

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра иностранных языков

ПОСТДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА

Костюк Е. В., Ларионова И. В.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
(ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)**

Учебное пособие

Санкт-Петербург
2019

ББК 74.261.7
К72

Печатается по решению Редакционно-издательским советом СПб АППО

А в т о р ы:

Е. В. Костюк, старший преподаватель
кафедры иностранных языков СПб АППО;
И. В. Ларионова, старший преподаватель
кафедры иностранных языков СПб АППО

Р е ц е н з е н т ы:

М. Б. Багге, канд. пед. наук, доцент
кафедры филологического образования СПб АППО;
И. Г. Лукина, канд. пед. наук, зам директора по УР ГБОУ СОШ № 550
Центрального района

Костюк Е. В., Ларионова И. В.

К72 Теория и методика обучения (иностраннный язык): учебное пособие. –
СПб.: СПб АППО, 2019. – 132 с. – (Постдипломное образования педагога). –
ISBN 978-5-7434-0799-6

Пособие содержит основной теоретический материал, касающийся нормативно-правовой базы преподавательской деятельности, актуальной методики преподавания иностранного языка, традиционной и современной дидактики урока иностранного языка. Пособие построено на основе действующих ФГОС общего образования и отражает современные тенденции развития иноязычного образования как в России, так и в мировой практике. Кроме теоретического материала пособие содержит контрольные вопросы и практические задания рефлексивного характера, позволяющие проанализировать свою деятельность и составить план собственного профессионального развития.

Пособие может использоваться в качестве учебного материала для сопровождения курсов профессиональной переподготовки, а также самостоятельно учителями для развития профессиональной компетентности.

Пособие адресовано слушателям курсов профессиональной переподготовки, получающим дополнительное профессиональное образование в области преподавания иностранных языков.

ISBN 978-5-7434-0799-6

© СПб АППО, 2019

© Костюк Е.В., Ларионова И.В., 2019

Введение

Пособие предназначено для слушателей, получающих дополнительное профессиональное образование в области преподавания иностранных языков. Пособие составлено на основе образовательной программы дополнительного профессионального образования «Теория и методика обучения (иностраннный язык)» и может использоваться как сопровождение курса, так и учителями, желающими актуализировать свои знания и умения в области преподавания иностранных языков.

Пособие включает в себя 6 разделов, содержащих как теоретический, так и практический материал.

В главе 1 обсуждается понятие профессиональной компетенции современного учителя иностранного языка и предлагаются несколько моделей профессионального роста учителя. Важность главы 1 заключается в том, что она задает определенный вектор, направление для всего курса, ставит задачи перед будущими педагогами.

Глава 2 раскрывает содержание основных нормативных документов, необходимых для работы учителя иностранного языка, формирует необходимые компетенции для ведения учебной документации. В главе 3 обсуждаются подходы к проектированию современного урока иностранного языка, анализу урока. Слушатели узнают принципы построения современного урока, осваивают навыки активного целеполагания, изучают структуры и типологию уроков иностранного языка.

Глава 4 продолжает вопрос организации образовательного процесса через освоение современных образовательных технологий.

В главе 5 основным вопросом является контрольно-оценочная деятельность. Содержание главы 5 нацелено на расширение знаний обучающихся в области приемов и методов оценки. Отдельное внимание уделяется формирующему контролю. Глава 6 ставит вопросы и знакомит слушателей с особенностями проведения и содержания государственной итоговой аттестации. Слушатели анализируют

контрольно-оценочные материалы и разрабатывают обучающие материалы для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ.

Пособие является практико-ориентированным и каждая глава содержит небольшую теоретическую часть, дающую толкование основным понятиям и терминам. Также в теоретической части ставятся наиболее актуальные проблемы современного иноязычного образования и определяются направления развития. Этот теоретический материал нельзя считать исчерпывающим, так как слушателям также предлагается для изучения дополнительная литература, материалы образовательных сайтов. Каждая глава содержит три вида заданий: задания для самостоятельного выполнения, задания для выполнения в малой группе, задания для портфолио.

Задания для самостоятельного выполнения проверяют понимание прочитанного и расширяют содержание теоретического материала. Задания для выполнения в группе носят проблемный и проектировочный характер, предполагают обсуждение и коллективную работу. Задания для портфолио выводят слушателя на компетентностный уровень и предполагают самостоятельное решение какой-то профессиональной задачи (разработку учебных и контрольных материалов, анализ учебных материалов и другие). В процессе обучения слушатели ведут портфолио процесса, в котором накапливаются работы из раздела «Задание для портфолио», таким образом фиксируя свой профессиональный рост, способность решать профессиональные задачи.

Приложения содержат дополнительные материалы, касающиеся ведения портфолио процесса и критериев оценок различных видов деятельности в процессе осуществления текущего и промежуточного контроля.

Глава 1. Профессиональная компетенция учителя иностранного языка. Основные понятия

Основные вопросы:

- 1. Понятие профессионально-педагогической компетенции учителя.*
- 2. Квалификационные характеристики учителя иностранного языка.*
- 3. Модели профессионального роста. Рефлексия.*

Понятие профессионально-педагогической компетенции учителя

В нормативных документах федерального и регионального значения («Закон об образовании в Российской Федерации», Федеральные государственные образовательные стандарты, национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», «Дорожная карта» изменений, направленных на повышение эффективности сферы образования и науки в Санкт-Петербурге на 2013–2018 годы) педагог выступает в качестве ключевой фигуры реформирования и модернизации образования. Таким образом, меняется взгляд на сущность профессионализма педагога, который является не «инструментом» для внедрения новых педагогических идей, инноваций, а субъектом происходящих изменений, основной функцией которого теперь является практико-преобразующая. Поэтому, достижение новых результатов образования связывается не столько с внедрением инновационных технологий, совершенствованием материально-технической базы, сколько с совершенствованием уровня профессиональной компетентности учителя. Для того, чтобы определить, в чем совершенствовании каких компонентов профессиональной компетентности педагога современная система образования нуждается больше всего, вспомним понятие профессиональной компетентности.

На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков в связи с анализом профессионально-педагогической деятельности все большую актуальность приобретает компетентностный подход. Это связано с изменением приоритетного подхода в образовательном процессе – от рецептивно-репродуктивного метода обучения к личностно ориентированной, развивающей, познавательной деятельностью направленной.

Следует, отметить, что в современной педагогике нет однозначного подхода к определению профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка, несмотря на то, что все авторы в той или иной степени затрагивают методологический, педагогический, психологический и методический аспекты.

Понятие профессиональной компетенции педагога раскрывается в большом количестве научных трудов и нормативных документов. Так, профессиональный стандарт педагога утверждает, что профессиональная компетенция – это способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач. Одной из самых популярных трактовок профессиональной компетенции учителя является сопоставление профессиональной компетентности с теоретической и практической готовностью к осуществлению профессиональной деятельности (В.А. Сластенин, Г.П. Щедровицкий, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк). В других работах профессиональная компетентность рассматривается как совокупность способностей, необходимых для осуществления различных видов деятельности, в которые включен учитель (А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, В.А. Кричевский). Например, методическая, предметная, социально-психологическая, коммуникативная, информационная, и др. Особый интерес представляют исследования, в которых подчеркивается роль ценностных ориентиров в структуре профессиональной компетенции, важность личностных смыслов, мотивации к саморазвитию (Т.Г. Браже, Э.М. Никитин, В.А. Болотов, В.В. Сериков, Е.В. Попова). По мнению Л.Я. Шамес, под профессиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональ-

ной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Профессиональная компетентность, по убеждению Л.И. Луценко, представляет собой системное, интегративное единство. Это синтез интеллектуальных и навыковых составляющих (когнитивного и деятельностного, включая и обобщенные знания, умения, навыки), личностные характеристики (ценностные ориентации, способности, черты характера, готовность к осуществлению деятельности и т.д.) и опыта, позволяющих человеку использовать свой потенциал, осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности, оперативно и успешно адаптироваться в постоянно изменяющемся обществе и профессиональной деятельности.

