ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НАПИСАНИЮ ЛИЧНОГО ПИСЬМА НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация

Статья посвящена вопросу использования формирующего оценивания как средства совершенствования письменных речевых умений учащихся при обучении написанию личного письма на французском языке. Авторы раскрывают особенности жанра личного письма, сущность и принципы формирующего оценивания. Основное внимание акцентируется на результатах диагностики, проведенной в рамках педагогической практики на базе МБОУ «Средняя школа № 27 с углубленным изучением ряда предметов» г. Петрозаводска (Республика Карелия). Результаты исследования подтвердили эффективность системного использования техник формирующего оценивания для повышения качества письменной речи и развития учебной автономии учащихся.

Abstract

FORMATIVE ASSESSMENT OF STUDENTS' WRITTEN SPEECH IN TEACHING HOW TO WRITE A PERSONAL LETTER IN FRENCH LESSONS

The article addresses the use of formative assessment as a means of improving students' written speech skills when teaching how to write a personal letter in French. The authors reveal the specific features of the personal letter genre, the essence and principles of formative assessment. The main focus of the work is on the results of diagnostic assessment conducted during pedagogical practice at the Municipal Budgetary Educational Institution 'Secondary School No. 27 with in-depth study of a number of subjects' in Petrozavodsk (Republic of Karelia). The findings of the study confirmed the effectiveness of the systematic use of formative assessment techniques for improving the quality of written speech and developing students' learning autonomy.

Ключевые слова

формирующее оценивание, личное письмо, французский язык как иностранный, письменная речь, обратная связь, самооценка

Keywords

formative assessment, personal letter, French as a foreign language, written speech, feedback, self-assessment

В современной методике преподавания иностранных языков письменная речь утвердилась как равноправный и сложный вид речевой деятельности, требующий системной организации [2]. Многие методисты подчеркивают

важность формирования данных навыков и умений именно на начальном этапе [3]. Особое место среди письменных жанров занимает личное письмо, которое, сочетая строгие нормы оформления, клишированность и необходимость личностного самовыражения, представляет собой значительную трудность для учащихся [6]. Эффективность обучения напрямую зависит от грамотно организованной системы контроля, которая не просто констатирует результат, но и управляет процессом обучения.

Традиционно в образовательной практике доминирует итоговое оценивание, фиксирующее результат усвоения материала. Однако для развития сложного речевого умения необходима иная парадигма. В этой связи центральное место в настоящем исследовании занимает концепция формирующего оценивания, понимаемого как процесс поиска и интерпретации данных, которые ученики и преподаватели используют для того, чтобы определить, как далеко продвинулись учащиеся в процессе учебы и как сделать это наилучшим способом. Иными словами, это оценивание для обучения, встроенное в учебный процесс и являющееся его неотъемлемой частью [4]. В отличие от итогового контроля, формирующее оценивание позволяет оценить не только предметные знания, но и индивидуальную познавательную деятельность ученика на уроке, его метапредметные и личностные достижения.

Данная статья является результатом исследования, целью которого была экспериментальная проверка эффективности формирующего оценивания как средства совершенствования письменных речевых умений учащихся на уроках французского языка. Авторы анализируют результаты опросов учителей и студентов, а также представляют описание практической апробации серии уроков, разработанной во время педагогической практики.

Личное письмо на французском языке характеризуется рядом уникальных черт, которые необходимо учитывать в обучении [1]. Цель и адресат определяют неформальный, но структурированный характер коммуникации: она направлена на поддержание личных отношений, обмен новостями, выражение эмоций. Несмотря на неформальность, письмо сохраняет четкую структуру: включает заголовок (дата и место), обращение, основную часть (развитие темы, часто с делением на логические абзацы), заключительные формулы и подпись. Примечательно, что в современной электронной переписке эта структура может быть редуцирована, но ее знание остается обязательным.

