникают сложности со следующими понятиями: минута, час, день, неделя, месяц, год [Кручинин, Комарова, 2016: 131].

Память является очень важным компонентом развития ребенка, В.А. Кручинин и Н.Ф. Комарова называют ее центральной психической функцией дошкольника [Кручинин, Комарова, 2016: 133]. С.С. Савенышева, В.Е. Василенко и О.Ю. Стрижицкая отмечают, что именно в дошкольном возрасте мы можем наблюдать за появлением двух основных функциональных уровней памяти: узнавание и воспроизведение, а В. А. Кручинин и Н. Ф. Комарова подчеркивают, что период младшего и среднего дошкольного возраста преобладает непреднамеренный, произвольный характер запоминания, когда ребенок, запоминая информацию, делает это не с целью дальнейшего воспроизведения информации [Савенышева, Василенко, Стрижицкая, 2016: 46; Кручинин, Комарова, 2016: 133].

В. А. Кручинин и Н. Ф. Комарова в своем пособии говорят о том, что успех запоминания какой-либо информации зависит от интереса ребенка и степени его эмоционального вовлечения в процесс, который представляется источником информации – чтение стихотворения, сказки, участие в игре; событие должно быть личностно значимым. Также детям легче запомнить информацию, представленную наглядно, а не в словесной форме. И, конечно же, важнейшую роль в запоминании играет многократное повторение [Кручинин, Комарова, 2016: 133].

Успеха в запоминании можно добиться и при вовлечении ребенка в те или иные действия с предметом, картинкой [Там же]. Очень удобным средством представления информации являются карточки. С.С. Савенышева, В.Е. Василенко и О.Ю. Стрижицкая характеризуют возможности памяти ребенка дошкольного возраста следующим образом: «В целом, в возрасте 4-5 лет ребенок способен удержать в памяти 5-6 предметов или карточек (из 10-15) и 3-4 слова, в 6 лет – 7-8 предметов и 5-6 слов» [Савенышева, Василенко, Стрижицкая, 2016: 47].

Важным элементом для процесса запоминания у ребенка является игра. Р. Немов говорит о том, что успех запоминания у детей выше в игровом процессе, однако у детей трех лет «продуктивность запоминания сравнительно низкая» [Немов, 2007: 74]. Ценность игры, как части учебной деятельности, неоднократно подчеркивает и Л.С. Выготский. В своем труде «Психология развития ребенка» он говорит о том, что при обучении нельзя игнорировать игровой процесс, ведь он не только является естественным для ребенка, но и эффективен в обучении. Во время игры ребенок представляет себя в мысленной ситуации и начинает действовать, опираясь именно на свои знания и опыт [Выготский, 2004: 200-210]. Таким образом, игровой формат обучения позволяет добиться «мягкого», непрямого воздействия со стороны взрослого, как результат – знания усваиваются естественным, а не насильственным путем.

Р. Немов говорит о том, что именно дошкольный возраст «характеризуется постепенным переходом от непроизвольного и непосредственного к произвольному и опосредствованному запоминанию и припоминанию». В возрасте 5-6 лет ребенок впервые начинает запоминать информацию осознанно, а основной стратегией для запоминания использует повторение. В старшем дошкольном возрасте (6-7 лет) процесс формирования произвольного запоминания считается завершенным [Немов, 2007: 74].

Когда мы характеризуем внимание детей дошкольного возраста, важно знать о следующих его свойствах: непроизвольность и произвольность, объем внимания, устойчивость, концентрация, распределение и переключение. В этот период внимание, как и память, переходит от непроизвольной формы к произвольной, а объем внимания увеличивается – к 4-5 годам ребенок становится способным действовать сразу с 2-3 предметами [Савенышева, Василенко, Стрижицкая, 2016: 47]. Процессу увеличения объема памяти способствует развитие речи, разнообразие деятельности, в которую вовлечен ребенок, а также увеличение самостоятельности ребенка [Кручинин, Комарова, 2016: 132].

Об устойчивости внимания можно судить по тому времени, на протяжении которого дети способны поддерживают концентрацию – если в младшем дошкольном возрасте дети рассматривают предмет или картинку 6-7 секунд, то в старшем дошкольном возрасте это время увеличивается до 12-19 секунд. Именно в старшем дошкольном возрасте дети дольше могут заниматься неинтересной для них работой при соответствующем распоряжении от взрослого, однако В.А. Кручинин и Н.Ф. Комарова подчеркивают, что «длительность сохранения устойчивости внимания зависит от значимости деятельности, от интереса». Также они говорят о том, что длительность сосредоточения внимания усиливается в течение дошкольного возраста, а его максимальной длительности можно добиться в игре – для младшего дошкольника это время от 20 минут, а в старшем дошкольном возрасте – до двух часов [Там же].

Однако такие свойства, как распределение и переключение внимания, по мнению В.А. Кручинина и Н.Ф. Комаровой, развиты недостаточно, поэтому в этом возрасте крайне важна целенаправленная работа над данными свойствами внимания. Они пишут: «Распределение внимания зависит от степени овладения теми видами деятельности, которые выполняются в рамках этого свойства», поэтому чем лучше освоено то или иное действие, тем лучше его удается сочетать с другим действием. Для работы над переключением внимания исследователи рекомендуют игры и дидактические упражнения [Там же].

Главный критерий развития мышления в дошкольном возрасте – переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Это значит, что для решения задачи ребенок отходит от необходимости устанавливать связь между предметами и явлениями физического мира и постепенно переходит к использованию образов и простейших интеллектуальных действий в уме. Также В.А. Кручинин и Н.Ф. Комарова пишут о том, что в старшем дошкольном возрасте «появляется словесно-логическое или понятийное мышление, которое опирается на суждения и умозаключения» [Там же: 135]. Данный вид мышления, по словам Р. Немова, «предполагает уже умение оперировать словами и понимать логику рассуждений». Однако он также обращает внимание на отсутствие логики в детских суждениях при сравнении качеств или количества объектов, что свидетельствует о том, что даже в старшем дошкольном возрасте «многие дети еще совершенно не владеют логикой» [Немов, 2007: 78].

Речь ребенка дошкольного возраста находится в тесной связи с мышлением и развивается следующим образом: развивается фонематический слух, лексический словарь, ребенок овладевает грамматическим строем языка. Для развития речи важен процесс общения ребенка с окружающими [Савенышева, Василенко, Стрижицкая, 2016: 47]. Со степенью развития фонематического слуха и правильного произношения звуков происходит постепенное развитие звуковой стороны речи – ребенок младшего дошкольного возраста начинает понимать, что его произношение неидеально, но к 6-7 годам он произносит звуки правильно [Кручинин, Комарова, 2016: 137].

Совершенствуется понимание речи, ее использование, так как в дошкольном возрасте словарный запас ребенка увеличивается: к 6 годам пассивный словарь ребенка включает в себя от 3000 до 7000 слов, а в активном словаре реализуются около 2000-3000 слов [Там же].

Отметим еще одну особенность лексического характера, особенно характерную для детей данной возрастной группы – это, так называемая, «семантическая сверхгенерализация» или расширение значения слова. Ребенок склонен чрезмерно расширять значение отдельных слов, например, используя название конкретной породы при определении всех собак [URL: https://developmental\_psychology.academic.ru].

Происходит развитие синтаксической стороны речи. В период младшего дошкольного возраста ребенок оперирует простыми предложениями, в среднем дошкольном возрасте добавляются предложения с однородными членами, а затем и сложносочиненные предложения с вводными словами и ранее не используемым союзом «не». В старшем дошкольном возрасте количество простых и сложных предложений в целом увеличивается, активно используются обобщающие слова, придаточные предложения. Со стороны морфологической стороны речи происходит освоение сложных предложений, а также союзов [Кручинин, Комарова, 2016: 137]. Как утверждает Р. Немов, к 6 годам ребенок уже владеет «словоизменением, образованием времен, правилами составления предложений» [Немов, 2007: 81].

Части речи используются ребенком неравномерно: 38% существительных, 32% глаголов, 10% местоимений, 7% наречий и 2% прилагательных [Савенышева, Василенко, Стрижицкая, 2016: 48]. Происходит развитие форм речи. Вначале ребенок овладевает ситуативной речью, которой недостаточно для понимания событий, в которых ребенок не был участником события – для этого нужна контекстная речь, которая развивается именно в период дошкольного возраста [Там же]. В рамках контекстной речи раскрывается содержание событий, рассказов, сказок, а овладение ей возможно реализовать в рамках процесса обучения. В речи ребенка дошкольного возраста присутствуют монологи и диалоги [Кручинин, Комарова, 2016: 138]. Р. Немов подчеркивает, что «особый психологический интерес вызывает вопрос о предпосылках и условиях формирования у детей дошкольного возраста наиболее сложного вида речи – письменной». Учитывая тот факт, что дети в возрасте 3-4 лет еще не умеют ни читать, ни писать, у ребенка есть понимание функции письма. Р. Немов описывает следующее наблюдение: если попросить ребенка что-нибудь написать, он запишет на листе бумаги «что-то совершенно бессмысленное, оставляя на ней ничего не значащие черточки, каракули». Однако, если попросить ребенка прочитать написанное, он, опираясь на свои «записи» и указывая на определенные черточки, будет «читать» их, словно эти черточки действительно обозначают для него что-то конкретное. Р. Немов отмечает, что элементы письма ребенка превратились в «мнемотехнические знаки – примитивные указатели для смысловой памяти» [Немов, 2007: 81-82].

### Таблица 2. Возрастные особенности дошкольного возраста

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Психические функции | Возрастные особенности |
| 1 | Восприятие | 1. Развитие фонематического слуха, цветовосприятия, системы фонем родного языка;  2. Игнорирование того или иного признака предмета или ошибки при его считывании;  3. Восприятие пространства – с 4-5 лет ребенок может определять направление и правильно использовать пространственные предлоги;  4. Восприятие времени дается тяжело, легче всего – настоящее время, немного труднее – прошедшее, а самым трудным временем является будущее. |
| 2 | Память | 1. Появление воспроизведения и узнавания – основных функциональных уровней памяти;  2. Легче запомнить информацию, представленную наглядно;  3. Игра позволяет добиться усвоения знаний естественным путем;  4. Запоминание информации не для ее воспроизведения. |
| 3 | Внимание | 1. Носит произвольный характер;  2. Объем увеличивается;  3. Дети старшего дошкольного возраста, в сравнении с детьми младшего дошкольного возраста, способны поддерживать концентрацию внимания в 3 раза дольше;  4. Переключение и распределение развиты недостаточно. |
| 4 | Мышление | 1. Переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному;  2. Логика не развита. |
| 5 | Речь | 1. Для развития речи важен процесс общения ребенка с окружающими;  2. Постепенное развитие звуковой стороны речи – младший дошкольник начинает понимать, что произносит звуки неправильно, и к 6-7 годам совершенствует произношение;  3. Совершенствуется понимание речи;  4. Развитие синтаксической стороны речи;  5. В этом возрасте развивается контекстная речь, которая необходима для понимания событий, в которых ребенок не являлся участником;  6. Склонность к семантической сверхгенерализации слов. |

Представим характеристики младшего школьного возраста. С.С. Савенышева, В.Е. Василенко и О.Ю. Стрижицкая обозначают границы младшего школьного возраста – от 6-7 до 10-11 лет и называют этот период «периодом вторичной социализации» [Савенышева, Василенко, Стрижицкая, 2016: 52]. Именно в возрасте 6-7 лет ребенок начинает свое обучение в начальной школе, поэтому ведущей деятельностью для него, согласно Д.Б. Эльконину, является учебная деятельность. Учебная деятельность, по его словам, это «та деятельность, в процессе которой происходит усвоение новых знаний и управление которой составляет основную задачу обучения». В процессе учебной деятельности формируются интеллектуальные и познавательные возможности ребенка [Эльконин, 2007: 300].

Развитие функций психики ребенка младшего школьного возраста происходит на основе учебной деятельности. Р. Немов: «С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям». Это становится возможным благодаря вовлечению детей в новые виды деятельности и социальные отношения, которые требуют новые психологические качества. Общими характеристиками познавательных процессов на данном этапе, по мнению Р. Немова, должны стать их произвольность, продуктивность, а также устойчивость [Немов, 2007: 89].

В.А. Кручинин и Н.Ф. Комарова подчеркивают, что «организованное обучение становится возможным только лишь при условии развития у детей произвольности поведения», а произвольность, являющаяся новообразованием младшего школьного возраста, отражается в способности сознательно ставить цель, добиваться ее, разбираться с сопутствующими трудностями [Кручинин, Комарова, 2016: 154].

Восприятие в рамках учебной деятельности базируется на двух функциях: узнавании и назывании свойств предметов и явлений, систематический анализ на данном этапе отсутствует [Там же: 155]. Дети способны узнать форму предмета, однако все еще испытывают сложности при определении геометрических фигур. С.С. Савенышева, В.Е. Василенко и О.Ю. Стрижицкая объясняют это ситуативностью восприятия [Савенышева, Василенко, Стрижицкая, 2016: 53]. В.А. Кручинин и Н.Ф. Комарова отмечают, что «детей первого и второго классов восприятие отличается слабой дифференцированностью, они путают похожие, но не тождественные предметы, свойства (6 и 9, Э и З)», могут пропустить букву в слове, слово в предложении. К третьему классу эта проблема уходит, восприятие дифференцированно, оно становится управляемым процессом [Кручинин, Комарова, 2016: 155].

С.С. Савенышева, В.Е. Василенко и О.Ю. Стрижицкая выделяют в качестве особенно важного достижения данной возрастной категории развитие специального вида восприятия – слушания [Савенышева, Василенко, Стрижицкая, 2016: 53].

И хотя восприятие времени, пространства и количества постепенно улучшается, В.А. Кручинин и Н.Ф. Комарова выделяют следующую трудность: дети не могут правильно оценить длительность минуты, преувеличивая ее, из-за чего им сложно ориентироваться во времени [Там же; Кручинин, Комарова, 2016: 155].