Понятие «компетентность» рассматривается как общее, интегрирующее по отношению к входящим в нее компетенциям. В «Предложениях по аттестации преподавателей иностранного языка», составленных Е.Н. Солововой при участии В.В. Сафоновой, К.С. Махмурян, предлагается оценивать профессиональную компетенцию преподавателя иностранного языка на основе следующих базовых параметров:

- коммуникативная компетенция
- профессиональная компетенция
- общекультурная компетенция.

Методисты И.Л. Колесникова и М.В. Томашевич представили компетенции, входящие в структуру профессионально-педагогической компетентности, в виде взаимодействующих компонентов:

- общепедагогическая компетенция (включает психолого-педагогическую и методическую),
- общекультурная,
- коммуникативная компетенция.

Под общекультурной компетенцией понимают, как правило, широкую общегуманитарную подготовку учителя, его кругозор, общий уровень культуры и образованности. Под коммуникативной компетенцией понимают способность и готовность эффективно осуществлять межличностное и межкультурное общение.

Психолого-педагогическая компетенция связана с владением учителем знаний в области психологии и педагогики, а также умением применять эти знания в своей педагогической практике.

Методическая компетенция определяется как способность обучать иностранному языку с учетом целей (практической, образовательной, воспитательной, развивающей) и условий, а также возраста, уровня обученности и индивидуальных особенностей учащихся.

Квалификационные характеристики учителя иностранного языка

Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике – нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика – это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта. Квалификационные характеристики позволяют выделить следующие группы компетенций:

1) **Профессиональная**, которая складывается из **предметной** (высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции, соответствующий уровню С1 по Единой европейской шкале уровней владения иностранным языком) и **методической** (использование наиболее эффективных в каждой конкретной ситуации приемов, методов, средств обучения, владение современными образовательными технологиями активного обучения, в том числе ИКТ, проектные умения по разработке рабочих программ, их реализации, умения в области контрольно-оценочной деятельности).

2) **Информационная**, которая предполагает умение работать с информацией в самых разных форматах, искать релевантную информацию и знания в массивах информации, оценивать качество информационных источников и информации, использовать различные способы хранения и переработки информации, создание своих информационных источников, умение формулировать запросы в информационно-поисковых системах и осуществление эффективного поиска.

3) **Психолого-педагогическая**, включающая в себя активное (т.е. действенное) знание возрастной психологии, предмета психо-

логии, социально-психологические знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения), аутопсихологические - знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах; умение управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер.

4) **Правовая**, которая предполагает знание приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации и умение использовать законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность, такие, как Конвенцию о правах ребенка; «Закон об образовании в Российской Федерации», нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи (ФГОС, Примерные программы); трудовое законодательство; правила внутреннего трудового распорядка образовательного учреждения; правила по охране труда и пожарной безопасности.

5) **Коммуникативная**, которая имеет огромное значение для профессии учителя, так как практически вся профессиональная деятельность учителя построена на коммуникативном взаимодействии с обучающимися, родителями, коллегами. В различных источниках коммуникативная компетентность рассматривается по-разному: Зимняя определяет ее как компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента [2]; как способность достигать желаемых результатов в общении с людьми, избегая при этом нежелательных эффектов коммуникативная компетенция выступает в работах Головкин [1]; Маркова описывает коммуникативную компетенцию как владение коллективной профессиональной деятельностью и приемами профессионального общения, как сформированность социальной ответственности за результаты своей деятельности [4]. Согласно выше сказанному, суть коммуникативной компетентности учителя

ля можно представить как способность и готовность вступать в различного рода (невербальные и вербальные, устные и письменные) контакты для решения коммуникативных задач, связанных с профессиональной деятельностью.

Таким образом, понятие «профессиональная компетентность» на современном этапе развития системы образования многоаспектно и постоянно дополняется новыми компонентами.

Модели профессионального роста. Рефлексия

Если в толковании понятия «профессиональная компетентность» ученые не всегда приходят к единому мнению, то по поводу способов, путей и возможных траекторий профессионального развития существует еще большее количество суждений и теорий. Мы опишем модель профессионального развития учителя иностранного языка, в центре которой находится он сам, выполняя управленческую и проектировочную функцию в осуществлении своего профессионального роста.

Хорошо известно изречение: «Десять лет профессионального опыта не равны одному году профессионального опыта, повторенному десять раз». Действительно, почему, один учитель использует все возможности, которые ему дает его опыт, для профессионального роста, в другой лишь повторяет хорошо заученные алгоритмы и привычные способы деятельности. Возвращаясь к процитированному выше изречению, можно констатировать, что опыт, безусловно, является важным фактором профессионального роста, но не является его гарантией, если учитель сознательно и целенаправленно не меняет свою деятельность. Конечно, профессиональный рост может произойти естественно, в результате определенной деятельности учителя, но, результат в таком случае, будучи не запланированным, будет неопределенным и непредсказуемым, а значит, велика вероятность, что результат не будет соответствовать требуемому, необходимому.

В целом, можно сказать, что учитель может профессионально развиваться по трем «сценариям»:

- 1) Учитель изменяется, не замечая, что он/а изменяется
- 2) Учитель изменяется, благодаря тому, что сам сознательно использует новые практики,
- 3) Учитель изменяется, благодаря внешнему воздействию.

Какой же из этих «сценариев» является для нас предпочтительным? Какой из этих трех вариантов изменений в профессиональной компетентности учителя мы действительно будем называть развитием?

Характерной чертой последних десятилетий развития системы образования в России является постепенный переход от алгоритмизации, технологизации, инструктивности, строгой регламентации деятельности учителя к расширению сферы ответственности педагога. От современного учителя потребуются готовность к переменам, самостоятельность в постановке целей и принятии решений, способность и готовность к нестандартным профессионально-педагогическим действиям. Деятельность учителя из преимущественно репродуктивной, заключающейся в воспроизведении одних и тех же педагогических действий, становится более продуктивной, самостоятельно конструируемой. Таким образом, меняется и взгляд на совершенствование профессиональной компетентности учителя. Совершенствование профессионально компетентности перестает заключаться в «оттачивании и доведении до совершенства» стандартных педагогических действий и операций, а заключается скорее в способности идентифицировать новые задачи, и расширить «границы» списка освоенных педагогических действий. То есть, определив потребности своего профессионального роста, построить план-проект освоения новых педагогических знаний, умений, действий, компетенций, осуществить его и применить на практике вновь приобретенные профессиональные характеристики. Таким образом, профессиональный рост, совершенствование своей профессиональной компетентности становится сферой ответственности самого учителя.

Джулиан Эдж утверждает, что «развитие – это то, что профессионал делает сам для себя». Действительно, если учитель сам/а берет на себя управление своим профессиональным развитием, то более вероятно, что оно будет соответствовать его потребностям и более

вероятно доведение процесса до логического конца, так как учитель чувствует свою причастность к осуществляемым действиям.

Какие же модели профессионального роста может использовать учитель?

Данкан Форд описывает следующие модели осуществления профессионального роста.

«Научная модель» предполагает, что учитель расширяет свои профессиональные познания, изучая научные исследования, опубликованные по проблемам преподавания и использует их в своей практике. При этом ознакомление с результатами научных исследований позволяет учителю выйти за рамки своего собственного опыта.

«Теоретико-философская модель» профессионального роста ставит во главу угла ведущие социально-политические идеи, ценностные ориентиры, существующие в текущий временной период. Например, учителя могут привлечь идеи гуманизма. В такой модели учитель действует согласно привлекательным для него принципам, оценивает педагогическую практику с позиции выбранных идеалов. Опасным ограничением данной модели может являться недооценка фактического материала, реальной ситуации в конкретном образовательном учреждении и в конкретной группе учащихся.