Ключевыми аспектами являются эпистолярный этикет и формулы вежливости. Французское личное письмо отличается от аналогичного жанра в других культурах строгим, хотя и вариативным эпистолярным этикетом. Обучение ему является обязательным компонентом программы, так как правильное использование клише напрямую влияет на успешность коммуникации и демонстрирует уважение к адресату. Обращение варьируется от формального *cher monsieur* («уважаемый господин»), *chère madame* («уважаемая госпожа») при обращении к малознакомому человеку до неформального *mon cher ami* («Мой дорогой друг»), *chère Marie* («дорогая Мари»), *salut* («привет»). Заключительные формулы представляют широкий спектр от почти официальных «*Je vous prie d'agréer, madame, l'expression de mes sentiments distingués*» («Прошу принять, госпожа, выражение моих глубочайших чувств») до дружеских *amicalement* («искренне»), *affectueusement* («с любовью»), *à bientôt* («до скорого») и фамильярных *bises* («целую»).

Формирование умения писать личное письмо сопряжено с преодолением комплекса трудностей на разных уровнях. Согласно классификации Е. В. Сваловой [5], они выделяются на уровне содержания и коммуникативных умений (выделение ключевых тем для ответа, поддержание логики изложения, адаптация стиля под адресата) и на уровне языковых средств (запоминание и контекстуально правильное применение широкого набора речевых клише, использование грамматических структур, характерных для письменной речи). Таким образом, особенность обучения написанию личного письма на французском языке заключается в необходимости синтезировать работу над общими основами письменной речи со специальным, глубоким усвоением социокультурных норм французского эпистолярного этикета.

В современной дидактике иностранных языков, в частности — в обучении письменной речи, формирующее оценивание утвердилось как ключевой вид педагогического контроля, принципиально отличный от традиционного суммативного подхода. Если итоговое оценивание призвано констатировать результат, то формирующее пронизывает весь учебный процесс, выполняя диагностическую, корректирующую и развивающую функции [4]. Его основная цель — не выставление отметки, а непрерывное отслеживание прогресса учащегося, выявление трудностей в момент их возникновения и предоставление адресной обратной связи для немедленной коррекции процесса обучения.

Сущность формирующего оценивания при обучении письму раскрывается через несколько взаимосвязанных принципов. Во-первых, это его диагностическая направленность, которая позволяет учителю выявлять конкретные проблемы на разных уровнях: содержательном (логика изложения, соответствие коммуникативной задаче), языковом (орфография, грамматика, лексическое разнообразие) и социокультурном (уместность использования речевых клише и формул вежливости). Во-вторых, центральным механизмом является качественная обратная связь. Она должна быть своевременной, конструктивной и мотивирующей, то есть не просто фиксировать ошибку, но объяснять ее причину и предлагать четкий путь для исправления. В-третьих, формирующее оценивание активно вовлекает самого учащегося в процесс контроля через самооценивание и взаимооценивание. Инструментами здесь выступают заранее известные критерии и чек-листы, которые дают ученикам четкие ориентиры качества и позволяют самостоятельно проверять свою работу на соответствие требованиям к структуре, содержанию и языковому оформлению.

Формирующее оценивание трансформирует контроль из финальной процедуры измерения в постоянный диалог и инструмент обучения. Оно органично соответствует градуированному характеру формирования письменной речи, обеспечивая поддержку именно в тех точках, где учащийся сталкивается с трудностями, будь то выбор временной формы, согласование прилагательных или поиск адекватной заключительной формулы. Такой подход не только способствует повышению грамотности и коммуникативной эффективности создаваемых текстов, но и развивает у учащихся метапредметные умения: критическое мышление, способность к рефлексии и учебную автономию, что в конечном итоге формирует ответственного и самостоятельного участника образовательного процесса.

Для подтверждения актуальности исследуемой проблемы и выявления реальной картины использования современных оценочных практик в обучении

письменной речи на иностранном языке был проведен опрос среди 37 преподавателей иностранного языка различных общеобразовательных учреждений г. Петрозаводска (Республика Карелия). Характеристика выборки показала, что 48,6 % респондентов имеют стаж до 5 лет, 13,5 % — от 6 до 15 лет, 37,8 % — более 15 лет. Таким образом, в опросе участвовали как молодые специалисты, так и опытные педагоги, что позволило получить репрезентативные данные. Большинство респондентов преподают в среднем звене (89,2 %) и начальной школе (75,7 %).