В области внимания исследователи С.С. Савенышева, В.Е. Василенко и О.Ю. Стрижицкая отмечают его схожесть с чертами внимания, характерными для дошкольника: «узкий объем внимания, неустойчивость произвольного внимания, легкая отвлекаемость из-за низкой концентрации» [Савенышева, Василенко, Стрижицкая, 2016: 53]. Детям трудно поддерживать высокий уровень концентрации, если материал им не понятен, что свидетельствует о тесной связи внимания с мышлением, а это, в свою очередь, является свидетельством «интеллектуализации психических процессов». Произвольное внимание в начальных классах развивается активно, однако оно все еще неустойчиво, характеризуется слабым умением распределять свое внимание, легкой отвлекаемостью, трудностями переключения с одного предмета на другой. Детям сложно распределять внимание между различными видами деятельности, например, слушать диктора, озвучивающего роль, и читать эту роль самому. Объем внимания постепенно увеличивается, в среднем ребенок способен удерживать внимание на протяжении 15-20 минут, поэтому очень важно использовать такие методические приемы, как наглядность и смена деятельности, которые помогают удерживать внимание дольше [Кручинин, Комарова, 2016: 155]. У детей к 4 классу младшей школы, как утверждает Р. Немов, такие качества произвольного внимания, как объем, устойчивость и концентрация находятся почти на том же уровне, что и у взрослых людей, а такое качество, как переключаемость, более развито именно у детей указанной возрастной категории, чем в среднем у взрослых. Р. Немов связывает это с молодостью организма в целом и подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка в частности [Немов, 2007: 91].

В памяти ребенка младшего школьного возраста также наблюдаются значительные изменения. Происходит активное развитие кратковременной и долговременной памяти. Наблюдается преобладание образной памяти над вербальной, однако вербальная память развивается достаточно быстро в рамках учебной деятельности за счет использования большого количества словесного материала [Савенышева, Василенко, Стрижицкая, 2016: 53]. Можно сделать вывод о том, что использование на уроке средств наглядности повысит успех запоминания и облегчит переход от образной памяти к вербальной.

В качестве важной линии развития памяти младшего школьника С.С. Савенышева, В.Е. Василенко и О.Ю. Стрижицкая выделяют переход от механической к смысловой памяти, что серьезно влияет на успех запоминания [Там же]. По словам Р. Немова, этот переход может даваться непросто, так как в большинстве случаев во время процесса обучения, игры или общения, ребенку вполне достаточно механического запоминания. Однако, если обучить ребенка мнемическим приемам на ранних этапах младшей школы, это поспособствует повышению продуктивности их логической (или смысловой) памяти, так как они облегчают процесс запоминания. Обучение мнемическим приемам Р. Немов сводит к двум этапам: овладение мыслительными операциями, необходимыми для запоминания и использования информации, а затем непосредственное использование этих приемов в качестве средства запоминания [Немов, 2007: 91]. В качестве мнемических приемов на начальном этапе можно использовать рифмовки, ассоциации, простые схемы.

На начальных этапах преобладает непроизвольная память, дети легче всего запоминают яркие и интересные предметы, события, явления. Однако начинает развиваться и произвольная память, которая необходима для успешной реализации учебной деятельности. Соотношение этих двух видов памяти различается в зависимости от возраста: в первом классе наблюдается доминирование непроизвольной памяти, так как мыслительная деятельность еще не стала неотъемлемой частью жизни ребенка, но, формируя приемы осмысленного запоминания и самоконтроля, возможно постепенно добиться преобладания произвольной памяти – при этом не стоит забывать, что непроизвольная память все еще активна [Кручинин, Комарова, 2016: 157]. К концу младшего школьного возраста память становится произвольной [Савенышева, Василенко, Стрижицкая, 2016: 53].

Говоря о развитии мышления ребенка младшего школьного возраста, важно обратить внимание на преобладание наглядно-образного мышления [Там же: 54]. На начальных этапах мышление младшего школьника носит поверхностный характер, так как он склонен судить о предметах и явлениях по их внешним признакам, «обобщения и понятия зависят от внешних характеристик предметов и опираются на свойства, которые лежат на поверхности» [Кручинин, Комарова, 2016: 159]. Поэтому, для достижения успеха в процессе обучения на данном этапе, важно снова подчеркнуть важность средств наглядности.

С.С. Савенышева, В.Е. Василенко и О.Ю. Стрижицкая подчеркивают, что для того, чтобы решить новую задачу, дети используют практическое, наглядно-действенное мышление. При этом дети чаще всего используют приемы, которые им уже известны, исследователи называют это «стереотипность мышления» [Савенышева, Василенко, Стрижицкая, 2016: 54]. Далее, согласно Р. Немову, ребенок младшего школьного возраста становится способным использовать словесно-логическое мышление на уровне конкретных понятий. Пользуясь терминологией Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, исследователь связывает такой процесс эволюции мышления с доминированием дооперационного мышления на начальном этапе и с преобладанием операционального мышления в понятиях на более поздних этапах. В этом же возрасте, отмечает Р. Немов, «достаточно хорошо раскрываются общие и специальные способности детей, позволяющие судить об их одаренности» [Немов, 2007: 92].

В период младшего школьного возраста происходит интенсивное развитие речи. Особенностью данного периода В.А. Кручинин и Н.Ф. Комарова выделяют овладение письменной речью. Также исследователи отмечают, что на данном этапе «происходит развитие всех сторон речи: фонетической, грамматической, лексической», благодаря овладению младшими школьниками процессами чтения и письма. Именно во время чтения и письма дети познают состав речи – звуки и слова, в процессе звукового анализа дети учатся вычленять звуки из слов, а слова из предложений, что способствует развитию фонематического слуха. Грамматическая сторона языка также развивается, благодаря изучению грамматики. Лексическая сторона речи развивается благодаря расширению словарного запаса, дети учатся употреблять слова в разных контекстах и социальных ситуациях, тем самым успешно овладевая их значением [Кручинин, Комарова, 2016: 160].

### Таблица 3. Возрастные особенности младшего школьного возраста

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Психические функции | Возрастные особенности |
| 1 | Восприятие | 1. Базируется на функции узнавания и называния свойств предметов;  2. У учащихся первого и второго классов восприятие отличается слабой дифференцированностью;  3. Развивается слушание;  4. Восприятие времени и пространства постепенно улучшается. |
| 2 | Память | 1. Развитие кратковременной и долговременной памяти;  2. Преобладание образной памяти над вербальной;  3. Переход от механической памяти к смысловой.  4. Информация теперь может запоминаться для последующего воспроизведения;  5. Развитие произвольной памяти. |
| 3 | Внимание | 1. Схожесть с чертами внимания, характерными для дошкольника;  2. Трудности с поддержанием высокого уровня концентрации;  3. Произвольное внимание активно развивается, однако оно все еще не устойчиво;  4. Происходит постепенное увеличение объема внимания;  5. К четвертому классу младшей школы объем внимания, его устойчивость и концентрация находятся почти на том же уровне, что у взрослых. |
| 4 | Мышление | 1. Преобладание наглядно-образного мышления;  2. Способность использовать словесно-логическое мышление;  3. Склонность судить о предметах и явлениях по их внешним признакам. |
| 5 | Речь | 1. Интенсивное развитие всех сторон речи (фонетической, грамматической, лексической);  2. Овладение письменной речью. |

Выделенные возрастные особенности обучаемых свидетельствуют о том, что при подготовке ученика или учеников к сдаче экзамена YLE учителю следует учитывать принадлежность к одной или другой группе: является ли его обучаемый дошкольником или младшим школьником, поскольку различные группы обучаемых могут испытывать различные языковые трудности.

У дошкольников все еще развивается восприятие системы фонем родного языка, поэтому новый пласт информации в виде системы фонем английского может вызвать трудности. Восприятие времени дается тяжело, особенно ребенку в данном возрасте трудно дается понимание прошедшего и будущего времени. Также у дошкольников отмечается еще одна важная особенность восприятия – ребенок в этом возрасте часто игнорирует признак предмета или ошибается при его считывании. Возможно появление логических ошибок, так как даже в старшем дошкольном возрасте многие дети еще совершенно не владеют логикой. Склонность к семантической сверхгенерализации, то есть, к расширению значения слова, так же может оказать влияние на используемую ребенком лексику.

У ребенка младшего школьного возраста слабо дифференцировано восприятие, из-за чего он путает похожие предметы и свойства. Произвольное внимание все еще не устойчиво, следовательно, ребенку сложно фокусироваться на нужном ему объекте, в связи с чем пострадает его продуктивность. На начальных этапах также отмечается слабый уровень развития вербальной памяти, из-за чего могут возникнуть трудности с запоминанием информации, состоящей из прочитанных или услышанных слов. Склонность младшего школьника судить о предметах и явлениях только по их внешним признакам также может представлять сложность.

# **Выводы по Главе 1.**

В соответствии с задачами исследования, мы описали формат и значение экзамена YLE и предложили методические характеристики и обозначения для каждого уровня. В зависимости от степени владения лингвистической коммуникативной компетенцией (ЛКК) были выделены три уровня: начальный уровень ЛКК1 (Pre A1 Starters), средний уровень ЛКК2 (А1 Movers) и высокий уровень ЛКК 3 (А2 Flyers). Данная классификация даст более полный взгляд на способности кандидатов на тот или иной уровень экзамена YLE.

Описали и классифицировали наиболее распространенные языковые трудности в соответствии с уровнями языка (фонетика и фонология, лексика, грамматика), которые испытывают учащиеся раннего этапа обучения английскому языку, что поможет нам при идентификации языковых трудностей в практической части данной работы. Отметим, что самым сложным уровнем языка исследователи выделяют грамматику, тогда как, например, лексика вызывает меньше опасений из-за особенностей отбора лексического минимума и особенностей организации учебного процесса на раннем этапе.

Отдельно была выделена группа прагматических трудностей, которые, во-первых, могут выражаться в нарушении стиля и наличии высказывания, которое некорректно применять в той или иной ситуации, что свидетельствует о том, что учащийся весьма поверхностно владеет прагматической компетенцией. Во-вторых, прагматическая трудность может быть связана с личностью самого учащегося, а именно – с теми возрастными особенностями, которые характерны для его основных психических функций.

Описали возрастные характеристики учащихся дошкольного и младшего школьного возраста, обратив внимания на те из них, которые могут послужить причиной возникновения некоторых языковых трудностей и, в частности, трудностей прагматического характера.

Выводы в Главе 1 позволили нам провести анализ языковых трудностей в практической части.

# **ГЛАВА II. АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ ТРУДНОСТЕЙ КАНДИДАТОВ НА ЭКЗАМЕНЕ YLE**

## **2.1 Описание педагогического наблюдения**

Тестирование проводилось среди учащихся в возрасте от 6 до 11 лет. Тестирование среди кандидатов на уровень Pre A1 Starters проводилось в Центре иностранных языков для детей СПбГУ, на уровни A1 Movers и A2 Flyers – среди учащихся Лицея № 64 имени Вадима Миронова, г. Краснодар.[[1]](#footnote-1) При анализе ошибок имена кандидатов изменены следующим образом: Кандидат А, Кандидат B, Кандидат С и так далее.

В качестве материала для тестирования был использован образец теста YLE для уровней Pre A1 Starters, A1 Movers, A2 Flyers в двух вариантах. Данные материалы предоставлены в свободном доступе на официальном сайте Кембриджа [www.cambridgeenglish.org](http://www.cambridgeenglish.org) в формате PDF.

На уровне Pre A1 Starters тестирование проводилось среди 6 кандидатов в возрасте от 6 до 8 лет. Все кандидаты решали только второй вариант пробного экзамена YLE [URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/423014-cambridge-english-young-learners-sample-papers-2018-volume-2.pdf>]. На уровне A1 Movers тестирование проводилось среди 4 кандидатов в возрасте от 9 до 10 лет – кандидаты A и C решали первый вариант теста [URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf> ]. Кандидаты B и D решали второй вариант. На уровне A2 Flyers также удалось протестировать четырех кандидатов в возрасте 11 лет. Кандидаты А и B решали первый вариант теста, Кандидаты C и D – второй вариант.

Важной частью проведенного педагогического наблюдения было то, что языковые трудности были зафиксированы только в трех основных видах речевой деятельности: *аудировании, чтении и письме.*

К сожалению, в рамках исследования не представилось возможным провести анализ языковых трудностей в таком виде речевой деятельности как *говорение*, так как: во-первых, потребовалось бы слишком обширное вмешательство в образовательный процесс учителей и их учащихся, а, во-вторых, это потребовало бы особых технологических ресурсов.

Итак, рассмотрим языковые трудности, возникающие у дошкольников и младших школьников при сдаче экзамена на подтверждение лингвистической коммуникативной компетенции на трех уровнях: начальном (ЛКК 1), среднем (ЛКК 2) и высоком (ЛКК 3).

## **2.2 Языковые трудности при проверке навыков аудирования на трех уровнях экзамена**

При описании языковых трудностей были проанализированы ответы каждого учащегося и даны комментарии к его ответам.

### *Начальный уровень при подтверждении ЛКК1[[2]](#footnote-2)*

На данном уровне часть экзамена, посвященная аудированию, занимает около 20 минут и включает в себя четыре задания (См. Таблицу 1 Глава 1).

В первом задании кандидату дается картинка, на которой изображены люди, занимающиеся разными делами, а также список из семи имен – одно из них уже использовано в качестве примера, а еще одно является лишним. Кандидату необходимо прослушать диалог между взрослым и ребенком, воспринять на слух внешность, занятие и имя описываемого персонажа, а затем соединить линией подходящего по описанию человека с его именем. Данное задание проверяет способность кандидата воспринимать на слух имена и описания людей.

**Кандидат А** испытал прагматическую трудность, так как, вероятно, не знал, что имя “Kim” в данном задании принадлежит девочке, и тем самым отнес его к персонажу мужского пола. Причина затруднения заключается в том, что данное имя может относиться как к женскому, так и к мужскому полу, поэтому кандидату следовало обратить внимание на местоимение женского рода “she”, которое упоминается в диалоге.