В рамках «ремесленной модели» считается, что преподавание – это процесс персонализированный и связан с изобретательностью. Педагог, как описывает Ричардс «создает свой собственный педагогический репертуар приемов и технологий, уникальный и неповторимый и, соответственно, непредсказуемый». Этот способ подчеркивает важность неформального подхода к профессиональному развитию. Считается, что наблюдение за работой более опытного в профессии преподавания «мастера» и концентрирование на собственном опыте приведет к освоению профессионального мастерства. На наш взгляд, данный путь совершенствования в профессии переоценивает роль интуиции, но недооценивает роль сознательного анализа процесса преподавания, научных исследования и теоретических знаний.

«Рефлексивная модель» профессионального роста включает в себя анализ собственного опыта преподавания, умение идентифициро-

вать свои проблемные области и сознательно наметить путь профессионального развития, чтобы преодолеть имеющиеся трудности. Барлетт отмечает, что «становление умения профессиональной рефлексии позволит нам развиваться индивидуально и коллективно, быть способным критически оценивать существующее положение и не принимать ничего на веру». Существует большое количество приемов в рамках описываемой модели. Наиболее часто упоминаемы среди них следующие: рефлексивные журналы, дискуссии, чтение профессиональной литературы, взаимонаблюдение и самонаблюдение. В российской научной школе, в трудах С.Г. Вершловского тоже подчеркивается важность рефлексии, говорится, что в результате самоанализа и самооценки профессиональной деятельности у учителя развивается особое педагогическое мышление, важнейшей особенностью которого является рефлексия. Достоинством данной модели является ее соответствие современным взглядам на природу обучения, так как рефлексивный подход к профессиональному совершенствованию подразумевает делегирование полномочий по осуществлению своего профессионального роста учителю самому. Так, в центре процесса профессионального роста находятся профессиональные потребности самого учителя, педагог становится ответственным за процесс своего профессионального развития. Отметим также, что в рамках данного подхода применимы различные, как теоретические, так и практико-ориентированные технологии профессионального развития и совершенствования.

Основываясь на рефлексивной модели, рассмотрим факторы, которые могут стать ключевыми источниками профессионального совершенствования учителя. В своей деятельности учитель находится под действием окружающего его образовательного пространства, или, скорее, более точной будет метафора «поля», так как для поля характерно наличие некой силы, определяющей процессы, происходящие в поле. В качестве такой силы выступают новые задачи, которые обновляются, или даже меняются на каждом последующем этапе развития иноязычного образования. В настоящее время – это задачи, диктуемые ФГОС и нацеленные на достижение планируемых результатов, заявленных в ФГОС.

Находясь и осуществляя свою профессиональную деятельность в таком «поле», учитель непосредственно взаимодействует с тремя составляющими этого поля: учащимися, преподаваемым предметом и коллегами.

Схематично можно представить данное взаимодействие таким образом:

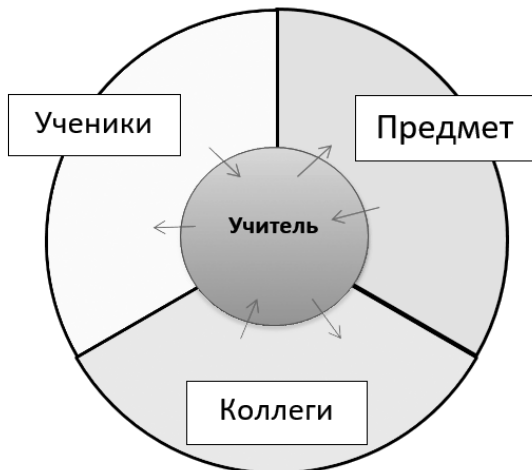


Рис. 1 Поле индивидуального развития учителя.

Таким образом, на учителя оказывают влияние три компонента образовательного «поля». С другой стороны, они являются основными источниками возникновения новых профессиональных задач и возможных проблемных областей для учителя и одновременно основными источниками для самоанализа и векторами для профессионального роста. А учитель, сам являясь составной частью такого «поля», имеет возможность воздействовать на него, таким образом, влияя на современные тенденции иноязычного образования, составляя приоритеты и разрабатывая стратегии обучения иностранным языкам.

Определим возможные профессиональные задачи и проблемные области, которые могут возникнуть в каждом из направлений.

Учитель-ученик	Учитель-предмет	Учитель-коллеги
<ul style="list-style-type: none"> • Отбор наиболее эффективных приемов, методов и средств обучения в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями обучающихся. • Организация обратной связи с обучающимися. • Использование эффективных форм работы с разноуровневыми группами. 	<ul style="list-style-type: none"> • Несоответствие уровня иноязычной компетентности требуемому. • Неосведомленность об изменениях в современном иностранном языке. • Проектирование урока для достижения определенных предметных, метапредметных или личностных результатов 	<ul style="list-style-type: none"> • Совместное планирование работы в соответствии с принятой «идеологией» школы. • Совместная разработка методических материалов (иллюстративных, тестовых, раздаточных, и др.) • Совместное проведение мероприятий.

При этом, описываемая метафора поля центрирована на учителе, учитель сам является отправной точкой, началом своего развития. Поэтому, особенно важно знать самого себя как профессионала: сильные и слабые стороны, стиль преподавательской деятельности, источники мотивации к профессиональной деятельности.

Рассмотрим, каким образом учитель сможет управлять своим развитием. Учитель будет проходить через следующий циклический процесс:

1) перед учителем встает новая профессиональная задача, с которой он/а не может справиться на основе имеющихся профессиональных качеств;

2) учитель определяет, в чем несоответствие между имеющимися знаниями, умениями и компетенциями и новыми профессиональными задачами;

3) учитель составляет план действий по устранению имеющегося несоответствия, привлекая различные внешние ресурсы, источники информации, коллег;

4) учитель реализует составленный план действия, при необходимости корректируя его;

- 5) учитель осуществляет новое педагогическое действие;
- 6) учитель осуществляет самооценку, привлекая внешнюю оценку, и делает вывод о степени достижения своей цели.

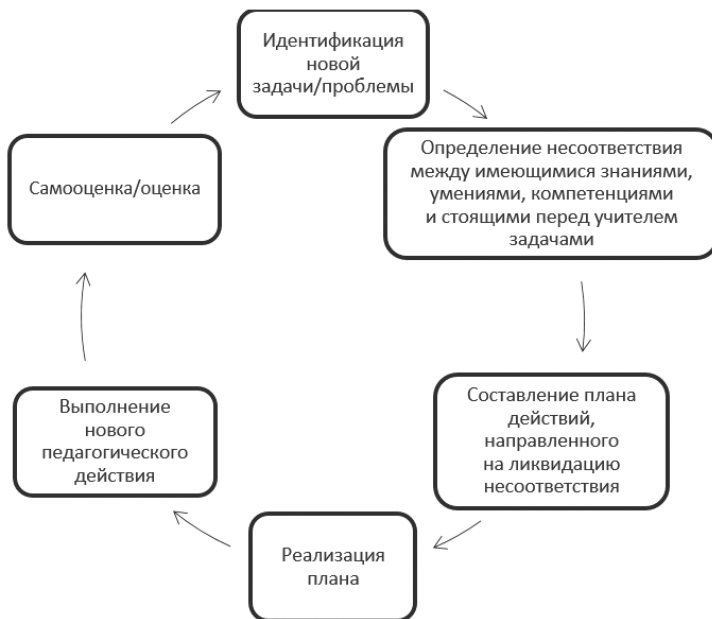


Рис. 2 Цикл профессионального роста.