Первый блок вопросов был направлен на выявление уровня знакомства педагогов с концепцией формирующего оценивания. Абсолютное большинство (67,6 %) респондентов заявили, что хорошо знакомы с теорией и применяют ее на практике. Данные свидетельствуют о том, что, несмотря на достаточно высокий уровень осведомленности (около 79 % так или иначе знакомы с концепцией), существует значительная группа педагогов (около 22 %), которые либо не применяют формирующее оценивание, либо вовсе о нем не слышали. Это подтверждает актуальность исследования и необходимость дальнейшего распространения знаний об эффективных оценочных практиках.

Анализ частоты использования различных форм контроля при обучении написанию личного письма выявил следующие тенденции. Устная индивидуальная обратная связь используется достаточно регулярно (более 50 %). Комментирование черновиков применяется менее активно (более 50 % ответов «редко» или «иногда»); это указывает на то, что данный вид формирующего оценивания, хоть и является ключевым его элементом, еще не стал устойчивой практикой. Взаимооценка работ одноклассников применяется еще реже: лишь незначительная часть опрошенных практикует ее на регулярной основе. Использование цифровых инструментов для комментирования находится на крайне низком уровне: 59,5 % ответили, что никогда не используют данную форму контроля. Это важный сигнал, указывающий на разрыв между цифровыми привычками современных учащихся и реальной практикой в классе.

Особого внимания заслуживает анализ использования самооценки в практике преподавателей: 40,5 % опрошенных оценили ее использование как редкое и только менее 10 % — как регулярное. Столь низкие показатели регулярного применения контрастируют с потенциальной ценностью данного инструмента, позволяющего ученику развивать рефлексию и учебную автономию.

Приоритетными критериями оценки личного письма респонденты назвали логическую связность и организацию текста, соблюдение формата и структуры, а также грамматическую правильность. Менее приоритетными оказались лексическое богатство и уместность, объем работы, креативность и оригинальность. Таким образом, выявленные приоритеты преподавателей свидетельствуют о прочной методической базе, на которую опираются педагоги в своей работе, и полностью соответствуют требованиям образовательных программ.

Отдельный блок вопросов был посвящен оценке учителями психологической чувствительности современных учеников к различным видам обратной связи. Что касается визуальной и цветовой маркировки, то более 43 % учителей замечают чувствительность учеников к данному инструменту формирующего оценивания, т.е. наглядные, графические способы обратной связи (цвета, схемы, пиктограммы) воспринимаются лучше. Краткая устная консультация

«с глазу на глаз» также оценивается как достаточно эффективная: суммарно 64,8 % респондентов оценили чувствительность учащихся к данному формату на 3 и 4 балла из 5, что подтверждает эффективность индивидуального, доверительного подхода для обсуждения работ.

Наиболее эффективной техникой формирующего оценивания респонденты признали чек-листы и критерии для самооценки (65,5 %). При этом анализ трудностей внедрения дает крайне важные данные: 79,3 % респондентов указали на нехватку времени на качественную обратную связь, 62,1 % отметили большую учебную нагрузку и объем программы, 34,5 % столкнулись с отсутствием готовых методических материалов и инструментов. Примечательно, что ни один из респондентов не выбрал вариант «Не вижу трудностей, все проходит успешно». Проведенное анкетирование показало, что, несмотря на достаточно высокий уровень осведомленности педагогов о формирующем оценивании, его применение носит преимущественно эпизодический характер.

В рамках исследования была проведена вторая часть анкетирования, направленная на изучение представлений студентов педагогического направления (будущих учителей иностранного языка) о современных оценочных практиках. В опросе приняли участие 40 студентов Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета (направление подготовки «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки»). Целью данного этапа было выявить, насколько будущие педагоги сами осознают психологические и методические аспекты оценивания письменной речи.