**Кандидаты В, С, D, Е и F** не испытали трудностей при выполнении задания.

Во втором задании также дается изображение, которое предоставлено для понимания контекста ситуации, и пять вопросов на понимание услышанного. Во время прослушивания диалога кандидату необходимо ответить на вопросы, вписав цифру или одно слово – это может быть имя персонажа, название улицы, на которой он живет или количество членов семьи. Слово, которое необходимо вписать, будет произноситься в диалоге по буквам. Это задание проверяет способность кандидата воспринимать на слух цифры и слова, которые произносятся по буквам (spelling).

**Кандидат А** испыталследующую трудность – на вопрос “How many cousins has Pat got?” кандидат дал ответ “20”, тогда как правильным ответом было “12”. Разумно предположить, что данная трудность носит фонетический характер, так как именно эти два числа имеют схожую звуковую форму. Еще одну трудность, которую испытал кандидат – прагматическая. При восприятии на слух слова “shell”, которое произносилось по буквам, кандидат дал ответ “shel”, опустив вторую букву “l” на письме. Отнесем данную трудность к прагматической, а не к фонетической или фонологической из-за трудностей с поддержанием концентрации возрастной группой младших школьников, к которой относится Кандидат А (См. Таблица 3, Глава 1).

**Кандидаты В и F** не испытали трудностей.

**Кандидат С**, как и Кандидат А, упустил вторую букву “l” при восприятии на слух и написании слова “shell” – это прагматическая трудность, обусловленная тем, что кандидат относится к дошкольной возрастной группе, для которой характерна плохая развитость распределения внимания, поэтому кандидату сложно было сосредоточиться на слушании и письме одновременно (См. Таблица 2, Глава 1). Также кандидат испытал трудность, которая носит комплексный характер – на вопрос “What is the name of Pat’s favorite game?”, кандидат дал ответ “dack”, тогда как правильным ответом было “duck”. По нашему мнению эту трудность можно отнести и к лексической (незнание самого слова “duck”), и к фонологической (незнание правил звукобуквенных соотнесений в английском языке). Трудность может быть и прагматической, так как, звук [ʌ] кандидат воспроизвел на письме той буквой, которая наиболее близка по своей графической форме звуку [а] в русском языке.

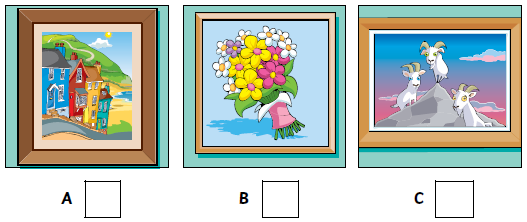
**Кандидаты D и E** также столкнулись с прагматической трудностью, опустив вторую “l” при написании слова “shell”.

Третье задание включает в себя пять вопросов, к каждому из которых дается три различные картинки в качестве вариантов ответа. Кандидату необходимо прослушать пять отдельных диалогов и, исходя из услышанного, поставить галочку в окошке под правильной картинкой. Это задание проверяет способность кандидата воспринимать на слух конкретную информацию.

**Большая часть кандидатов (A, C, D и E)** допустили одну и ту же ошибку в первой части задания. На вопрос “Who is Dad talking to on the phone?” давалось три изображения – мальчика, мужчины и женщины. Вышеупомянутые кандидаты поставили галочку под картинкой, изображающей женщину, тогда как правильным ответом была картинка, изображающая мужчину. Возможной причиной ошибки может быть прагматическая трудность – в аудиозаписи, которую прослушивали кандидаты, мужчина обозначен, как “grandpa”. Кандидаты могли перепутать его со словом “grandma”, что и могло послужить причиной выбора картинки, на которой изображена женщина.

**Кандидат B** не испытал трудностей.

**Кандидат F** испытал лексическую трудность. К вопросу “Which is the girl’s favourite picture?” были даны три картинки:



Правильным ответом была картина под буквой C, о чем и говорится в диалоге: “My favorite is the one with the goats, I love that!”. Однако в самом начале диалога девочка говорит о том, что картина, на которой изображены цветы, прекрасна: “These paintings are great, Mrs Door. Those flowers are beautiful.”. Предположим, что причина заключалась в том, что кандидат не знал значение слова “favorite”, поэтому он выбрал тот ответ, в котором использовалось знакомое ему слово “beautiful”. Также упоминался и вариант под буквой А, однако в нем не только использовалось слово “favorite”, но и отрицание: “Which painting is your favourite? The one of the houses?”, на что последовал ответ “That’s nice, but no”.

В последнем задании дается одна картинка-раскраска, на которой изображено несколько предметов, относящихся к одной группе – например, несколько мячей или яблок. Кандидат должен прослушать диалог, правильно идентифицировать все объекты, их расположение на картинке, а затем раскрасить необходимым цветом. Это задание проверяет способность кандидата воспринимать на слух слова, цвета и пространственные предлоги.

**Практически все кандидаты** показали уверенное знание предлогов места и названий цветов, не испытав трудностей при выполнении данного задания.

Исключение составил ответ **Кандидата F** – ондопустил ошибку, причиной которой могла быть лексическая трудность, так как кандидат не смог определить местонахождение искомого предмета, который находился между двумя другими предметами. В данном отрывке диалога использовался пространственный предлог “between”, поэтому мы связываем данную лексическую трудность с неуверенным знанием предлога, который указывал на расположение в пространстве искомого предмета.

### Таблица 4. Языковые трудности аудирования при подтверждении начального уровня ЛКК1

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Кандидат и буква его обозначения | Задание 1 | | | | Задание 2 | | | | Задание 3 | | | | Задание 4 | | | |
| Ф[[3]](#footnote-3) | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П |
| A |  |  |  | 1 | 1 |  |  | 1 |  |  |  | 1 |  |  |  |  |
| B |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C |  |  |  |  | 1 | 1 |  | 2 |  |  |  | 1 |  |  |  |  |
| D |  |  |  |  |  |  |  | 1 |  |  |  | 1 |  |  |  |  |
| E |  |  |  |  |  |  |  | 1 |  |  |  | 1 |  |  |  |  |
| F |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 1 |  |  |  | 1 |  |  |
| ИТОГО | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 |

Итак, основываясь на подсчетах, отображенных в Таблице 4, делаем следующий вывод: ключевой трудностью части экзамена YLE, в части «Аудирование» на начальном уровне при подтверждении ЛКК1, является прагматическая трудность, выявленная в 10 случаях из 15. В большинстве случаев, прагматическая трудность обусловлена спецификой возрастных характеристик испытуемых.

### *Средний уровень при подтверждении ЛКК2*[[4]](#footnote-4)

На среднем уровне ЛКК (A1 Movers) часть, посвященная аудированию, занимает около 25 минут и включает в себя пять заданий.

Первое задание части Listening на данном уровне аналогично заданию уровня Pre A1 Starters.

**Кандидаты А**, **С и D** не испытали трудностей.

**Кандидат B** допустил одну ошибку, вероятной причиной которой могла стать фонетическая трудность, а именно трудность восприятия на слух редуцированной формы вспомогательного глагола в отрицательной форме: “he isn’t singing”. Кандидат мог не услышать, что в своей реплике участник диалога использует отрицательную форму вспомогательного глагола, поэтому кандидат выбрал не того персонажа в своем ответе.

Во втором задании необходимо прослушать диалог между взрослым и ребенком и вставить пропущенные слова. Допускаются некоторые орфографические ошибки в словах, которые не произносились по буквам.

**Кандидат А** испытал фонологическую трудность при восприятии названия зоопарка на слух – правильным ответом был “Jungle Hill”, тогда как кандидат дал ответ “Jungle Hell”. Слово “hill” произносилось по буквам, и, очевидно, кандидат перепутал буквы “i” и “e”. Буквы “E”, “A” и “I” очень схожи в своем произношении, поэтому можно предположить, что именно их схожесть и ввела кандидата в заблуждение.

Далее Кандидат А испытал прагматическую трудность: в предложении “Can give food to …” правильным ответом было слово “parrot”, тогда как кандидат дал ответ “No, we can’t”. Кандидат упустил из внимания предлог “to”, который указывает на объект или субъект, по отношении к которому осуществляется действие, поэтому корректным ответом является имя существительное.

**Кандидат B** не испытал трудностей.

**Кандидат С** испытал фонологическую трудность при восприятии на слух слова, которое не произносилось по буквам – “parrots”, записав его, как “parads”. Причиной лексической трудности могло послужить незнание данного слова, а именно его значения или графической формы.

**Кандидат D** допустил следующую ошибку: в предложении “The hospital was for: …” кандидат дал ответ “wiman”. Причиной такого ответа стали фонологическая и грамматическая трудности, связанные с незнанием существительных с неправильной формой множественного числа.

Содержание третьего задания может варьироваться в зависимости от варианта. В Sample papers volume 1 в этом задании дается 5 изображений людей и 7 изображений, на которых запечатлены те виды деятельности, которые нравятся этим людям. Каждая картинка с видом деятельности сопровождается буквами английского алфавита. Задача кандидата прослушать диалог и вписать в окошко рядом с персонажем ту букву, под которой значится его любимый вид деятельности. В Sample papers volume 2 задача остается той же, меняется только содержание – теперь человека нужно соединить с той картинкой, которая изображает, чем он занят сегодня.

**Кандидаты А, С** **и D** не испытали трудностей при выполнении задания.

**Кандидат B** ошибся при сопоставлении персонажа с тем видом деятельности, которым он занят в данный момент. Причиной могла послужить грамматическая трудность, а именно незнание конструкции “to be going to”, которая использовалась при описании той деятельности персонажа, которой он занят сегодня. Поэтому Кандидат В выбрал тот вариант, который также был упомянут в диалоге, но не был верным ответом на вопрос, так как не отображал ту деятельность, которой был занят персонаж на момент разговора.

Четвертое задание состоит из пяти вопросов, к каждому из которых дается три картинки в качестве ответа. Только одна картинка отображает то, о чем говорится в диалоге. Кандидатам необходимо прослушать короткие диалоги и выбрать подходящее по смыслу изображение.

**Кандидат А** во втором вопросе столкнулся с прагматической трудностью, которая стала причиной ошибочного понимания вопроса “What clothes does Nick want to wear at school today?”. В диалоге мальчик по имени Ник и его мама спорили о том, какой костюм ему надеть на школьный праздник. В качестве правильного ответа следовало выбрать ту картинку, которая отображала именно тот костюм, который хотел надеть Ник, а не тот костюм, который ему выбрала мама, однако именно выбор мамы Кандидат А отметил, как правильный ответ на вопрос.

**Кандидат B** допустил ошибку, причиной которой могла стать прагматическая трудность. На вопрос “What sport did Anna get a cup for?” следовало выбрать картинку, на которой был изображен тот вид спорта, за который именно Анна получила кубок, однако Кандидат В выбрал картинку, изображающую вид спорта, в котором преуспела и получила приз сестра Анны. Прагматическая трудность обусловлена неверной интерпретацией вопроса.

**Кандидат С** допустил две ошибки. Причиной первой ошибки является лексическая трудность – кандидат не знал слово “moustaches”, которое являлось одной из ключевых характеристик персонажа и помогло бы ответить на вопрос правильно.

Трудность **Кандидата D** можно отнести к грамматической. На вопрос “What is Daisy doing now?” нужно было дать тот ответ, который описывает действия персонажа в данный момент, на что указывает время Present Continuous, в котором был задан вопрос. Однако кандидат выбрал тот вариант ответа, который в диалоге был оформлен при помощи Past Simple Tense: “ I woke her up when you were in the bathroom.”. Кандидат, очевидно, перепутал группы Simple и Continuous.

В пятом задании части Listening дается диалог, в котором взрослый просит ребенка раскрасить те или иные объекты на картинке, или написать короткое слово на каком-либо объекте. Важно правильно воспринять на слух не только инструкции о том, каким цветом нужно раскрасить тот или иной объект, но и понять, на каком объекте требуется написать слово и какое.

**Кандидат A** испытал несколько трудностей при выполнении данного задания. Во-первых, он испытал лексическую трудность, так как не знал слово “rock” и даже подсказка о том, где расположен объект (“Can you see it? It’s on the ground”), не помогла ему преодолеть эту трудность. Также кандидат испытал еще одну лексическую трудность, которая на этот раз связана с неуверенным знанием предлогов места, активно использующихся в этом задании. Кандидату необходимо было раскрасить один из листков, расположение которого в аудиозаписи было обозначено следующим образом: “at the top of the picture”, однако он раскрасил тот листок, который был расположен в нижней части картинки.

Последняя трудность Кандидата А также относится к лексике. Незнание слова “kite” не позволило выполнить следующую инструкцию, озвученную в диалоге:

* I’d like you to write the word “Windy”!
* Where? On the kite?
* Yes please! Kites like that kind of weather!

Остается заключить, что все трудности Кандидата A связаны с неуверенным знанием лексики, в том числе, лексики предыдущего уровня Pre A1 Starters.

**Кандидаты B и D** не испытали трудностей при выполнении задания.

**Кандидат C** испытал фонологическую трудность при написании слова “windy” которое кандидат записал, как “windi”. Кандидату следовало помнить о том, что прилагательные, обозначающие погодные условия, оканчиваются на букву “-y”.

### Таблица 5. Языковые трудности аудирования при подтверждении среднего уровня ЛКК2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Кандидат и буква его обозначения | Задание 1 | | | | Задание 2 | | | | Задание 3 | | | | Задание 4 | | | | Задание 5 | | | |
| Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П |
| A |  |  |  |  | 1 |  |  | 1 |  |  |  |  |  |  |  | 1 |  | 3 |  |  |
| B | 1 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 1 |  |  |  |  | 1 |  |  |  |  |
| C |  |  |  |  | 1 |  |  |  |  |  |  |  |  | 1 |  |  | 1 |  |  |  |
| D |  |  |  |  | 1 |  | 1 |  |  |  |  |  |  |  | 1 |  |  |  |  |  |
| ИТОГО | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 |

Таким образом, анализируя данные, предоставленные в Таблице 5, можно заключить, что основной трудностью данной части экзамена YLE на среднем уровне ЛКК2 является трудность фонетики и фонологии, которую удалось выявить в 5 случаях из 15. Также считаем важным отметить и трудность лексического характера, которая была выявлена в 4 из 15 случаях.