Таким образом, на первый план в условиях модернизации системы образования выходят не конкретные профессиональные умения, способность идентифицировать необходимость в совершенствовании профессиональной компетентности и управлять процессом своего профессионального развития, то есть универсальные педагогические действия. Для овладения такими действиями особую важность приобретают так называемые метапрофессиональные качества. Метапрофессиональные качества рассматриваются как комплекс личностных качеств и психологических способностей в структуре общей квалификации специалиста, который обеспечивает возможность эффективного выполнения общепрофессиональ-

ных функций. Так, например, Э. Ф. Зеер выделил следующий состав метапрофессиональных качеств: самоменеджмент (синтез качеств и способностей, которые позволяют человеку эффективно управлять собой в различных видах деятельности и общении); предприимчивость (предпринимательская активность, способность к проявлению профессионального энтузиазма и инициативы, самостоятельности для получения необходимого результата); социально-профессиональная мобильность (готовность и способность к быстрой смене профессии, рабочего места в условиях внутриорганизационных и социально-экономических преобразований); коммуникативность (способность к деловому сотрудничеству, готовность работать совместно с другими людьми, учет чужого мнения, а также навыки коммуникативного взаимодействия); социально-профессиональная ответственность (внутренняя форма саморегуляции деятельности субъекта, которая характеризуется сознательным соблюдением моральных принципов и правовых норм); практический интеллект (интегральная способность к продуктивному решению практических проблем и задач на основе неявных знаний и профессиональной интуиции); креативность (способность к созданию продуктов, отличающихся новизной, оригинальностью, уникальностью).

Проанализировав требования, предъявляемые обществом к современному профессионалу, можно выделить следующие группы метапредметных качеств:

- регулятивно-рефлексивные (обеспечивающие способность и готовность профессионала организовать процесс в соответствии с рефлексивным циклом совершенствования профессиональной компетентности),
- мотивационно-ценностные (обеспечивающие готовность профессионала к самосовершенствованию, желание развиваться, осваивать новые профессиональные действия, формирование внутренних мотивов к осуществлению преобразующей деятельности),
- интеллектуально-продуктивные (обеспечивающие способность профессионала найти необходимую информацию, переработать ее в соответствии со стоящими задачами, способность учителя к самостоятельному созданию педагогического продукта (идей, инноваций, технологий, результатов),

- коммуникативные (обеспечивающие способность профессионала осуществлять эффективное профессиональное общение, работать в команде, сотрудничать).

Таким образом, в сегодняшних условиях востребован педагог, не только знающий свой учебный предмет, владеющий современными технологиями обучения, но и обладающий профессионально-личностными качествами, называемыми метапрофессиональными.

Задание для самостоятельной работы.

1. Дайте одно из определений профессионально-педагогической компетенции.

2. Дополните предложения:

Все определения коммуникативной компетенции в той или иной степени затрагивают методологический, педагогический, психологический и аспекты.

Квалификационная характеристика – нормативная модель компетентности педагога, отображающая научно обоснованный состав профессиональных

«Рефлексивная модель» профессионального роста включает в себя анализ собственного опыта преподавания, и сознательно наметить путь профессионального развития, чтобы преодолеть имеющиеся трудности.

3. Соотнесите виды компетенций с их кратким описанием

1. Профессиональная	а) активное (т.е. действенное) знание возрастной психологии, предмета психологии, социально-психологические знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения), аутопсихологические знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах; умение управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер.
---------------------	--

2. Коммуникативная	b) предполагает знание приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации и умение использовать законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность
3. Психолого-педагогическая	с) складывается из предметной и методической
4. Правовая	d) способность эффективно работать с информацией, искать релевантную информацию, оценивать качество информационных источников и информации, использовать различные способы хранения и переработки информации, создание своих информационных источников
5. Информационная	e) способность осуществлять эффективное коммуникативное взаимодействие с коллегами, учащимися и родителями

4. Изучите профессиональный стандарт педагога на одном из электронных информационных ресурсов (например, <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1>) и выберите, какие новые трудовые функции должен выполнять педагог, какие новые умения и знания он/а должны продемонстрировать.

Задание для работы в группе

1 этап. Индивидуальный.

Нарисуйте «линию времени» своего профессионального роста. Если Вы имеете педагогический опыт, сосредоточьтесь на нем. Если нет, можно выполнить задание на основе своей первой профессии. Отметьте на координатной прямой важные вехи в своем развитии, подпишите на «линии времени», что именно привело к качественному скачку в профессиональном росте (см. пример). Постарайтесь вспомнить даже небольшие, но важные для Вас изменения.



2 этап. Коллективный.

Поменяйтесь изображениями «линий времени» и задайте друг другу уточняющие вопросы.

3 этап. Проективный.

В группе создайте постер на основе любого способа инфографики на тему «Как стать профессиональным учителем».

Задание для портфолио

1. Становление индивидуального стиля педагогической деятельности невозможно без рефлексии. Знаете ли Вы свой индивидуальный стиль? Проанализируйте себя согласно данным ниже критериям и поместите таблицу в портфолио.

Традиционная типология стилей включает демократический, авторитарный и либеральный стили. Предпринимались многочисленные попытки создать иные классификации стилей. Вряд ли возможно создать универсальную классификацию, но наиболее полно природу стиля удастся установить через систему бинарных оппозиций. Предлагается следующая система бинарных оппозиций, характеризующих индивидуальный стиль педагогической деятельности:

- классический и инновационный
- догматический и эвристический
- интерактивный и фронтальный
- авторитарный и демократический
- универсальный и специализированный

Попробуйте проанализировать свою профессиональную личность и определить свой индивидуальный педагогический стиль, выбрав на схеме точку, которая в большей степени соответствует Вашим характеристикам.

	3	2	1	0	1	2	3	
классический								инновационный
догматический								эвристический
интерактивный								фронтальный

	3	2	1	0	1	2	3	
авторитарный								демократический
универсальный								специализированный

Ответы:

1. (один из возможных ответов) Теоретическая и практическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности

2. методических; знаний, умений и навыков; определение проблемных областей

3. 1-с, 2-е, 3-а 4-б, 5-д

Глава 2. Актуальные проблемы образования

Основные вопросы:

- 1. Основная нормативно-правовая база Российского образования.*
- 2. Универсальные учебные действия.*
- 3. Примерные программы.*
- 4. Рабочая программа.*

Основная нормативно-правовая база Российского образования

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденного приказом Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденного приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897.

4. Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденного приказом Минобрнауки РФ от 30.08.2013 г. № 1015;

5. Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, утвержденного приказом Минобрнауки РФ от 31.03.2014 № 253;

6. Перечень организаций, осуществляющих выпуск учебных пособий, которые допускаются к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных начального

общего, основного общего, среднего общего образования, утвержденного приказом Минобрнауки РФ от 09.06.2016 № 699;

7. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях, утвержденных постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29.12.2010 № 189.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

К таким требованиям относятся:

- **требования к результатам освоения основных образовательных программ**, это является основой для проведения итоговой аттестации выпускников,
- **требования к структуре основных образовательных программ**, это требования к организации образовательного процесса: базисный учебный план, примерные программы, по которым идет обучение,
- **требования к условиям реализации основных образовательных программ**, это те условия, которые обеспечивают успешную работу образовательного учреждения.

Ориентация образовательного стандарта на результат делает главной целью образования развитие личности ученика на основе освоения различных способов действий, формирование у него умения ориентироваться в больших объемах информации, ставить образовательные цели, оценивать полученный результат, а в конечном итоге – умения учиться.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход к обучению, который обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Главными направлениями ФГОС являются:

- обеспечение эффективности урока,
- фундаментальность образования,
- обеспечение вариативности образования,
- единство образовательного и воспитательного процесса (воспитание – обязательная часть образования)
- эффективное развивающее обучение.