На вопрос о наиболее эффективном виде обратной связи студенты ответили следующим образом: устная индивидуальная консультация оказалась наиболее востребованным форматом (65 %), письменные комментарии на полях с анализом причин ошибок получили 50 % голосов, структурированная обратная связь по критериям набрала 45 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что прежде всего будущие педагоги ценят диалогические и персонализированные форматы обратной связи, позволяющие обучающимся не просто получить отметку, но и понять причины ошибок.

Оценивая психологическое состояние ученика, получающего работу, исправленную традиционным способом — «красной ручкой» без пояснений, большинство студентов (67,5 %) осознают негативное воздействие: когнитивную перегрузку, демотивацию и фиксацию на неудаче. Лишь каждый пятый студент видит в таком формате возможность для конструктивного понимания ошибок.

Большинство будущих педагогов поддерживают ключевые техники формирующего оценивания. Работу с черновиками полностью оправданной считают 50 % респондентов, а с учетом тех, кто оценивает ее как частично оправданную, суммарный показатель поддержки достигает 85 %. Потенциал чек-листов и памяток как высокий оценили 50 % респондентов. К взаимооценке положительно относятся 45 %, с осторожностью — 32,5 %, что в сумме дает 77,5 % признающих ценность данной техники.

Вместе с тем лишь 37,5 % студентов ориентированы на развитие у учащихся внутренней, коммуникативной мотивации. Остальные склонны полагать, что ключевыми драйверами учебной деятельности являются внешние факторы: формальное выполнение требований (32,5 %) или избегание ошибок и погоня

за высокой оценкой (30 %). Это указывает на необходимость формирования у будущих педагогов понимания того, как организовать учебный процесс таким образом, чтобы сместить акцент с внешней мотивации на внутреннюю.

В ходе педагогической практики в 3-м классе нами была разработана и проведена серия из четырех уроков французского языка по теме *Les vêtements* («Одежда»), объединенных общей коммуникативной задачей — написанием ответного письма французскому другу Тому. Основой данной серии стала поэтапная система работы над письменным текстом, в которую были интегрированы ключевые техники формирующего оценивания: цветовая маркировка структурных элементов при анализе образца, использование графического организатора («схема-помощница») для планирования содержания, написание черновика с индивидуальной обратной связью от учителя, а также создание итогового варианта письма с рефлексией.

Коммуникативная ситуация была построена следующим образом: класс получил электронное письмо от воображаемого франкоговорящего друга по переписке Тома, который живет в Париже. Он рассказывает о своей одежде и одежде своей семьи. Задача учащихся — коллективно подготовить и отправить ему ответный классный альбом с письмами, где каждый расскажет об одежде своей семьи.

На первом этапе каждый ученик получил распечатку письма Тома с увеличенным межстрочным интервалом. Учащиеся прочитали письмо всем классом по цепочке, используя имеющиеся знания, и с помощью учителя перевели незнакомые слова. Домашним заданием стала цветовая маркировка структурных частей письма: красным отметили дату и место, желтым — обращение, синим — основную часть, зеленым — вопрос к адресату, фиолетовым — прощание и подпись. Это задание реализует принцип критериальности и прозрачности: ученики не получают критерии от учителя в готовом виде, а сами обнаруживают их через практическое действие, что создает глубокое понимание структуры жанра.

На втором этапе учащиеся создали индивидуальную «схему-помощницу». В центре схемы располагалось облачко *moi* («я»), от которого отходили стрелки со словами *mère* («мама»), *père* («папа») и обозначениями других членов семьи ученика. Около каждого слова необходимо было написать предложение о том, кто и что носит. Это задание воплощает принцип поддержки процесса и снижения когнитивной нагрузки: схема визуализирует содержание будущего текста, разбивая сложную задачу на простые элементы. Учитель, проходя по классу и просматривая карты, проводил экспресс-диагностику, видя, у кого достаточно идей, кто затрудняется с лексикой, и мог сразу оказать точечную помощь.