### *Высокий уровень при подтверждении ЛКК3[[5]](#footnote-5)*

Аудирование на уровне A2 Flyers занимает около 25 минут и включает в себя пять заданий.

Первое задание идентично заданиям на уровнях Pre A1 Starters и A1 Movers, однако именно на данном уровне необходимость отличать одного человека от другого, опираясь на услышанное в записи, возникает чаще. При этом активно используется лексика, описывающая одежду, в которую одет человек, его физические характеристики или действия, которые он совершает.

**Кандидаты А и В** не испытали трудностей при выполнении данного задания.

**Кандидат С** испытал фонетическую трудность – когда следовало выбрать персонажа, одетого в розовую юбку (pink skirt), кандидат сделал выбор в пользу персонажа, одетого в розовую рубашку (pink shirt). Причина данной трудности может заключаться в схожей звуковой форме слов “skirt” и “shirt”.

**Кандидат D** не испытал трудностей.

Второе задание части Listening уровня А2 Flyers идентично второму заданию предыдущих уровней.

**Кандидат А** испытал лексическую трудность, так как, вероятно, не знал значение слова “torch”, что не позволило ему идентифицировать это слово в диалоге, как правильный ответ.

**Кандидат В** испытал фонологическую трудность при восприятии на слух фамилии, которая произносилась по буквам – фамилию “Bailey” кандидат воспроизвел на письме, как “Bailiy”, перепутав буквы “i” и “e”. Гласные буквы “E”, “A” и “I” очень схожи в своем произношении и не в первый раз вводят кандидатов в заблуждение.

**Кандидат С** также столкнулся с фонологической трудностью. Слово “princes”, которое произносилось по буквам, кандидат записал, как “prinses”, перепутав буквы “S” и “C”. Эти буквы схожи в своем произношении, что и ввело кандидата в заблуждение. Следующую трудность Кандидата С также отнесем к фонологической – слово “basement” он записал, как “baisment”. Причина трудности заключается в неуверенном знании фонетических правил английского языка, так как в данном случае буква “A” в открытом слоге имеет звук [eɪ]. Так как сложность заключалась не только в восприятии на слух, но и воспроизведении на письме, относим трудность именно к фонологической.

**Кандидат D** также испытал трудность при написании слова “basement”, однако, в отличие от Кандидата С, кандидат записал его, как “bacement”. Буквы “S” и “C” уже не в первый раз вызывают сложности у кандидатов. Отнесем данную трудность к фонологической, как и в случае Кандидата С.

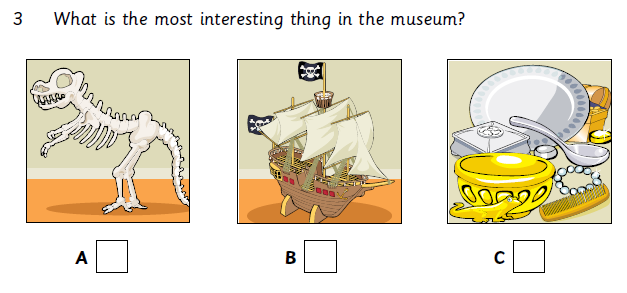
В третьем задании в первом варианте дается несколько изображений предметов и мест, где их возможно купили. Во втором изображаются люди картины, которые они нарисовали. Необходимо совместить изображения.

**Все кандидаты** справились с заданием и не испытали трудностей.

Четвертое задание идентично тому, которое кандидатам необходимо выполнить на уровнях Pre A1 Starters и A1 Movers.

**Кандидат А** не испытал трудностей при выполнении данного задания.

**Кандидат В** допустил одну ошибку. Правильным ответом на вопрос “What is the most interesting thing in the museum?” являлась картинка под буквой В, о чем и говорилось в диалоге: “The most interesting thing in the museum is a boat that sailed all round the world 400 years ago”.



Кандидат, в свою очередь, выбрал картинку под буквой С, о которой так же упоминалось в диалоге:

* Wow! What else?
* Well, there are a lot of old gold and silver things. Some of them are 1,000 years old!

Причиной данной ошибки может быть как лексическая, так и прагматическая трудность. У слова “boat” есть два самых распространенных значения – «лодка» и «корабль», поэтому если кандидату было известно только о первом значении слова, он мог не сопоставить его с изображаемым на картинке, ведь для слова, обозначающего корабль, часто используется слово “ship”. Поэтому кандидат выбрал другой ответ, который также фигурировал в диалоге. Ошибка также могла возникнуть из-за прагматической трудности, так как кандидату нужно было выбрать тот вариант ответа, который и в вопросе, и в диалоге, обозначен, как «самый интересный» (the most interesting), а не тот объект, который также является интересным, но не был отмечен превосходной степенью прилагательного.

**Кандидаты С и D** допустили одну и ту же ошибку, которую можно отнести к прагматической трудности. Правильным ответом на вопрос “What time do they have to arrive at the airport?” была картинка под буквой C, о чем говорится в начале диалога: “We have to meet dad at the airport at 1.30. No later.”. Однако оба кандидата выбрали картинку под буквой B.

Изображение выглядит как текст, часы, подключен, время

Автоматически созданное описание

Отнесем данную трудность к прагматике, так как оба кандидата могли сконцентрироваться на глаголе “to arrive”, который упоминался далее в том же диалоге:

* Are we going to take a taxi there?
* Yes. It will arrive here at 12 o’clock. We must be ready then.

Кандидатам следовало помнить о вопросе в целом и не дать себя сбить тем словом, которое фигурирует в вопросе, но не связано с ответом.

В пятом задании части Listening, как и в аналогичном задании уровня A1 Movers, кандидату дается картинка-раскраска, на которой он должен найти описываемые в записи предметы и раскрасить их указанным цветом или написать на них короткое слово. Это задание проверяет способность кандидата воспринимать на слух слова и цвета, а также способен ли кандидат воспринимать конкретную информацию о том или ином предмете.

**Кандидаты А и** **В** не испытал трудностей при выполнении данного задания.

**Кандидат С** испытал лексическую трудность. Инструкция была следующей:

* What would you like to write?
* Well, I’d like to write something on the treasure box … in that square.

Предмет, на котором следовало написать слово, выглядел следующим образом:



Кандидат не смог определить предмет – можно предположить, что кандидат не знал именно слово “treasure” в словосочетании “treasure box”, и даже вполне вероятно знакомое ему слово “box” не помогло нивелировать трудность.

**Кандидат D** также испытал лексическую трудность. Диалог, в котором была озвучена инструкция, звучал следующим образом:

* Can I colour the spotted fish? The little one. It looks really sweet.
* I agree, but colour the striped one for me please, instead.

Трудность могло вызвать как незнание значения слова “striped”, так и незнание местоимения “one”, которое используется после прилагательных для замены ранее упомянутого исчисляемого существительного, во избежание повторения. В любом случае, именно лексическая трудность могла помешать идентифицировать тот объект, который нужно было раскрасить.

### Таблица 6. Языковые трудности аудирования при подтверждении высокого уровня ЛКК3

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Кандидат и буква его обозначения | Задание 1 | | | | Задание 2 | | | | Задание 3 | | | | Задание 4 | | | | Задание 5 | | | |
| Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П |
| A |  |  |  |  |  | 1 |  |  | кандидаты не испытали трудностей в этом задании | | | |  |  |  |  |  |  |  |  |
| B |  |  |  |  | 1 |  |  |  |  | 1 |  | 1 |  |  |  |  |
| C | 1 |  |  |  | 2 |  |  |  |  |  |  | 1 |  | 1 |  |  |
| D |  |  |  |  | 1 |  |  |  |  |  |  | 1 |  | 1 |  |  |
| ИТОГО | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 |

Основываясь на результатах из Таблицы 6, выделим ключевую трудность данного уровня – это трудность фонетики и фонологии, выявленная в 5 из 12 случаев. Также считаем важным отметить и лексическую трудность, которая становилась источником ошибок в 4 случаях из 12.

Подведем итог. В ходе анализа работ кандидатов на уровни Pre A1 Starters (ЛКК1), A1 Movers (ЛКК2) и A2 Flyers (ЛКК3) были выделены основные трудности, с которыми столкнулось большее число кандидатов. Для уровня Pre A1 – это прагматическая трудность, для уровня A1 – трудности фонетики и фонологии, а также лексическая трудность. Языковые трудности, выявленные на уровне A2, идентичны трудностям на уровне A1.

## **2.3 Языковые трудности при проверке навыков и умений в чтении и письме[[6]](#footnote-6) на трех уровнях экзамена**

Краткое содержание данной части экзамена представлено в Разделе 1.1 теоретической Главы 1 (См. Таблицу 1 Глава 1). В данном разделе также приведено обоснование объединения двух видов речевой деятельности в данной части экзамена YLE.

### *Начальный уровень при подтверждении ЛКК1[[7]](#footnote-7)*

На данном уровне часть, посвященная чтению и письму, занимает 20 минут и включает в себя пять заданий.

В первую очередь необходимо отметить следующее: на уровне Pre A1 Starters в части Reading and Writing упор на знание и употребление артиклей не делается – если ребенку нужно вставить слово из списка в предложение или текст, оно либо уже дается с артиклем, либо артикль есть в тексте. Поэтому данная грамматическая трудность исключается.

В первом задании дается пять утвердительных предложений, каждое из которых сопровождается картинкой. Предметы, изображенные на картинках, могут быть в единственном или множественном числе. Кандидат должен поставить галочку, если утверждение соответствует картинке, и крестик, если не соответствует. Это задание проверяет способность кандидата распознавать значение слов, соотнося их с изображением.

**Ни один из кандидатов не испытал трудностей** при выполнении первого задания части Reading and Writing. Возможно, этому поспособствовало отсутствие слов с схожей графической формой. Также в данном варианте отсутствовали неправильные формы множественного числа существительных. Однако не следует забывать о том, что эти трудности все еще могут появиться в других вариантах экзамена.

Во втором задании дается картинка и пять утвердительных предложений – некоторые из них правильно описывают изображение, некоторые – нет. Кандидатам нужно написать рядом с предложением “yes”, если прочитанное соответствует изображению, и “no” если не соответствует. Это задание проверяет способность кандидата читать и понимать текст на уровне предложения.

Большая часть кандидатов испытала прагматическуютрудность, которая, с нашей точки зрения, связана с личным опытом испытуемых: на предложение “The children are fishing in the sea”, **кандидаты A, B, C и D** дали ответ “yes”, однако правильным ответом было “no”, так как на картинке была изображена река (river), а не море (sea). Мы предполагаем, что кандидаты знали значение обоих слов, однако, увидев воду на картинке, поспешили ответить утвердительно, не задумываясь о том, что данное предложение неверно отображает происходящее на картинке.

**Кандидат B** допустил еще одну ошибку, причиной которой может быть грамматическая трудность. В предложении “The child with black hair is sitting down” кандидат дает отрицательный ответ, тогда как описываемый в предложении персонаж действительно сидел. Возможно, Кандидат В, будучи учащимся школы, часто слышал от учителя глагол “sit down” и воспринял его значение, только как «садиться», а не «сидеть», поэтому в его понимании в предложении говорилось о том, что мальчик именно «садится», а не уже «сидит».

**Кандидат C** испытал еще несколько трудностей, помимо вышеупомянутой. Первая трудность, вероятно, носит грамматический характер: на утверждение “There’s an old boot in the water” кандидат дал ответ “yes”, тогда как правильным ответом было “no” – герои картинки вытаскивали ботинок из реки, таким образом, он не был в воде. Возможно, кандидат решил, что “there’s” это сокращение от “there was” и поэтому дал такой ответ. Отметим, что Кандидат D, давая ответ к этому утверждению, испытал ту же трудность, что и Кандидат С.

Далее Кандидат С, как и Кандидат В, на утверждение “The child with black hair is sitting down” дает отрицательный ответ, тогда как верно обратное. Причина, как и в случае Кандидата B – грамматическая трудность.

**Кандидаты E и Кандидат F** не испытали трудностей при выполнении задания.

Третье задание является проверкой на знание лексики и правописания. Дается пять изображений тех или иных объектов, каждое из которых сопровождается набором перемешанных букв, из которых ребенок должен составить слово. Небольшой подсказкой о том, сколько букв в слове, является количество прочерков, в которое ребенок должен вписать слово по буквам. Очевидно, что ключевой трудностью данного задания является фонологическая трудность.

**Практически все кандидаты** (кроме Кандидата E, который не испытал ни одной трудности) не справились с написанием слова “teacher”:

1. Кандидат A: “teechar”;
2. Кандидаты B и C: “techear”;
3. Кандидаты D и F: “techar”.

Итак, наибольшие затруднения вызвали буквосочетания “ea” и “er”. Отметим, что сложности с буквосочетанием “er” возникли у Кандидата C и в других словах: “paper” – “parpe”, “eraser” – “erasar”.

В четвертом задании дается небольшой текст, в который нужно вставить пропущенные слова. Все пропущенные слова являются существительными в единственном или множественном числе, они находятся после текста и сопровождаются небольшими картинками, поясняющими их значение. Это задание проверяет способность кандидата понимать прочитанный текст, а также насколько развит его рецептивный лексический навык.

**Кандидаты A, E и F** не испытали трудностей при выполнении задания.

**Кандидаты B и D** допустили одну и ту же ошибку. В предложении “At the end of the (4) ……, they clean their horse and give it (5) …… and water”, под номерами 4 и 5 следовало вставить слова “day” и “food”, тогда как оба кандидата вставили слово “door” в пропуск под номером 4. Данную трудность отнесем к прагматической, так как выражение “at the end of the door” может быть логичным с точки зрения ребенка – возможно, оба кандидата хотели указать не на временной промежуток, а на локацию, в которой происходят указанные действия, однако такой ответ все равно ошибочен.