Основные идеологические составляющие ФГОС представлены системой духовно-нравственного развития и воспитания, системой воспитания гражданской идентичности, а также новым методологическим сопровождением системно-деятельностного подхода.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования состоит из трех частей в соответствии с этапами обучения: ФГОС Начального общего образования (ФГОС НОО), ФГОС Основного общего образования (ФГОС ООО), ФГОС Среднего общего образования (ФГОС СОО). Все три этапа обеспечивают преемственность в обучении и воспитании, а также развитие детей.

В соответствии с личностно-ориентированной парадигмой образования ФГОС нацеливает школу на комплексную реализацию личностно-ориентированного, деятельностного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов к обучению иностранным языкам. Цели, содержание и планируемые результаты языкового образования представлены в единой системе в деятельностных терминах с четко выраженной корреляцией между ними.

Личностный смысл содержания образования, его практическая направленность выражаются в:

- учете возрастных особенностей школьников на каждой ступени обучения, их интересов, возможностей и потребностей, что проявляется в отборе предметного содержания речи, которое соотносится с реальными проблемами и реальными сферами общения (семейно-бытовой, учебно-трудовой и др.);
- постановке учащегося в ситуацию выбора при разноуровневом обучении на старшей ступени и включение его в целеполагание, в том числе при выборе уровня обученности, профиля;

- формулировке требований к уровню подготовки учащихся, при которой деятельностная составляющая доминирует над ЗУН (знания, умения и навыки).

Деятельностная направленность обучения иностранным языкам отражена в целях обучения и в структуре стандарта: акцент ставится на развитии иноязычной коммуникативной компетенции ученика в единстве всех ее составляющих (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенции), а также формулировке требований к уровню подготовки выпускников средней школы на каждой из ее ступеней.

Содержание обучения ориентировано на развитие мотивации учеников к изучению иностранных языков и на формирование умений во всех видах иноязычной речевой деятельности, развитие общих учебных умений и навыков, получение учащимися опыта учебной, познавательной, коммуникативной, практической и творческой деятельности.

Основное назначение обучения иностранному языку состоит в **формировании коммуникативной компетенции**, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. **Диалог культур**, как результат социокультурной направленности обучения иностранным языкам ориентирует на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения иностранному языку, приобщая школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, помогая им лучше осознать культуру своей собственной страны и развивая у них умения ее представлять средствами иностранного языка. Моделирование ситуаций диалога культур на уроках иностранного языка позволяет учащимся сравнивать особенности образа жизни и стилей жизни людей в нашей стране и странах изучаемого языка, обычаев и канонов культуры в этих языковых сообществах. Реализация принципа диалога культур в школе способствует формированию у обучаемых в условиях иноязычного учебного общения таких необходимых для межкультурного общения качеств как:

- культурная непредвзятость, толерантность и социокультурная наблюдательность,

- готовность к общению и сотрудничеству с людьми в инокультурной среде,

- речевой и социокультурный такт и вежливость.

Формирование и совершенствование у школьников социокультурной компетенции в основной и старшей школе направлено на:

- развитие способности ориентироваться в социокультурных аспектах жизнедеятельности людей в странах изучаемого языка;

- формирование навыков и умений искать способы выхода из ситуаций коммуникативного сбоя из-за социокультурных помех при общении;

- поведенческой адаптации к общению в иноязычной среде, понимания необходимости следовать традиционным канонам вежливости в странах изучаемого языка, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества;

- овладение способами представления родной культуры в инокультурной/ иноязычной среде.

Социокультурное образование средствами иностранного языка в средней школе закладывает основы для переноса позитивного опыта изучения стран изучаемого языка при последующем самостоятельном изучении других языков и, соответственно, других культурных сообществ; дальнейшего развития социокультурной компетенции в рамках избранного профиля обучения в старшей школе.

Особенности иностранного языка как учебного предмета включают:

- *межпредметность* (содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из разных областей знания, например, литературы, искусства, истории, географии, математики и др.);

- *многоуровневость* (с одной стороны, необходимо овладение различными языковыми средствами, соотносящимися с аспектами языка: лексическим, грамматическим, фонетическим, с другой – умениями в четырех видах речевой деятельности);

- *полифункциональность* (иностраннный язык может выступать как цель обучения и как средство приобретения сведений в других областях знания).

Предметные результаты образовательной деятельности выражаются в получении опыта приобретения, преобразования и применения предметных знаний.

В ФГОС представлено новое понимание результатов образования-приобретение обучающимися определенного комплекса личностных, метапредметных и предметных результатов:

Личностные результаты

- система ценностных ориентиров обучающихся;
 - готовность к саморазвитию и личностному самоопределению;
 - мотивация к обучению и познанию;
 - социальные компетентности;
 - основы гражданской идентичности (Примеры: развитие эстетических чувств – стыда, вины, совести, как регуляторов морального поведения; установка на здоровый образ жизни и реализацию в реальном поведении и поступках).

Метапредметные результаты

- универсальные учебные действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями (Примеры: осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы; осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков; учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой частной задачи).

Предметные результаты

- освоенный в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению + система основополагающих элементов научного знания (Примеры: составлять описание предмета, картинки, персонажа; различать на слух и адекватно произносить все звуки английского языка, соблюдая нормы произношения звуков; воспринимать на слух в аудиозаписи основную информацию из сообщений)

2. Универсальные учебные действия

Во время обучения вся работа должна быть направлена не столько на передачу определенного объема знаний по различным предметам, сколько на формирование Универсальных учебных действий (УУД). УУД – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, то есть совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, умений, включая организацию этого процесса.

Универсальные учебные действия	
Личностные	Метапредметные
<ul style="list-style-type: none">• Самоопределение• Смыслообразование• Ориентация на моральные нормы и их выполнение	<p>1) <i>Регулятивные</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Принимать и сохранять учебную цель и задачу,• Планировать ее реализацию,• Контролировать и оценивать свои действия,• Вносить соответствующие коррективы в их выполнение
	<p>2) <i>Познавательные</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Использование знаково-символических средств• Действие моделирования• Широкий спектр логических действий и операций• Общие приемы решения задач
	<p>3) <i>Коммуникативные</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Учитывать позицию собеседника (партнера)• Организовывать и осуществлять сотрудничество с учителем сверстниками• Адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности в речи.

1. В основе формирования личностных УУД лежат следующие действия:

- Действие самоопределения.
- Действие смыслообразования, т.е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом.

- Действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей.

2. Функция регулятивных УУД- обеспечение организации учащимися своей учебной деятельности.

Виды регулятивных УУД:

- *целоположение* – постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

- *планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

- *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;

- *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

- *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

- *оценка* – выделение и осознание учащимся того что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

- *волевая саморегуляция* как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

3. Познавательные УУД:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

- структурирование знаний;

- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

Общеучебные УУД

- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели;
- извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров;
- определение основной и второстепенной информации;
- умение адекватно, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной речи, передавая содержание текста в соответствии с целью и соблюдая нормы построения текста (соответствие теме, жанру, стилю речи и др.);
- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового
- действие со знаково-символическими средствами (замещение, кодирование, декодирование, моделирование).

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Примерные программы

Образование осуществляется в соответствии с Образовательными программами.

Примерная основная образовательная программа – учебно-методическая документация (*примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов*), определяющая *рекомендуемые* объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, *планируемые* результаты освоения образовательной программы, *примерные* условия образовательной деятельности, включая *примерные* расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы. Данная программа

предлагается Министерством образования и размещена в Реестре образовательных программ. Она является базой для составления Образовательной программы школы и учебных предметов.

Образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (*объем, содержание, планируемые результаты*), организационно-педагогических условий, *форм аттестации*, который представлен в виде *учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов*. Данный тип программы составляется учебным заведением и его учителями.

Рабочая программа

Рабочая программа – нормативный акт образовательной организации, целью которого является планирование, организация и управление учебным процессом в рамках конкретного учебного предмета, курса. Она должна содержать *планируемые результаты* освоения учебного курса, *содержание* учебного предмета, курса, *тематическое планирование* с указанием количества часов, отводимых на изучение каждой темы.