На третьем этапе учащиеся приступили к созданию первого варианта письма, который был назван черновиком-исследованием, где ошибки воспринимаются не как недостатки, а как помощники в обучении. На интерактивной доске учитель показывал шаблон ответного письма, на который дети могли опираться. После написания черновика каждый ученик получил индивидуальную устную обратную связь: когда ученик подходил со своей работой для проверки, учитель не делал пометок или исправлений, а только устно указывал на ошибки, чтобы ребенок сразу исправил их самостоятельно. Затем ребята заполнили лист самооценки *Mon brouillon* («Мой черновик») — простую таблицу, где ставили галочки напротив следующих пунктов: «Я написал дату»,

«Я написал обращение», «Я рассказал об одежде моей семьи», «Я написал заключение». Это формализовало самооценку по критериям, установленным на первом этапе.

На четвертом этапе ученики на основе черновика и полученных советов создали аккуратный финальный вариант на открытке, где также можно было прикрепить рисунок своей семьи. После этого каждый устно завершил три предложения: «Я исправил…», «Было трудно…», «Я горжусь…». Этот этап обеспечивает обратную связь: формирующее оценивание не заканчивается советом, оно должно привести к действию по улучшению. Создание чистовика — это и есть действие. Рефлексивные фразы фиксируют прогресс для самого ученика и для учителя, смещая фокус с недостатков («Какие ошибки я сделал») на достижения («Что я исправил и чем горжусь»), что критически важно для мотивации младших школьников.

В конечном итоге учитель проверил все материалы: «цветной анализ» письма Тома, «схему-помощницу», черновик и чистовик. Это позволило оценить не только конечный текст, но и весь процесс, что является сутью формирующего подхода.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Во-первых, и практикующие учителя, и будущие педагоги признают ценность формирующего оценивания, однако применение его техник остается нерегулярным из-за нехватки времени, высокой учебной нагрузки и отсутствия готовых методических материалов.
2. Во-вторых, анализ педагогической практики показал отсутствие системной работы по формированию умения писать личное письмо. Письменные задания имеют преимущественно репродуктивный характер, а единичные образцы писем не сопровождаются обучением структуре, опорами или критериями оценивания. Это подтверждает необходимость разработки дополнительных методических материалов, основанных на принципах формирующего оценивания.
3. В-третьих, разработанная и апробированная в ходе педагогической практики серия уроков доказала, что поэтапная работа с визуальными опорами, индивидуальной устной обратной связью и рефлексией позволяет эффективно формировать умение письменной речи уже в начальной школе. Учащиеся успешно справились с созданием собственных писем, а использование чек-листов и рефлексивных карточек способствовало развитию их учебной автономии.

Таким образом, проведенное исследование показало: системное и методичное использование техник формирующего оценивания в процессе поэтапной работы над личным письмом способствует повышению качества письменных речевых умений учащихся и развитию их учебной автономии. Перспективы дальнейшего исследования связаны с созданием банка готовых методических материалов для учителей и интеграцией модуля по формирующему оцениванию в программу педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка.

Литература

1. **Дармилова С. В.** Актуальные проблемы обучения письменному общению (на материале французского языка) // Вестник Адыгейского государственного педагогического университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2011. — № 1. — С. 62–65.
2. **Метелькова Л. А., Гордеева Н. Г.** Методические вопросы обучения письменной речи на французском языке // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2022. — № 1 (114). — С. 189–195.

3. **Милованова Л. А., Лапшова Н. К.** Письмо и письменная речь в начальной школе: специфика обучения // Иностр. языки в школе. —2020. — № 11. — С. 80–85.
4. **Саблина Т. А.** Оценивание в современном образовательном процессе. Формирующее оценивание // Вестник научных конференций. — 2017. — № 5–1 (21). — С. 104–105.
5. **Свалова Е. В.** Особенности обучения иностранному языку учащихся младших классов средней общеобразовательной школы // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 6. — С. 159–162.
6. **Шабайкова В. Н., Шварева Л. В.** Особенности обучения письменной иноязычной речи в средней общеобразовательной школе // E-Scio. — 2021. — № 6 (57). — С. 47–54.

Барымова Надежда Сергеевна, старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ).
nbarymova@gmail.com

Куликова Алина Ильинична, студентка 4-го курса Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ).
alinakulikova0202@mail.ru

Сведения об авторах