**Кандидат C** допустил множество ошибок. Причиной может быть прагматическая трудность, обусловленная возрастными характеристиками кандидата, который относится к дошкольной возрастной группе. Экзамен мог стать серьезным испытанием для его уровня развития личности, а также обусловленным возрастом уровнем развитости высших психических функций и физических сил в целом (См. Таблица 2 Глава 1).

В пятом задании даются три картинки, которые повествуют о какой-то истории и сопровождаются пятью вопросами. На каждый вопрос требуется дать ответ в виде одного слова, которое может быть существительным, глаголом или каким-либо числом. Это задание проверяет, способен ли кандидат отвечать на вопросы об истории, запечатленной на картинках, а также насколько развит его продуктивный лексический навык.

**Кандидат A** на вопрос “Who’s pointing?” дал ответ “the people”, однако ответ, который лучше отображает действительность, именно “the children”. Возможно, трудность носит лексический характер – кандидат мог быть не уверен в том, что сможет написать слово “children” без ошибок или он мог и вовсе забыть данное слово. В этом случае, кандидат применил компенсаторное умение и использовал ту лексическую единицу, которая также подходит по контексту, хотя и не отображает действительность в полной мере.

**Кандидат B** испытал незначительную фонологическую трудность, записав слово “three”, как “tree”. Возможно, кандидат испытывает трудности при восприятии на слух звука [θ] и написанием буквосочетания, которое его передает, так как данный звук отсутствует в русском языке.

Как уже было сказано ранее, **Кандидат C** не дает никаких ответов в задании, вероятной причиной чего может быть усталость.

**Кандидат D**, как и Кандидат А, испытал лексическую трудность и на вопрос “Who’s pointing?” дал ответ “the people”. Еще одна трудность, которую испытал Кандидат D, относится к грамматической – на вопрос “What are the birds doing?” кандидат ответил “sing”, тогда как правильным ответом было “singing”. Причиной можно считать грамматическую интерференцию, так как в русском языке отсутствуют времена группы Continuous.

**Кандидат E** не испытал трудностей при выполнении задания.

**Кандидат F** допустил следующую ошибку – на вопрос “Who’s pointing?” кандидат дал ответ “the child”, тогда как на картинке был не один ребенок, а два. Возможной причиной такого заблуждения может быть грамматическая трудность – возможно, в своем ответе кандидат опирался не на изображаемое на картинке, а именно на вопрос, в котором использовалась краткая форма вспомогательного глагола “is”, который употребляется только с третьим лицом в единственном числе. Однако кандидату следовало помнить о том, что вопросительное слово “who” в любом случае подразумевает использование вспомогательного глагола “is”.

### Таблица 7. Языковые трудности чтения и письма при подтверждении начального уровня ЛКК1

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Кандидат и буква его обозначения | Задание 1 | | | | Задание 2 | | | | Задание 3 | | | | Задание 4 | | | | Задание 5 | | | |
| Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П |
| A | кандидаты не испытали трудностей в данном задании | | | |  |  |  | 1 | 1 |  |  |  |  |  |  |  |  | 1 |  |  |
| B |  |  | 1 | 1 | 1 |  |  |  |  |  |  | 1 | 1 |  |  |  |
| C |  |  | 2 | 1 | 3 |  |  |  | не справился | | | | нет ответов | | | |
| D |  |  |  | 1 | 1 |  |  |  |  |  |  | 1 |  | 1 | 1 |  |
| E |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| F |  |  |  |  | 1 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 1 |  |
| ИТОГО | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 |

Итак, основываясь на полученных данных, выделим ключевую трудность данного раздела при подтверждении ЛКК1 – это трудности фонетики и фонологии, которые испытало большинство кандидатов и которые удалось выявите в 8 из 21 случаев. Отметим Кандидата С, который не справился с заданием 4 и не дал ответов в задании 5. Причиной могла послужить прагматическая трудность, связанная с особенностями возрастной группы дошкольников, к которой и относился кандидат. Ввиду того, что Кандидат С составил меньшинство, прагматическая трудность, которую он испытал в 4 и 5 заданиях, не учитывается.

### *Средний уровень при подтверждении ЛКК2*[[8]](#footnote-8)

На данном уровне часть, посвященная чтению и письму, занимает 30 минут и включает в себя 6 заданий. Кандидаты A и C решали первый вариант теста, Кандидат B и Кандидат D – второй вариант.

В первом задании даны дефиниции и несколько слов с визуальным подкреплением в виде картинки, обозначающей данное слово. Необходимо прочитать дефиниции и, опираясь на имеющиеся картинки с подписями, написать нужное слово рядом с дефиницией.

**Кандидат А** испытал фонологическую трудность, опустив в слове “a nurse” последнюю гласную “e” – “a nurs”. Несмотря на то, что данное слово было дано в списке перед дефинициями, кандидат все равно опускает на письме букву “e”, поэтому данную ошибку можно считать показательной – это фонетическая трудность, которая объясняется тем, что во многих словах с открытым слогом данная буква не произносится. Также Кандидат А, как и **Кандидат С**, совершает следующую ошибку: для дефиниции “There are lots of cars, buses and people in this busy place” оба кандидата дают ответ “a driver”. Данную трудность отнесем к прагматической – возможно, кандидаты поспешили с ответом, концентрируясь на словах “cars”, “buses” и “a driver”, которые можно объединить в одну лексико-семантическую группу, что стало причиной трудности и, следовательно, ошибки.

**Кандидаты В и D** допустили одну и ту же ошибку. К дефиниции “You can walk up and down these inside a house.” оба кандидата дали ответ “lifts”, тогда как правильным был ответ “stairs”. Причиной ошибки может быть лексическая трудность, несмотря на то, что каждое слово имеет визуальное подкрепление в виде картинки. Если кандидаты не знали слово “stairs”, они могли его проигнорировать и выбрать то слово, в значении которого они уверены, поэтому кандидаты и выбирают слово “lifts” – лифты, которые также могут двигаться “up and down” и находиться “inside a house”. Кандидаты также могли испытать лексическую трудность, связанную с глаголом движения “to walk” – дети часто склонны обращаться к семантической сверхгенерализации, как бы «расширяя» значение слов. Возможно, кандидаты посчитали, что глагол “to walk” можно использовать при описании любого движения.

Второе задание выполнено в форме диалога – даются 5 вопросов и 3 варианта ответа к каждому из них. Кандидату нужно выбрать тот вариант, который дает правильный ответ на вопрос. В данном задании кандидаты столкнутся как с общими вопросами (yes/no questions), так и с вопросами множественного выбора (multiple-choice questions).

**Кандидат А** на вопрос “Did you see the film about pirates?” дал ответ “Yes, so do I”, тогда как правильным ответом был “Yes, it was great”. Данную ошибку можно связать с грамматической трудностью. Грамматическая трудность объясняет несоответствие выбора времени, в котором был дан ответ, тому времени, в котором был задан вопрос, а также может послужить причиной выбора неуместного по контексту ответа, так как выражение “So do I” выражает согласие, что является уместным ответом на утверждение, а не на вопрос.

**Кандидат В** на вопрос “What are your sister’s hobbies?” ответил “She is drawing.”, однако правильным ответом был “She loves drawing.”. Причиной такой ошибки могла стать как прагматическая, так и грамматическая трудность. В первом случае ошибка могла возникнуть, если кандидат при ответе на вопрос опирался на свой опыт, как носителя русского языка, ведь на русском языке такой ответ на вопрос выглядит вполне уместно. В случае, если кандидат испытал грамматическую трудность, причиной могла стать его неспособность провести различие между Present Continuous Tense и герундием после глагола “to love”.

**Кандидат С** не испытал трудностей.

**Кандидат D** на вопрос “Does your sister like sport?” выбрал следующий вариант ответа: “So do I!”, тогда как правильным ответом на вопрос был вариант под буквой А – “I don’t know!”. Кандидат испытал грамматическую трудность и также, как и Кандидат А, упустил из внимания, что выражение “So do I” уместно только при ответе на реплику-утверждение.

Третье задание – это задание на чтение с пониманием основного содержания (reading for gist). Дан текст, в котором пропущены 5 слов. После текста дается 9 слов с визуальным подкреплением в виде картинки – именно из этого списка нужно вставить слова в текст. Пропущенные слова могут быть существительными, прилагательными или глаголами (в настоящем и прошедшем времени). Четыре слова из тех, что даны в списке, использовать не нужно. В конце текста также даны три заголовка, из которых кандидат должен выбрать тот, который отражает суть истории.

**Кандидаты А, B и D** не испытали трудностей. Возможной причиной может быть относительная легкость задания, так как все слова, с помощью которых можно заполнить тот или иной пропуск, имеют визуальное подкрепление в виде картинки, которая иллюстрирует значение слова.

**Кандидат С** не вставил слово в следующее предложение: “It’s their tails that make them really good at …”. В пропуск следовало вставить слово “hopping”. Причиной может быть грамматическая трудность – возможно, кандидат не смог идентифицировать герундиальную форму глагола “to hop” или же не был знаком с конструкцией “to be good at something”, которая употребляется либо с существительным, либо с герундием.

В четвертом задании дается текст, в котором пропущены 5 слов. Слова, которые нужно использовать для заполнения пропусков, даются после текста, для каждого пропуска имеется три слова на выбор. Это задание фокусируется на лексических и грамматических знаниях кандидата.

**Кандидат А** испытал лексическую трудность в следующем предложении: “They are smaller … most whales and they have small teeth.” Кандидат не смог выбрать подходящее слово из предложенных (“then”, “that”, “than”) и дал ответ “that”. Очевидно, лексическая трудность связана со схожей графической формой этих трех слов. Далее кандидат испытал грамматическую трудность, связанную с относительными местоимениями: “A lot of people … sail boats say that dolphins like to be near people”. Правильным ответом было “who”, тогда как кандидат дал ответ “wich”, употребив относительное местоимение, которое относится к неодушевленным объектам. При этом кандидат испытал фонологическую трудность, упустив при написании букву “h”, так как после буквы “w” она не произносится – в английском языке это явление называется “silent h”.

**Кандидат B** допустил следующую ошибку: в предложении “They are very good … climbing trees.” он вставил “of”, тогда как правильным ответом было “at”. Трудность, которую испытал кандидат, имеет грамматический характер, а ее причиной может быть непрочно усвоенное правило, которое касается употребления конструкции “to be good at something”. Отметим, что в третьем задании этой же части экзамена, в котором уже употреблялась данная конструкция, кандидат не испытал трудностей, однако в случае с третьим заданием пропущенным словом был герундий (hopping).

**Кандидат С** испытал трудность грамматического характера при выборе контекстуально верной формы слова из предложенных: quick, quickly, quickest. В предложении “They learn things very …” следовало вставить наречие “quickly”, тогда как кандидат выбрал прилагательное “quick”. Причиной могло послужить непрочно усвоенное знание о том, что характеристика действия выражается наречием, а не прилагательным.

**Кандидат D** испытал трудность, имеет ярко выраженный грамматический характер – для пропуска в предложении “When they are …, they hold their food in one foot.” нужно было выбрать подходящее слово среди следующих: “eating”, “ate”, “eat”. Правильным ответом, разумеется, является слово “eating”, на что указывает вспомогательный глагол “are”, следовательно, в предложении употребляется Present Continuous Tense, а не Present Simple Tense.

В пятом задании дается достаточно объемный рассказ, разделенный на три части, каждая из которых сопровождается иллюстрацией. После каждой части текста следуют 2-3 предложения, в которых пропущены от 1 до 3 слов. Задача кандидата вписать эти слова, основываясь на прочитанном.

**Кандидат A** испытал несколько трудностей. Первую трудность отнесем к прагматической – в предложении “There were some … outside the house when they drove into the farm.” кандида вставил в пропуск “six noisy truks”. Употребление неопределенного местоимения “some” перед числом возможно, что в данном примере будет означать “примерно шесть грузовиков”, однако в тексте количество грузовиков обозначено ясно: “They were surprised when they saw six noisy trucks on the farm.”, поэтому кандидату, исходя из формулировки, стоило ответить “noisy trucks”. В этом же предложении кандидат сталкивается с фонологической трудностью, опустив “c” при написании слова “trucks” и причина подобной ошибки кроется в неуверенном знании фонетических правил.

Следующую трудность, которую испытал Кандидат А, можно отнести к грамматической – в предложении “Daisy told … to go and have tea with her grandmother.” следовало вставить “her parents”, однако кандидат дал ответ “can sit”. На уровне A1 Movers в списке грамматического минимума есть грамматическая конструкция “want/ask someone to do something” и, несмотря на то, что вместо глаголов “to want” и “to ask” используется другой глагол, трудность, которую испытал кандидат, связана с незнанием данной грамматической конструкции.

Последняя трудность Кандидата А носит прагматический характер. В предложении “Daisy’s dad didn’t want to ... in the wet weather.” он дал ответ “to work outside”, что было бы правильным ответом, если бы кандидат не использовал частицу “to”, которая и так использовалась в предложении.

**Кандидат B** в предложении “Mum wanted Tom, Vicky and Daisy to … with them.” дал ответ “take coat”, опустив неопределенный артикль “a”. Это очевидная грамматическая трудность, причина которой уже разбиралась ранее в этом разделе.

**Кандидат C** испытал фонологическую трудность при написании слова “parents”, которое кандидат записал, как “perents”.

Трудности, которые испытал **Кандидат D**, сложно идентифицировать, так как кандидат справился с первой частью задания, но не дал ответов в последних трех предложениях. Очевидными причинами отсутствия ответов может быть прагматическая трудность, обусловленная спецификой возрастных особенностей кандидата, который относится к младшему дошкольному возрасту (См. Таблица 3, Глава 1).