Структура Рабочей программы может включать в себя:

- Титульный лист
- Пояснительная записка
- Планируемые результаты
- Содержание курса
- Тематическое или календарно-тематическое планирование.

Образовательная организация имеет право утверждения локального акта, в котором принимается определенная структура рабочей программы, актуальная для данной школы.

Требования к уровню подготовки выпускников – это установленные стандартом результаты освоения выпускниками обязательного минимума федерального компонента государственного стандарта общего образования, необходимые для получения государственного документа о достигнутом уровне общего образования.

Образовательные программы каждого этапа обучения включают в себя Требования к уровню подготовки выпускников по иностранному языку. Они разработаны в соответствии с обязательным минимумом содержания и преобладают по ступеням общего образования и учебным предметам; задаются в деятельностной форме (определяется, что в результате изучения иностранного языка учащиеся должны знать, уметь, использовать в практической деятельности и повседневной жизни), а также служат основой для разработки контрольно-измерительных материалов для государственной аттестации выпускников образовательных учреждений.

Федеральный компонент образовательного стандарта по иностранному языку позволяет достичь эквивалентность в уровне языкового образования как в рамках единого российского образовательного пространства, так и общеевропейского.

К завершению обучения в основной школе, планируется достижение общеевропейского допорогового уровня (A2), а в старшей школе на базовом уровне – общеевропейского порогового уровня (B1) подготовки по иностранному языку, а на профильном – приближение к пороговому продвинутому уровню (B2).

Требования служат основой при разработке контрольно-измерительных материалов для государственной аттестации выпускников образовательных учреждений, реализующих программы основного общего и среднего (полного) общего образования.

Задание для самостоятельной работы

1. Изучите Материалы ФГОС и Примерной программы. Ответьте на вопросы:

1. Стандарт включает в себя требования:

а) к результатам освоения основной образовательной программы; к уровню подготовки обучающихся к ЕГЭ; к условиям реализации основной образовательной программы;

б) к структуре основной образовательной программы; к условиям ее реализации; к условиям реализации дополнительных программ;

в) к результатам освоения основной образовательной программы; к ее структуре; к условиям реализации основной образовательной программы.

2. Выберите основные принципы, на которых базируется ФГОС.
(Возможны несколько ответов.)

- а) преемственность;
- б) развитие;
- в) научность;
- г) вариативность.

3. Какой подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть обучающиеся:

- а) информационный;
- б) системно-деятельностный;
- в) интегративный;
- г) традиционный.

4. Разработка основной образовательной программы ООО относится к компетенции:

- а) Министерства образования;
- б) Департамента образования области;
- в) Учредителя образовательного учреждения;
- г) Образовательного учреждения.

5. Что не входит в состав универсальных учебных действий:

- а) личностный блок;
- б) регулятивный блок;
- в) познавательный блок;
- г) здоровьесберегающий блок;
- д) коммуникативный блок.

6. Завершите предложение:

Если под метопрдметными результатами в начальной школе подразумевается освоенные универсальные учебные действия, ключевые компетенции и межпредметные понятия, то в среднем звене добавляется способность их использовать в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельно планировать, осуществлять учебную деятельность, строить...

- а) программу развития;
- б) индивидуальную образовательную траекторию;
- в) жизненные планы;
- г) взаимоотношения.

7. Исключите лишнее слово.

Личностные универсальные действия –это...

- а) умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами;
- б) знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения;
- в) ориентация в социальных ролях;
- г) ориентация в межличностных отношениях;
- д) знание основ религии.

8. Исключите лишнее слово.

Регулятивные действия –это

- а) целеполагание;
 - б) планирование;
 - в) прогнозирование;
 - г) внимание;
 - д) контроль;
 - е) коррекция;
 - ж) оценка;
 - з) саморегуляция.
9. Что не входит в блок познавательных УДД?
- а) логические действия;
 - б) общеучебные действия;
 - в) оценочные действия
 - г) действия постановки и решения проблем.

10. Выберите аспекты коммуникативных УДД (возможны несколько ответов):

- а) планирование учебного сотрудничества;
- б) владение монологической и диалогической формами речи;
- в) управление поведением партнера;
- г) установление причинно-следственных связей;
- д) прогнозирование.

11. Укажите верное определение рабочей программы:

а) Рабочая программа позволяет в полной мере учесть и отразить национально-региональный компонент (с учетом специфики преподаваемого учебного курса, предмета, дисциплины (модуля)), авторский замысел педагога, возможности методического, инфор-

мационного, технического обеспечения учебного процесса, уровень подготовки обучающихся, специфику обучения в конкретном образовательном учреждении.

б) Рабочая программа – это учебная программа, разработанная авторами УМК на основе Примерной программы для конкретного образовательного учреждения и определенного класса (группы), имеющая изменения и дополнения в содержании, последовательности изучения тем, количестве часов, использование организационных форм обучения и т.п.

в) Рабочая программа составлена на основе Фундаментально-ядра содержания общего образования и Требований к результатам общего образования, представленных в федеральном государственном стандарте общего образования. В ней также учитываются основные идеи и положения Программы развития и формирования универсальных учебных действий, даются общие рекомендации методического характера.

12. Основная образовательная программа определяет:

- а) цели, задачи и перечень изучаемых дисциплин;
- б) перечень дисциплин и требования к результатам их освоения;
- в) цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса.

Ключи: 1) в, 2) а, б, г, 3) б, 4) г, 5) б, 6) д, 7) г, 8) в, 9) а, б, в, 10) а, 11) в

Задание для работы в группе

1. Выберите одну из авторских рабочих программ для одного из УМК из Федерального перечня учебников для начального общего образования. Проанализируйте программу с точки зрения ее соответствия Примерным программам. Обратите внимание на следующие разделы:

- а) содержание
- б) тематическое планирование
- в) планируемые результаты

Подготовьте устный отчет (на 10 минут) о проведенном анализе.

Задание для портфолио

1. Выберите один из УМК из Федерального перечня учебников для начального общего образования. Выберите удачные, на ваш взгляд, примеры упражнений и заданий, способствующие достижению метапредметных результатов. Определите, какие именно УУД формируются в процессе выполнения данных заданий. Составьте таблицу (примерный формат таблицы находится ниже).

Выбранный УМК (указать название, авторов, класс, издательство)		
Тема, номер страницы, номер упражнения	Краткое описание упражнения	Достижимый метапредметный результат

Глава 3. Современный урок иностранного языка

*Урок – клеточка педагогического процесса.
В нем, как солнце в капле воды,
Отражаются все его стороны.
Если не вся, то значительная часть
Педагогики концентрируется в уроке.*

М.Н. Скаткин

Основные вопросы:

- 1. Урок иностранного языка и его характеристики. Комплексность урока иностранного языка. Урок как звено в цепи уроков.*
- 2. Принципы построения современного урока иностранного языка.*
- 3. Структура урока.*
- 4. Типология уроков.*
- 5. Мотивационное обеспечение урока.*
- 6. Технологическая карта урока. Проектирование урока.*

Урок иностранного языка и его характеристики

Урок – это форма организации *процесса обучения*, в которой одним из результатов *педагогического взаимодействия* учителя и учащихся в рамках *выбранного пространства и времени* становится усвоение учащимися *определенной учебной информации*.

Урок – это диалектический феномен; он является частью учебного процесса и одновременно его целым. Как часть учебного процесса он позволяет решать промежуточные задачи; в этом смысле каждый отдельно взятый урок находится в горизонтальном ряду других уроков.

В настоящее время основной характеристикой обучения иностранному языку является коммуникативность. В связи с этим следует выделить ряд особенностей современного урока иностранного языка.

Характер цели урока.