В последнем задании дается картинка, на которой изображена некая история. Далее идут шесть заданий, которые можно разделить на 3 части. В первой части дается два незаконченных предложения, которые кандидат должен закончить, вписав одно или несколько слов. Во второй части есть два вопроса, на которые нужно дать полный ответ. И, наконец, в третьей части кандидат должен написать два предложения о картинке.

**Кандидат А** испытал несколько трудностей. Первую трудность можем охарактеризовать, как прагматическую: на вопрос “Where are the flowers?” кандидат дал ответ “under the tree”, однако этот ответ нельзя назвать исчерпывающим. Правильным ответом, оформленным в соответствии с требованиями к кандидату на уровень A1 Movers, можно считать следующий ответ: “The flowers are under the tree”.

Следующие трудности, которые испытал Кандидат А, являются грамматическими. В той части задания, где от кандидата требовалось написать собственные два предложения о том, что запечатлено на картинке, кандидат допустил несколько грамматических ошибок. В первом предложении “Children are jumping.”, очевидно, упущен определенный артикль, так же как и во втором предложении: “A red car in front of house.”, в котором следовало употребить определенный артикль перед существительным “house”. Артикли уже не раз становятся причиной грамматической трудности у кандидатов, поэтому причиной подобного ответа мы видим внутриязыковую интерференцию.

Также Кандидат А столкнулся с трудностью грамматического характера, когда упустил в своем предложении глагол “to be” в Present Simple. Причиной также можно назвать межъязыковую интерференцию, так как в русском языке в подобных предложениях глагол не используется, поэтому кандидат проецирует свой языковой опыт, как носителя русского языка, на свое письменное высказывание.

**Кандидат В** испытал небольшую грамматическую трудность: в предложении “The woman with the baby has … around her neck.” кандидат дал ответ “yellow scarf”, опустив неопределенный артикль. Причина этой трудности уже анализировалась ранее.

**Кандидат С** испытал несколько трудностей. Составляя собственные предложения по картинке, Кандидат С столкнулся с трудностями грамматического характера, дважды опустив вспомогательный глагол при попытке использовать в своем ответе Present Continuous Tense: “The children jumping on batoot.”, “Woman washing the dog.”. Причина трудности, вероятно, является непрочно усвоенное знание. И, конечно же, нельзя не обратить внимание на попытку кандидата использовать существительное «батут» – кандидат попытался воспроизвести на письме звуковую форму русского слова, приняв его за слово-интернационализм. Эту трудность идентифицируем, как прагматическую.

**Кандидат D** испытал грамматическую трудность. Как и Кандидат C, он опустил вспомогательный глагол при попытке описать картинку своими словами, используя настоящее длительное время: “A brown dog sitting on the road”.

Итак, очевидной трудностью данного раздела при подтверждении ЛКК2, является грамматическая трудность, выявленная в 17 из 31 случаев. Также отметим, что Кандидат D частично не справился с заданием 5 – возможной причиной может быть испытываемая кандидатом прагматическая трудность ввиду особенностей его возрастных характеристик.

Подсчет количества языковых трудностей данной части экзамена YLE представлен в данной таблице:

### Таблица 8. Языковые трудности чтения и письма при подтверждении среднего уровня ЛКК2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| кандидат | Задание 1 | | | | Задание 2 | | | | Задание 3 | | | | Задание 4 | | | | Задание 5 | | | | Задание 6 | | | |
| Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П |
| A | 1 |  |  | 1 |  |  | 1 |  |  |  |  |  | 1 | 1 |  |  | 1 |  | 1 | 2 |  |  | 4 |  |
| B |  | 2 |  |  |  |  | 1 | 1 |  |  |  |  |  |  | 1 |  |  |  | 1 |  |  |  | 1 |  |
| C |  |  |  | 1 |  |  |  |  |  |  | 1 |  |  |  | 1 |  | 1 |  |  |  |  |  | 1 | 1 |
| D |  | 2 |  |  |  |  | 1 |  |  |  |  |  |  |  | 1 |  | частично не справился | | | |  |  | 1 |  |
| итого | 1 | 4 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 7 | 1 |

### *Высокий уровень при подтверждении ЛКК3[[9]](#footnote-9)*

На данном уровне часть, посвященная чтению и письму, занимает 40 минут и включает в себя 7 заданий. Напомним, что кандидаты A и B решали первый вариант теста, Кандидат C и Кандидат D – второй вариант.

В первом задании даны 10 дефиниций. Слова, которые нужно вставить рядом с подходящими для них дефинициями, расположены вокруг и, в отличие от предыдущих уровней, не имеют визуального подкрепления. Слова нужно вставить в том виде, в котором они представлены в задании. Всего 15 слов, 5 из которых являются лишними.

**Кандидаты A и B** не испытали трудностей при выполнении данного задания.

**Кандидат C** допустил две ошибки. К дефиниции “This is a very dry place where there is usually sand on the ground.” кандидат подобрал существительное “a motorway”, однако правильным был ответ “a desert”. Возможно, трудность, с которой он столкнулся, носит лексический характер. Если кандидат, желая поторопиться с ответом, обратил внимание только на слова “place” и “ground”, он мог дать ответ “a motorway”, опираясь только на то, что эти слова можно поставить в один семантический ряд. Такая же логика может стать причиной другой ошибки кандидата: к дефиниции “You find this round and black thing on the wheels of cars and motorbikes.” он подобрал существительное “an engine” вместо “a tyre” – возможно, поспешив дать ответ, он снова обратил внимание только на определенные слова, в данном случае – это слова, обозначающие транспортные средства (cars, motorbikes), в семантический ряд с которыми может встать и существительное “an engine”. Разумеется, причина ошибок кандидата может крыться в неуверенном знании лексического минимума уровня A2 Flyers, однако, даже в этом случае причиной ошибок кандидата является именно лексическая трудность.

**Кандидат D** допускает похожую ошибку, подбирая к дефиниции “A driver takes people who are very ill to see doctors in hospital in this.” слово “an engine” вместо “an ambulance”. Причина такого ответа может быть та же, что и у Кандидата C, однако тот факт, что Кандидат D не дал никаких ответов в последних двух дефинициях, склоняет нас к выводу о слабом знании лексики уровня A2 Flyers, что относится к лексической трудности.

Второе задание построено в виде диалога, в котором есть 5 пропущенных реплик. Задача кандидата – вставить пропущенные реплики из списка после диалога. Две реплики в списке являются лишними.

**Кандидат A** не испытал трудностей.

**Кандидат B** смог справится с заданием, однако он не дает никакого ответа в последнем предложении. Возможной причиной может быть прагматическая трудность, обусловленная характеристиками той возрастной группы, к которой относится кандидат (См. Таблица 3, Глава 1).

**Кандидат C** не испытал трудностей.

**Кандидат D** на реплику “I can come to your house after school if you like.” кандидат дал ответ “A few, I hope you’ll enjoy them.”, однако правильным ответом был ответ “This afternoon? OK! I could show you my new computer then too!”. Возможно, кандидат испытал прагматическую трудность – кандидат не обратил внимание ни на числительное “a few”, которое может относиться только к исчисляемому существительному, ни на местоимение “them”, которое также должно относиться к существительному. Однако, он мог обратить внимание на следующую часть фразы: “I hope you’ll enjoy”, благодаря которой кандидат и выбрал эту реплику, ведь он мог решить, что таким образом говорящий надеется, что его гостю понравится у него дома. Также возможно, кандидат вообще не знал числительное “a few”, тогда трудность следует отнести к лексической.

В третьем задании дается текст, в котором пропущены 5 слов. Слова, с помощью которых нужно заполнить пропуски, даны в рамке перед текстом. Несколько слов в списке являются лишними. После текста дается 3 потенциальных заголовка, из которых кандидат должен выбрать наиболее подходящий к прочитанной им истории.

**Кандидаты A и B**, которые решали первый вариант,не испытали трудностей при выполнении задания.

**Кандидаты C и D,** решавшие второй вариант,также не испытали трудностей.

Четвертое задание данного уровня похоже на то же задание для уровня A1 Movers, однако на уровне A2 Flyers в тексте пропущено в два раза больше слов – 10. Слова, которые нужно использовать для заполнения пропусков, даются после текста, для каждого из десяти пропусков есть три слова на выбор.

**Кандидат A** испытал несколько трудностей. Первая трудность связана с неуверенным знанием местоимений, поэтому отнесем ее к грамматической. В предложении “… season is about three months long and then a new season comes.” кандидат дал ответ “All” вместо “Each”, очевидно упустив из внимания, что существительное “season”, к которому и будет относиться потенциальное местоимение, используется в единственном числе.

Вторую трудность, с которой столкнулся кандидат, также отнесем к грамматической. В предложении “In the north of our planet summer usually ... in June.” из предложенных слов “began”, “begins” и “beginning” кандидат выбрал “began”. Очевидно, ему следовало выбрать глагол в Present Simple Tense, который, во-первых, лучше подходит по смыслу предложения, а во-вторых на него явно указывает маркер “usually”, однако кандидат выбирает глагол в прошедшем времени.

**Кандидат B** также испытал несколько трудностей. Первая трудность имеет грамматический характер – для пропуска в предложении “Winter comes in December ... it is usually very cold and a lot of countries have snow.” были даны такие относительные местоимения, как “which”, “when” и “where”. Кандидат сделал выбор в пользу “which”, тогда как ему следовало выбрать “when”. Предположим, что ошибка связана именно с прагматической трудностью, так как кандидат упускает из внимания местоимение “it”, которое исключает употребление “which”.

Вторая трудность Кандидата В также является грамматической – вместо “in the afternoon” кандидат дает ответ “at the afternoon”, что можно отнести к неуверенному знанию использования предлогов с временами суток, так как “at” можно использовать только со словом “night”.

**Кандидат C** испытал несколько трудностей. Первую трудность отнесем к грамматической, так как кандидат показывает неуверенное знание о том, с чем употребляется глагол “to like”. В предложении “They like … grass too.” он дал ответ “eat”, что, разумеется, является ошибкой.

Следующая трудность Кандидата С наблюдается нами далеко не в первый раз. Кандидат испытал лексическую трудность, связанную со схожестью графических форм двух слов – “then” и “than”, вставив в предложение “But hippos are much bigger … horses.” наречие “then” вместо союза “than”.

Последняя трудность, которую испытал Кандидат С – грамматическая. Кандидат показал неуверенное знание так называемого «инфинитива цели» в следующем предложении: “It will often run to the water … hide.”. Кандидат вставил предлог “on”, однако правильным ответом была частица “to”.

**Кандидат D** испытал все те же трудности, с которыми столкнулся Кандидат С. Однако, помимо вышеперечисленных, кандидат также сталкивается с еще одной грамматической трудностью – в предложении “Hippopotamus … ‘river horse’.” кандидат дает ответ “mean” вместо “means”. Возможно, кандидат ошибочно посчитал, что слово “hippopotamus” используется во множественном числе, и по этой причине не использовал окончание -s для глаголов третьего лица в единственном числе.

В пятом задании дан текст и 7 предложений с пропуском, в который нужно вставить от одного до четырех слов, опираясь на информацию, полученную из текста.

**Кандидат A** испытал прагматическую трудность при выполнении задания, вставив в пропуск слово “visit”, которое не подходило по контексту: “Mr Park and the children went on a VISIT to a castle”. Правильным ответом было существительное “bus”. Возможно, кандидат поспешил с ответом и вставил то слово, которое в тексте находилось рядом со словом “castle”: “Mr Park took them to visit an old castle on a hill next to the sea.”. Однако кандидату следовало внимательнее прочитать предложение, в которое следовало вставить слово – очевидно, подразумевалось некоторое средство передвижения, на что указывал глагол “to go” и предлог “to”, указывающий на движение по направлению к некой локации – в данном случае, к замку.

**Кандидат B** в предложении “Some of the children had ... on the way down the hill.” дал ответ “running”, тогда как правильными ответами можно считать либо “a race”, либо “started to run”. Причиной такого ответа кандидата могла стать грамматическая трудность, так как кандидат, вероятно, непрочно усвоил время Present Perfect, поэтому не смог применить его в ответе. Причиной может быть внутриязыковая интерференция, так как времена группы Perfect трудно даются русскоязычным учащимся по причине отсутствия данного времени в русском языке.

**Кандидат C** испытал несколько трудностей. Первая трудность связана с фонологией – кандидат допустил ошибку, в слове “breakfast”, записав его, как “breakfest”. Ошибку можно считать показательной, так как слово употреблялось в тексте, но кандидат все равно испытал трудность при его написании. Трудность может заключаться в звуке [ə] – когда кандидат записывал это слово, он мог ошибочно проговорить этот звук во внутренней речи.

Следующую трудность Кандидата С отнесем к грамматике. В предложении “When Sarah was in the tree one morning, she saw a … on the ground” дал ответ “enormous tiger”. Этот ответ мог бы быть правильным (именно это прилагательное используется в тексте), если бы не неопределенный артикль “a”, который мы видим в предложении. Кандидату следовало опустить прилагательное и дать простой ответ “tiger” или заменить прилагательное “enormous”, которое начинается с гласной буквы, тем синонимичным прилагательным, которое начиналось бы с согласной буквы, например, “big”. Такой ответ считается приемлемым.

**Кандидат D** также испытывает несколько трудностей. В предложении “Sarah didn’t want to … from the tree until the tiger went away.” он дает ответ “down”. Кандидат дал частично правильный ответ, однако предлог “down” – это только часть фразового глагола. Кандидат упускает на письме основной глагол – “to climb”, “to go” или “to get”. Причиной может быть лексическая трудность, так как фразовые глаголы часто даются учащимся с трудом.

Вторая трудность, которую испытал Кандидат D – грамматическая. Кандидат не употребил определенный артикль – в предложении “Sarah rode the tiger until they were … and then the tiger stopped.” он дал ответ “outside village”, вместо “outside the village”, как было указано в тексте. Сложность употребления артиклей уже не раз упоминалась в данной работе.