Урок иностранного языка в идеале должен решать целый комплекс целей одновременно. Как правило, при подготовке к уроку учитель выделяет одну ведущую цель, и в большинстве случаев – это практическая цель. Именно эта цель и определяет весь последующий ход урока, его логику, содержание, а также и набор сопутствующих задач, которые можно решать параллельно с реализацией основной цели. Правильно сформулированная цель урока – это и есть планируемый результат. Формулировка цели должна соответствовать следующим критериям: быть четкой, не допускающей двойной трактовки, конкретной, измеримой и выполнимой в данных временных условиях.

Соответствие этапов урока заявленной цели.

Задачи, решаемые на каждом этапе, в каждом задании должны привести к достижению планируемого результата, то есть цели урока.

Последовательность упражнений.

Очень важно уметь расположить упражнения таким образом, чтобы каждое предыдущее являлось опорой для выполнения последующего, планировать урок от простого к более сложному. Процесс формирования навыков и умений проходит несколько этапов. В связи с этим последовательность упражнений на уроке (уроках) должна соответствовать этапам их формирования и предусматривать движение от простого к сложному. Например, при формировании и развитии монологических умений учащиеся выполняют сначала имитационные упражнения, затем подстановочные, трансформационные, а только потом переходят к коммуникативным. То есть, обучающиеся учатся сначала выражать одну законченную мысль, затем овладевают умением сочетать в своем микровысказывании 2–3 речевых образца, далее учитель подводит их к составлению высказывания, например, по заданному плану.

Атмосфера общения. Речевая ценность урока.

Если мы хотим научить наших учащихся общению на иностранном языке, то на уроке необходимо установить доверительные отношения. Доброжелательные отношения между учителем и учениками, между членами группы, осознание группы как близких по духу людей, некоей общности, готовой в любой момент прийти на по-

мощь друг другу поможет преодолеть многие трудности, в том числе и дисциплинарные. Уникальность предмета «иностранный язык» заключается в том, что уроки иностранного языка являются по сути единственными, моделирующими реальные и многообразные ситуации общения в условиях класса.

Необходимо иметь в виду, что в речи учителя на уроке можно выделить два уровня:

1. Уровень предельно четкой, максимально адаптированной к уровню учащихся и абсолютно понятной им речи, когда учитель дает указания о том, что надо выполнить и как (аудирование с полным пониманием).

2. Уровень речи, которая является доступной только для общего понимания в случае, когда учитель высказывает свое отношение к чему-либо или рассказывает о чем-либо (понимание с общим охватом содержания).

Комплексность урока.

Урок иностранного языка носит комплексный характер. Комплексность означает, что каждый новый содержательный элемент «пропускается» через 4 основных вида речевой деятельности, т.е. один и тот же материал учащиеся воспринимают на слух, используют в говорении, читают и записывают. Таким образом, комплексность – это взаимосвязанность и взаимообусловленность всех видов речевой деятельности при чередовании ведущей роли одного из них на разных этапах процесса усвоения.

Урок как звено в цепи уроков.

Особенность урока иностранного языка заключается в том, что он не является самостоятельной единицей учебного процесса. Каждый урок – это звено, часть в цикле уроков, связанных между собой и обуславливающих друг друга. Уроки, как правило, объединяются в циклы в соответствии с определенной темой, поэтому для того, чтобы четко представлять перспективу работы по теме, учителю необходимо составлять календарный план уроков по теме.

При этом, урок должен представлять собой относительно законченное произведение, построенное в соответствии с определенными требованиями, вытекающими из целей, содержания и технологии обучения этому предмету в школе.

Каждый урок должен обеспечивать достижение практической цели через решение конкретных задач. Следовательно, первое, с чего начинается учитель, это с определения и формулирования цели и задач урока.

Ситуативность на уроке иностранного языка.

Современный урок иностранного языка идет на языке, но это не урок о языке. На уроках нас интересует не столько уровень знания, сколько уровень умения применить эти знания в реальной ситуации.

Речь не бывает вне ситуации, вне контекста. Любая ситуация определяется местом, временем, характерами партнеров по общению, их ролями, а также той речевой задачей, которую они хотят решить в ходе общения.

Условно ситуации на уроках можно подразделить на три группы:

Реальные ситуации – ограничены ролями учителя и учеников, а значит, и не столь многочисленны. Они касаются классного обихода: опоздания, выполнение/невыполнение домашнего задания, самочувствия, просьб, инструктирования учащихся и т.д.

Проблемные ситуации организуются учителем, при этом существует несколько различных точек зрения. Эта ситуация вынуждает учащегося к самостоятельному конструированию, реконструированию и переконструированию имеющихся знаний. Высказывая свою точку зрения учащиеся учатся воспринимать и понимать чужую точку зрения, аргументировать свой выбор, участвовать в реальном речевом общении.

Условные ситуации – моделирование реальных ситуаций общения, охватывая различные типы речевого поведения, способствует обогащению социального опыта учащихся за счет расширения спектра коммуникативно проигрываемых ролей. Такие ситуации можно создать за счет использования ролевой или деловой игры, симуляции, драматизации.

Условную ситуацию можно создать с помощью речевой установки, где обязательно определяются все выше обозначенные параметры.

2. Принципы построения современного урока иностранного языка

Методическое содержание урока иностранного языка – это совокупность научных положений, определяющих его особенности, структуру, логику, виды и приемы работы. Урок как единица учебного процесса должен обладать основными свойствами данного процесса, в нашем случае процесса коммуникативного иноязычного образования, т.е. базироваться на тех же принципах. Таких принципов шесть:

1. Принцип коммуникативности предполагает организацию образовательного процесса как модели процесса общения. Во-первых, на уроке должно быть организовано педагогическое общение. Учитель и ученик должны стать речевыми партнерами. Инициатива здесь принадлежит, конечно, учителю, который является, по мнению Г.А. Китайгородской:

- «а) источником информации,
- б) лидером коллектива и в то же время его членом, у которого особый авторитет,
- в) образцом нравственно-этических норм поведения,
- г) моделью будущей речевой деятельности,
- д) организатором психологического климата,
- е) руководителем межличностных отношений» [3, 34].

Чтобы быть речевым партнером, учителю необходимы определенные коммуникативные умения.

Перцептивные коммуникативные умения:

- 1) определять и понимать психическое состояние ученика;
- 2) определять и понимать настроение класса (группы);
- 3) видеть всех одновременно и каждого в отдельности;
- 4) распределять внимание между различными компонентами процесса учения;
- 5) видеть, в какой помощи нуждается ученик;
- 6) прогнозировать поведение ученика как речевого партнера;
- 7) слышать и видеть ошибки в коммуникативном поведении ученика;
- 8) мгновенно оценивать ситуацию общения;

9) определять примерный уровень владения речевым умением без специального тестирования.

Продуктивные коммуникативные умения:

- 1) создавать коммуникативную обстановку;
- 2) устанавливать речевой контакт с учеником (учениками);
- 3) завершать речевой контакт;
- 4) устанавливать и поддерживать атмосферу общения в классном коллективе; 5) регулировать поведение ученика как речевого партнера;
- 6) изменять функциональное состояние учащихся в нужном направлении;
- 7) быть адекватным в любой ситуации общения;
- 8) владеть паралингвистическими средствами общения;
- 9) владеть экстралингвистическими средствами общения;
- 10) владеть кинестетическими средствами общения;
- 11) владеть проксемическими средствами общения;
- 12) владеть нюансами эмоционально-оценочных отношений;
- 13) адекватно для всех ступеней учения «обслуживать» все виды работы в речевом отношении, т.е. уметь вести урок на иностранном языке так, чтобы это был, с одной стороны, действительно аутентичный язык, а с другой – понятный ученикам.

Во-вторых, начало урока должно выполнять свою главную функцию: вводить учеников в атмосферу иноязычного общения. Вид работы, используемый для этого, называется речевой зарядкой.