В шестом задании дан короткий текст, в котором пропущено 5 слов. Задача кандидата вставить необходимое слово в пропуск, опираясь на контекст, так как список слов, которые можно использовать для заполнения пропусков, отсутствует.

**Кандидат A** испытывает фонологическую и лексическую трудность. Фонологическая трудность становится причиной того, что кандидат опускает вторую букву “s” при написании слова “lesson”. Так как двойные согласные никак не отображаются в звуковой форме слова, детям свойственно опускать их на письме. Лексическая трудность же становится причиной неправильного выбора слова – Кандидат А использует слово “then” в предложении, в котором следовало употребить “than”, так как речь шла о сравнении двух предметов. Причиной мы видим схожую графическую форму указанных слов.

**Кандидат B** испытывает лексическую трудность, связанную с проблемой лексическойсочетаемости: вместо “I took lots of photos.” кандидат пишет “I made lots of photos.” – опираясь на свой русскоязычный опыт, он выбирает наиболее подходящий с его точки зрения глагол.

**Кандидат C** снова допускает ошибку с глаголом “to like”, испытывая грамматическую трудность – вместо герундия или инфинитива, кандидат использует глагол без частицы “to”: “Mum and I always like WATCH him on TV.”

Другая трудность Кандидата С носит грамматический характер. В предложении “When he left, he gave our teacher three DVDs of his films … our teacher is going to show in film club.” он дает ответ “so”. Этот ответ мог бы быть правильным, если бы во второй части предложения было местоимение “they” в объектном падеже: “When he left, he gave our teacher three DVDs of his films SO our teacher is going to show THEM in film club.”. Однако в данном случае правильным ответом является “which”.

**Кандидат D** не испытал трудностей при выполнении задания.

В седьмом задании дано три картинки, каждая из которых является частью общей истории. Задача кандидата написать собственный связный рассказ об этих картинках. Объем – не менее 20 слов.

Текст **Кандидата A:** There are children. They playing voleyball, but the boy kick the ball to dolphin but friendly dolphin kick the ball back.

Начнем с грамматических трудностей. Кандидат опускает вспомогательный глагол “are” при попытке использовать Present Continuous Tense в своем ответе. Также кандидат опускает окончание -s третьего лица у глагола “kick”, причем делает это дважды.

Еще одна трудность, которую испытал Кандидат А – фонологическая, так как при написании слова “volleyball” он опускает вторую “l”.

Текст **Кандидата B:** One day a girly and a boy on the beath play ball. A white whale in the sea. Girly and boy it very happy. But the ball throw in the sea, but the white whale catch the ball.

Начнем с лексической трудности: слово “girl” кандидат написал, как “girly”. Возможно, на это его натолкнула графическая форма слова “boy”, поэтому он неосознанно добавляет букву “y” в конце слова там, где она, очевидно, не нужна. Далее кандидат допускает ошибку в слове “beach”. Возможной причиной может стать фонологическая трудность и неуверенное знание не только таких буквосочетаний, как “ch” и “th”, но и тех звуков, которые они продуцируют.

Далее кандидат пишет следующее “play ball”, возможно, намеренно опуская первую часть названия игры “volleyball”, так как испытывает неуверенность в том, что сможет написать слово правильно. Причиной подобной тактики может быть испытываемая кандидатом лексическая трудность.

Далее в предложении “A white whale in the sea.” кандидат опускает глагол “to be” в Present Simple Tense, что вызвано грамматической трудностью, обусловленной межъязыковой интерференцией.

В предложении “Girly and boy it very happy.” кандидат испытывает грамматическую трудность – вероятно, кандидат перепутал местоимение “it” и вспомогательный “is” из-за их схожей графической формы, однако кандидату следовало выбрать вспомогательный глагол “are”, так как в предложении речь идет о двух людях, а не об одном человеке.

При написании последнего предложения Кандидат B испытывает две грамматические трудности. Первая часть предложения “But the ball throw in the sea…” не соответствует схеме повествовательного предложения в английском языке, а именно: Subject – Verb – Object. Во второй части предложения кандидат упускает окончание -s у глагола “to catch”, что является распространённой ошибкой среди учащихся.

Текст **Кандидата C:** One day Jack and Mary are play volleyboll. Oh! no Jake take the boll into the sea. Great! a fish take the boll to the Mary!

Во-первых, кандидат испытывает грамматическую трудность, так как при попытке использовать время Present Continuous он не употребляет герундий. Также кандидат не использует окончание глагола в третьем лице там, где это необходимо.

Во-вторых, кандидат трижды ошибается в слове “ball”, испытывая фонологическую трудность и записывая слово так, как он, возможно, проговаривает его во внутренней речи.

Также отметим, что кандидат не соблюдает пунктуацию и дважды пишет слово с маленькой буквы после восклицательного знака.

**Кандидат D**, не дал никакого ответа в данном задании.Причиной снова может быть прагматическая трудность, связанная с характеристиками возрастной группы, в которую входит кандидат (См. Таблица 3, Глава 1).

### Таблица 9. Языковые трудности чтения и письма при подтверждении высокого уровня ЛКК3

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| кандидат | Задание 1 | | | | Задание 2 | | | | Задание 3 | | | | Задание 4 | | | | Задание 5 | | | | Задание 6 | | | | Задание 7 | | | |
| Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П | Ф | Л | Г | П |
| A |  | 2 |  |  |  |  |  |  | кандидаты не испытали трудностей | | | |  |  | 2 |  |  |  |  | 1 | 1 | 1 |  |  | 1 |  | 3 |  |
| B |  |  |  |  |  |  |  | 1 |  |  | 2 |  |  |  | 1 |  |  | 1 |  |  | 1 | 2 | 4 |  |
| C |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 1 | 2 |  | 1 |  | 1 |  |  |  | 2 |  | 1 |  | 3 |  |
| D |  | 3 |  |  |  | 1 |  | 1 |  |  | 1 |  |  | 1 | 1 |  |  |  |  |  | не дал ответ | | | |
| итого | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 | 0 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 3 | 2 | 10 |  |

На основании полученных данных делаем вывод о том, что ключевой трудностью, которую испытало большинство кандидатов, снова становится грамматическая трудность, выявленная в 22 случаях их 42. Отметим, что Кандидат D не дал никакого ответа в задании, посвященном продуктивному письму – причиной может быть прагматическая трудность, испытываемая кандидатом в силу его возрастных особенностей.

Итак, в ходе анализа работ кандидатов на уровни Pre A1 Starters (ЛКК1), A1 Movers (ЛКК2) и A2 Flyers (ЛКК3) были выделены ключевые трудности, с которыми столкнулось наибольшее число кандидатов. На уровне Pre A1 трудность представляют фонетика и фонология, тогда как на уровнях A1 и A2 основную трудность представляет грамматика.

## **2.4 Методические рекомендации для сдающих экзамен YLE**

Общая рекомендация для каждого уровня – знать тот лексический и грамматический минимум, который необходим для успешного прохождения выбранного уровня. Для среднего и высокого уровня (ЛКК2 и ЛКК3) также необходимо знать лексический и грамматический минимум предыдущих уровней. Полный список лексики и грамматики, необходимой для каждого уровня, можно найти на официальном сайте Кембриджского университета [URL: [www.cambridgeenglish.org](http://www.cambridgeenglish.org).].

### *Аудирование*

В первую очередь обратим внимание на следующий факт – в данной части экзамена важно прислушиваться ко всей информации, которую сообщают о конкретном человеке или предмете и не делать поспешных выводов, так как чтобы идентифицировать нужного человека или предмет, часто может потребоваться дополнительная информация. Отметим, что ребенок дошкольного возраста, в силу своих возрастных особенностей, часто может игнорировать те или иные признаки предметов или делать ошибки при их считывании. Упражнения, в которых тренируется умение ребенка обращать внимание на конкретную информацию о человеке и вычленять эту информацию из речевого потока, станут несомненным преимуществом.

Во многих заданиях части экзамена, посвященной аудированию, активно используются пространственные предлоги. Чтобы нивелировать трудности лексического характера, важно обеспечить уверенное знание таких предлогов, как, например, “at”, “behind”, “between”, “in”, “in front of”, “next to”, “on”, “under”. Так как и дошкольникам, и младшим школьникам легче усваивать информацию с помощью игры, можно использовать это знание на уроке и разработать такие игры, в которых активно используются пространственные предлоги. Такая деятельность прекрасно подойдет для разминки перед уроком, а наглядность и систематичность такой игры позволит легко усвоить данную категорию предлогов.

Также обратим внимание на тот факт, что в части, посвященной аудированию на всех уровнях используются имена, которые можно отнести как к персонажу мужского пола, так и женского: “Alex”, “Kim”, “Pat” и “Sam”. Изучить их не составит труда, а знание о двойственной природе этих имен снимет трудности. Чтобы учащиеся прочно усвоили эти имена, достаточно включить их в процесс обучения в виде диалога, который можно разыграть при помощи небольшой сценки, в которой обладатель любого из этих имен может быть как мальчиком, так и девочкой.

Чтобы избежать прагматических трудностей, которые появляются при ошибочной интерпретации устного или письменного высказывания, важно обращать пристальное внимание на формулировку задания и на те вопросы, которые в нем содержатся. Прагматические трудности, связанные с возрастными характеристиками учащихся, можно нивелировать, если при подготовке учитель будет помнить об особенностях развития той возрастной группы, к которой относится его подопечный.

На всех уровнях активно практикуется восприятие и написание слова по буквам, так называемый spelling. В первую очередь важно помнить о том, что ребенок может путаться и испытывать трудности при восприятии на слух и написании букв со схожей звуковой формой, например: E – A – I; G – J; K – Q; C – S; Y – U. Совершив ошибку в написании отдельной буквы или целого слова, ребенок может потерять баллы, поэтому подобные задания, несомненно, представляет определенную сложность. Уверенное знание букв английского алфавита, а также тренировка восприятия на слух и написание слов в формате spelling обязательно поможет избежать трудностей.

При анализе трудностей в данном упражнении также было отмечено, что кандидатам свойственно «опускать» на письме двойные согласные, поэтому на это также стоит обратить внимание. Рекомендуем ознакомиться именно с теми словами, которые представлены в лексических минимумах для каждого уровня и потренировать восприятие на слух и написание тех из них, в которых имеются удвоенные согласные.

### *Чтение и письмо*

Важно помнить о том, что кандидаты часто допускают ошибки при употреблении слов со схожей графической формой. К этим словам могут относиться относительные местоимения “which”, “what” и “who”, а также такие лексические единицы, как “that”, “than” и “then”. В ходе анализа работ было отмечено, что при попытке идентифицировать подходящее по контексту слово, кандидаты в одном задании могли дать правильный ответ, а уже в другом испытать лексическую трудность и позволить схожей графической форме этих слов ввести себя в заблуждение. Упражнения с фокусом на подобные слова помогут учащемуся быстрее их освоить.

В данной части от ребенка еще чаще требуется написать какое-либо слово, поэтому рекомендуем обратить особенное внимание на трудные буквосочетания: в ходе анализа работ кандидатов было выявлено, что больше всего трудностей на раннем этапе вызывает буквосочетание “er”. Однако в английском языке существует множество особенно непростых буквосочетаний, среди которых отметим “ai”, “ei”, “ou”, “ie”, “ey”, а также консонантные буквосочетания “ch”, “ck”, “th”, “sh”, “gh”, “tch”, “ph”.

Также обратим внимание на следующий факт: иногда дети забывают о том, что в некоторых заданиях число можно записать не в буквенном виде, а именно цифрой, что также позволить нивелировать трудности и ошибки при написании слова.

В этой части экзамена уже с начального уровня встречаются существительные с неправильной формой множественного числа, например: “children”, “fish”, “feet”, “men”, “mice”, “people”, “sheep”, “women”. Эти слова, а также сопутствующие им атрибуты (такие, как необходимость использования вспомогательного глагола множественного числа “are” или отсутствие окончания -s у глаголов в Present Simple Tense), могут стать причиной грамматической трудности на любом из уровней. Так как для обоих возрастных групп отмечается важность средств наглядности, при изучении слов с неправильной формой множественного числа мы предлагаем использовать карточки.

Грамматика вызвала наибольшие затруднения в данной части у кандидатов на средний и высокий уровень (ЛКК2 и ЛКК3). Рекомендуем обратить особенное внимание на отработку Present Continuous Tense, уверенное знание которого особенно важно для обоих уровней, а также на употребление и построение Present Perfect Tense, актуального при подтверждении высокого уровня ЛКК3. Также кандидаты склонны опускать окончание -s у глаголов третьего лица, поэтому на это также стоит обратить внимание. Знание артиклей, которое проверяется со среднего уровня (ЛКК2), также является проблемной областью, так как из-за отсутствия данной грамматической категории кандидаты часто опускают их на письме.

Разумеется, уверенное знание грамматики не ограничивается только способностью уверенно использовать видовременные формы глаголов – важно знать и особые грамматические конструкции. Например, кандидаты испытывали трудности с построением инфинитива цели, а также такими конструкциями, как “to be good at something”, “to like doing/to do something” и “to want/ask/tell somebody to do something”. Мы рекомендуем использовать их в продуктивном письме, чтобы навык использования данных конструкций кандидатами стал автоматизированным.

Также отметим, что на среднем и высоком уровне в задании, где нужно подобрать к дефиниции правильное слово, активно используются те грамматические конструкции и лексика, которые используются при описании предметов, например, обобщение “you”: “You put this on your head and then ride your bike.”. В дефинициях также часто встречаются относительные местоимения и инфинитив цели, поэтому важно включить подобные формулировки в процесс обучения иностранному языку, чтобы ребенок не испытывал трудности, столкнувшись с ними на экзамене. Например, можно использовать именно такую формулировку, давая дефиницию к новому слову.

Рекомендуем обратить внимание на те слова, которые можно назвать «ложными друзьями» – слова, которые схожи в двух языках своей внешней формой, но которые имеют смысловые расхождения. Например, такие слова, как “artist” и “magazine”, которые могут спутать ребенка-носителя русского языка и стать проблемой в части экзамена, посвященной чтению и письму.

# **Выводы по Главе 2.**

Итак, при анализе работ кандидатов на тот или иной уровень экзамена YLE были сделаны следующие выводы.

В первую очередь отметим те трудности, которые были обнаружены в первой части экзамена YLE, посвященной аудированию. Прагматическая трудность может стать источником ошибок уже на начальном уровне при подтверждении ЛКК1 (Pre A1 Starters) – именно эта трудность стала ключевой для данного раздела. Однако следует отметить, что в большинстве случаев прагматическая трудность обусловлена характеристиками и особенностями развития психических функций, которые свойственны для возрастных групп дошкольников и младших школьников. Поэтому, чтобы нивелировать трудности, связанные с этой обширной областью, необходимо внимание к возрастным характеристикам учащегося.

Кандидатам на среднем уровне при подтверждении ЛКК2 (А1 Movers) свойственны две трудности – в первую очередь, это трудность фонетики и фонологии, во вторую очередь – лексическая трудность. Трудности фонетики и фонологии, очевидно, обусловлены отличиями в фонетических системах русского и английского языков. Трудность также представляет идентификация и смыслоразличение фонем английского языка.

Отметим, что в теоретической части исследования лексика была описана, как аспект языка, вызывающий наименьшие опасения, так как успеху в процессе изучения лексического состава английского языка способствуют особенности организации обучения на раннем этапе. Однако анализ языковых трудностей экзамена YLE позволил сделать вывод о том, что лексический минимум, необходимый для того или иного уровня, может вызывать трудности лексического характера, так как, например, в нем присутствуют слова со схожей графической формой и слова, имеющие строгие правила лексической сочетаемости, чего пытаются избежать при отборе лексического минимума непосредственно на уроках английского языка.

На высоком уровне при подтверждении ЛКК3 (A2 Flyers) испытанные языковые трудности идентичны среднему уровню при подтверждении ЛКК2 (А1). Это подчеркивает, что экзамен YLE – взаимосвязанная система, где знания проверяются комплексно, а не изолированно для каждого уровня, поэтому трудности, свойственные одному уровню экзамена, могут проявиться и на последующих уровнях.

Далее подведем итог тех трудностей, которые были выявлены в части экзамена, посвященной чтению и письму. Начальному уровню при подтверждении ЛКК1 свойственны трудности фонетики, по большей части – фонологии, так как в данной части экзамена ошибки чаще были связаны с неверным написанием слова, что свидетельствует о низком уровне фонетико-фонологической компетенции.

На основании полученных данных можем с уверенностью заявить о том, что трудности, которые испытали кандидаты на среднем и высоком уровне, относятся к грамматике. Это было ожидаемо, так как в теоретической части данной работы отмечалось, что многие исследователи считают грамматику самым сложным для усвоения аспектом языка. Отдельно обратим внимание на следующий факт – грамматические трудности по большей части свойственны именно раннему этапу изучения иностранного языка, что и было подтверждено в практической части.

Ознакомиться с процентным соотношением языковых трудностей части аудирования для каждого уровня можно в Приложении А. С процентным соотношением языковых трудностей части, посвященной чтению и письму, можно ознакомиться в Приложении Б.

Чтобы нивелировать трудности, которые испытывают кандидаты на том или ином уровне при сдаче экзамена YLE, был разработан ряд рекомендаций, которые могут помочь учителю обратить внимание на самые проблемные области при подготовке подопечного к данному экзамену.

# **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В рамках данного исследования был проведен ряд работ.

В теоретической части исследования был проведен анализ научной литературы, описаны структура и значение экзамена YLE, предложены методические характеристики для обозначения трех уровней, входящих в его состав. Дана трактовка понятия языковой трудности, которое является ключевым для данного исследования, а также описаны те основные трудности, которые учащиеся испытывают в процессе изучения английского языка, а именно: трудности фонетики и фонологии, лексические, грамматические и прагматические трудности. Именно результаты процесса изучения английского языка могут непосредственно влиять на трудности, испытываемые кандидатами при сдаче экзамена YLE.

Были выявлены возрастные характеристики дошкольников и младших школьников, которые могут как и осложнить процесс изучения английского языка, так и стать причиной возникновения некоторых языковых трудностей, в особенности – прагматической трудности.

Благодаря информации, полученной в ходе написания теоретической главы, в практической части исследования был проведен анализ языковых трудностей экзамена YLE. Данный анализ позволил выявить ключевые языковые трудности для каждого уровня в первой части экзамена, посвященной аудированию, а также во второй части, посвященной чтению и письму.

Основными трудностями части аудирования являются:

1. прагматическая трудность (для начального уровня при подтверждении ЛКК1);
2. трудность фонетики и фонологии, лексическая трудность (для среднего уровня при подтверждении ЛКК2);
3. трудности фонетики и фонологии, лексическая трудность (для высокого уровня при подтверждении ЛКК3).

В части, посвященной чтению и письму, были выделены следующие ключевые трудности:

1. трудность фонетики и фонологии (для ЛКК1);
2. грамматическая трудность (для ЛКК2);
3. грамматическая трудность (для ЛКК3).

На основе проведенного анализа также был предложен ряд методических рекомендаций, которые позволят нивелировать те языковые трудности, с которыми сталкивается кандидат на тот или иной уровень при сдаче экзамена YLE.

# **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Актуальные вопросы языкового тестирования / С. Ахола, А. А. Башарин, Н. И. Башмакова [и др.]; под ред. И. Ю. Павловской. Вып. 2. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. – 684 с.
3. Бархударов Л. С. Язык и перевод. М.: Изд-во «Международные отношения», 1975. – 240 с.
4. Бедретдинова И. А., Будник Е. А. Особенности обучения лексическому компоненту речи на различных этапах (на материале английского языка) // Экономика, Статистика и Информатика. 2014. №2. С. 9-12.
5. Вендина Т. И. Введение в языкознание: учебник для академического бакалавриата. М.: Изд-во Юрайт, 2015. – 333 с.
6. Вронская И. В. Методика раннего обучения английскому языку. СПб.: КАРО, 2015. – 336 с.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2017. – 432 с.
8. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
9. Гальскова Н. Д, Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов. и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
10. Денисов К.М. Основная трудность английского языка // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. 2017. №13. С. 93-99.
11. Кручинин В. А., Комарова Н. Ф. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие для вузов. Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. – 219 с.
12. Куклина С. С. Компенсаторный компонент иноязычной коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательной школы // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 55-59.
13. Лебединская, Б.Я. Практикум по английскому языку. Английское произношение: учеб. пособие для вузов. М.: Астрель, 2005. – 109 с.
14. Логинова Л. И. Как помочь ребенку заговорить по-английски: Книга для учителей. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 208 с.
15. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей / Серия «Среднее профессиональное образование»; под ред. В. М. Филатова. Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 416 с.
16. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: монография. / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
17. Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Калуга: Издательство КГУ имени К.Э. Циолковского, 2020. – 1520 с.
18. Немов Р. С. Психология. В 3 т. Т. 2. М.: ВЛАДОС, 2007. – 606 с.
19. Нойберт А. Прагматические аспекты перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сб. ст. / под ред. В. Н. Комиссарова. М.: Международные отношения, 1978. С. 185-201.
20. Погорелова М. В. Современный русский язык. Введение в изучение курса «Фонетика»: учебно-методическое пособие для вузов. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. – 30 с.
21. Психология развития. Словарь по книге [Электронный ресурс] // Академик: [сайт]. URL: https://developmental\_psychology.academic.ru/300/Сверхгенерализация\_семантическая\_%28расширение\_значения\_слова%29 (дата обращения: 20.02.2022).
22. Савельева О. А. Использование положительного переноса на грамматическом уровне при изучении безличных предложений на уроках английского языка // Вестник Брянского государственного университета. 2016. № 4 (30). С. 220-223.
23. Савенышева С. С., Василенко В. Е., Стрижицкая О. Ю. Психология развития и возрастная психология: учебно-методическое пособие. СПб.: 2011. – 88 с.
24. Словарь лингвистических терминов Т.В. Жеребило [Электронный ресурс] // Академик: [сайт]. URL: https://lingvistics\_dictionary.academic.ru/4652 (дата обращения: 20.02.2022).
25. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
26. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово / Slovo, 2000. – 146 с.
27. Тишулин П. Б. Виды языковых ошибок и возможности их исправления при обучении иностранному языку // Гуманитарные науки. Филология. 2012. №1 (21). С. 132-137.
28. Уварова М. А. Языковые трудности при изучении иностранных языков // Studia ecologiae et bioethicae. 2017. №4 (15). С. 55-62.
29. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. М.: Воениздат, 1973. – 280 с.
30. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
31. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
32. Algeo J. The Cambridge History of the English Language. In 6 vol. Vol. 6. Cambridge University Press, 2001. – 664 p.
33. Cambridge Assessment English. Handbook for teachers [Электронный ресурс] // British School: [сайт]. [2020]. URL: <https://www.britishschoolrc.com/userfiles/files/Young_Learners_English_Handbook.pdf> (дата обращения: 15.12.2021).
34. Cambridge English Language Assessment [Электронный ресурс] // Cambridge Assessment English: [сайт]. [2018]. URL: <https://www.cambridgeenglish.org> (дата обращения: 12.12.2021).
35. Cambridge Assessment English. Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers sample papers for exams from 2018. Volume 1 [Электронный ресурс] // Cambridge Assessment English: [сайт]. [2018]. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf> (дата обращения: 15.04.2022)
36. Cambridge Assessment English. Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers sample papers for exams from 2018. Volume 2 [Электронный ресурс] // Cambridge Assessment English: [сайт]. [2018]. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/423014-cambridge-english-young-learners-sample-papers-2018-volume-2.pdf> (дата обращения: 15.04.2022).
37. Čampulová R. Analysis of Common Mistakes of Russian Students of English: diploma thesis. Brno, 2015. – 75 p.
38. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. – Strasbourg: Council of European Publishing, 2020. – 278 p.
39. Field J. The cognitive validity of reading and writing tests designed for young learners // Studies in Language Testing. 2018. Vol. 47. pp. 201-269.
40. Galkina A., Radyuk A. Grammatical interference in written papers translated by Russian and American students // Training, Language and Culture. 2019. № 3 (3). pp. 89-102.
41. Gordean M. F. Most common mistakes in English as a second language // Anale. Seria Ştiinţe Economice. Timişoara. 2012. № 18. pp. 576-579.
42. Kortmann B., Szmrecsanyi B. Linguistic Complexity: Second Language Acquisition, Indigenization, Contact. Berlin/New York: de Gruyter, 2012. – 264 p.
43. Language complexity: Typology, Contact, Change / edited by Matti Miestamo, Kaius Sinnemäki and Fred Karlsson. John Benjamins Publishing, 2008. – 356 p.
44. Linguistic Complexity – Introduction [Электронный ресурс] // Oxford Bibliographies. URL: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199772810/obo-9780199772810-0254.xml> (дата обращения: 30.04.2022).
45. Malova, O.V. Teaching Children Foreign-Language Grammar: Are Authentic Materials Appropriate? // FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice. 2016. № 3 (2). pp. 1-33.
46. Martin D., Miller C. Speech and Language Difficulties in the Classroom. London: David Fulton Publishers, 2003. – 192 p.
47. Poese M. An Overview of Challenges Faced by Russian EFL and ESL Learners [Электронный ресурс] // Academia: [сайт]. [2013]. URL: <https://www.academia.edu/16758421/An_Overview_of_Challenges_Faced_by_Russian_EFL_and_ESL_Learners> (дата обращения: 20.11.2021).
48. Rowland C. F. Explaining errors in children’s questions // Cognition. 2006. № 104 (1). pp. 106-134.
49. The 2018 Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers revisions / Albrecht S. [и др.]. Cambridge: UCLES, 2018. – 36 p.
50. Unik Y. Issues in Language Sample Analysis of Russian Speaking Children [Электронный ресурс] // Pace University: [сайт]. [2006]. URL: <https://digitalcommons.pace.edu/honorscollege_theses/30/> (дата обращения 21.11.2021).
51. Widianingsih N. K. A., Gulö, I. Grammatical difficulties encountered by second language learners of English // Proceedings of the 4th International Seminar on English Language & Teaching (ISELT). 2016. № 4 (2). pp. 141-144

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

**Приложение А** – Диаграмма А.1 «Языковые трудности при проверке навыков аудирования на начальном уровне при подтверждении ЛКК1 в процентном соотношении»

Диаграмма А.2 «Языковые трудности при проверке навыков аудирования на среднем уровне при подтверждении ЛКК2 в процентном соотношении»

Диаграмма А.3 «Языковые трудности при проверке навыков аудирования на высоком уровне при подтверждении ЛКК3 в процентном соотношении»

**Приложение Б** – Диаграмма Б.1 «Языковые трудности при проверке навыков и умений в чтении и письме на начальном уровне при подтверждении ЛКК1 в процентном соотношении»

Диаграмма Б.2 «Языковые трудности при проверке навыков и умений в чтении и письме на среднем уровне при подтверждении ЛКК2 в процентном соотношении»

Диаграмма Б.3 «Языковые трудности при проверке навыков и умений в чтении и письме на высоком уровне при подтверждении ЛКК3 в процентном соотношении»

1. Тестирование было проведено онлайн. [↑](#footnote-ref-1)
2. Pre A1 Starters [↑](#footnote-ref-2)
3. Буквой «Ф» в данной и последующих таблицах будут обозначены трудности фонетики и фонологии. [↑](#footnote-ref-3)
4. A1 Movers [↑](#footnote-ref-4)
5. A2 Flyers [↑](#footnote-ref-5)
6. Часть Reading and Writing [↑](#footnote-ref-6)
7. Pre A1 Starters [↑](#footnote-ref-7)
8. A1 Movers [↑](#footnote-ref-8)
9. A2 Flyers [↑](#footnote-ref-9)