В-третьих, использование учителем в течение урока коммуникативных установок и инструкций, побуждающих учащихся к выполнению учебных действий. На начальной ступени инструкции должны в обязательном порядке подкрепляться образцами (моделями) выполнения, на продвинутой ступени их удельный вес сокращается.

В-четвертых, принцип коммуникативности обеспечивается образцовостью речи учителя, под которой понимается не только ее безусловная языковая правильность, но и выразительность, эмоциональность, доступность.

2. Принцип индивидуализации следует понимать как соотнесенность приемов учения с личностными, субъектными и индивидуальными свойствами каждого ученика. Природу индивидуально-

сти составляют темперамент, задатки, органические потребности человека. При овладении иноязычной речевой деятельностью роль задатков проявляется в том, что одни ученики оказываются более способными к выполнению одних действий, а другие – других. Учитель должен уметь замерять, учитывать и развивать эти способности. Под субъектными свойствами учащихся понимаются способы учебной деятельности, приемы овладения знаниями, индивидуальная учебная стратегия. Задача учителя – показать учащимся оптимальные приемы и способы учения. Личностные свойства входят в индивидуальность человека в качестве важнейшего компонента и составляют его сущность. Личностная индивидуализация учитывает:

- а) контекст деятельности учащегося;
- б) жизненный опыт учеников (опыт их как читателей, спортсменов, путешественников и т.п.);
- в) сферу интересов, желаний, склонностей, духовных потребностей;
- г) мировоззрение (взгляды на жизнь);
- д) эмоционально-чувственную сферу (при «провоцировании» учеников высказываниям в защиту своей любимой команды, актера, книги, профессии);
- е) статус личности в коллективе: популярность ученика среди товарищей, взаимные симпатии для нахождения речевых партнеров, назначение ведущего в речевых группах и т.п.

Для осуществления принципа индивидуализации на уроке можно предложить следующие организационные приемы работы учителя:

1. Целенаправленная помощь в «критических точках» урока в зависимости от наличия или уровня той или иной способности. Например:

- а) во время фонетической зарядки коллективно (и хором) работают все ученики, но индивидуальную работу учитель проводит только с группой тех, у кого слабо развиты способности к восприятию и имитации;
- б) при презентации нового грамматического материала правило по формообразованию и использованию данной структуры в первую очередь (конечно, под руководством учителя) выводят учени-

ки со слабой способностью к обобщению формальных и функциональных признаков грамматического явления.

2. Целенаправленное использование опор различного типа: смысловых и содержательных, вербальных, иллюстративных и схематических. Правильно подобранная опора поможет ученику с низким уровнем функционально-адекватного восприятия грамматических структур быстрее и правильнее осознать их назначение, при усвоении слов явится помощью ученикам со слабой способностью к догадке, при развитии умения высказываться – помощью для тех, у кого низка способность к выделению предмета говорения, к логическому и последовательному изложению мыслей.

3. Очередность опроса. Слабые ученики выигрывают, когда получают образец – правильный ответ сильных и средних учеников. Однако последовательность «сильный – средний – слабый» не дана раз и навсегда. Скажем, на уроке формирования лексических навыков слабые получают карточки с готовым микротекстом, где подчеркнута ключевая фраза; при проверке понимания прослушанного микротекста (до его записи) можно сначала обратиться к ним, а затем уже к сильному ученику: «А как ты думаешь?»

4. Варьирование времени на подготовку ответа. Слабые обычно получают тройную порцию времени: они успевают разобраться в данном им индивидуализированном раздаточном материале, обдумать ответ, проговорить (прочитать), что нужно.

5. Использование опережающих индивидуализированных заданий. Например, на уроке по развитию монологической речи ученик со слабым уровнем подготовки и отсутствием некоторых способностей за 4–6 минут не сможет подготовить связное высказывание о писателе, актере, фильме и т.п. Поэтому ему заранее предлагается специальная карточка, по которой на уроке он лишь освежает то, что подготовил.

6. Использование заданий разного уровня сложности.

7. Использование дополнительного внепрограммного занимательного материала.

8. Использование коллективных форм организации деятельности.

3. Принцип речемыслительной активности. Специфика предмета иностранный язык состоит в том, что иноязычной речевой

деятельности нельзя научить, ей можно только научиться, поэтому урок иностранного языка должен характеризоваться постоянно высокой активностью всех учащихся. Главным стимулятором речемыслительной активности служит речемыслительная задача, а основным мотором – познавательный интерес. Необходимо постоянно вызывать речемыслительную (внешнюю и внутреннюю) активность учащихся при помощи коммуникативных задач речевого общения. В чем же проявляется речемыслительная активность на уроке иностранного языка?

Во-первых, в постоянной речевой практике. Речь (общение) является средством и целью обучения.

Во-вторых, в речевой (коммуникативной) ценности материала. Чтобы сделать речевой материал ценным в коммуникативном отношении, следует сделать его проблемным. Сказанное о речемыслительной активности позволяет сформулировать следующие положения, которыми должен руководствоваться учитель: – абсолютным средством формирования и развития умения общаться следует признать постоянную речевую практику учащихся в общении; – все упражнения на уроке должны быть в той или иной степени речевыми; – вся работа учащегося на уроке должна соотноситься с целью, которую ученик понял и принял как свою цель; – любое речевое действие учащегося на уроке должно быть целенаправленным в плане воздействия на собеседника; – любое речевое действие учащегося должно быть мотивированным; – использование той или иной фразы не может быть оправдано никакими соображениями, если они лишены коммуникативной ценности; – любой урок должен быть речевым как по замыслу, так и по организации и исполнению.

4. Принцип функциональности как компонент методического содержания урока иностранного языка может быть сформулирован следующим образом: овладеть тем, что функционирует в устной и письменной коммуникации, и овладеть таким образом, как оно функционирует. Функциональность предполагает выдвижение на первый план функции речевой единицы, причем эта функция не отрывается от языковой стороны, а является ведущей; именно на функцию направлено, в основном, сознание учащегося, форма же

усваивается преимущественно произвольно. Уроки только по материалу могут быть грамматическими или лексическими, а по духу они должны быть речевыми. Чтобы обеспечить функциональность, в установках к упражнениям нужно использовать все те речевые задачи, которые используются в общении:

1) сообщить (уведомить, доложить, известить, рапортовать, объявить, информировать);

2) объяснить (уточнить, конкретизировать, охарактеризовать, показать, выделить, заострить внимание);

3) одобрить (рекомендовать, посоветовать, подтвердить, поддержать, похвалить, поблагодарить, поздравить, пожелать);

4) осудить (покритиковать, опровергнуть, возразить, отрицать, обвинить, протестовать);

5) убедить (доказать, обосновать, уверить, побудить, внушить, уговорить, вдохновить, настоять, упросить и т.п.).

5. Принцип ситуативности. Ситуация есть такая динамичная система взаимоотношений общающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность. Принцип ситуативности имеет различные проявления. Ситуация является основой отбора и организации речевого материала. Ситуация используется на уроке как способ презентации материала. Ситуация служит условием формирования навыков и развития умений.

6. Принцип вариативности. Принцип вариативности реализуется через планирование нескольких вариантов выполнения одного и того же задания. Вариативность при этом может выполнять несколько функций:

1) дополнительная тренировка для учащихся, которые испытывают затруднения в обучении;

2) прикладная функция (ориентация на другие предметные области) для реализации личных целей учащихся, заинтересованных в других предметных областях.

3) углубление и расширение для лингвистически одаренных детей;

4) персонализация (возможность «преломить» материал урока с учетом личного жизненного опыта).

3. Структура урока

Под структурой урока понимается соотношение различных частей (компонентов) учебных занятий в их строгой последовательности и взаимосвязи. Основными составными частями структуры урока являются: начало урока (организационный момент); фонетическая зарядка, речевая зарядка; проверка домашнего задания; актуализация имеющихся знаний и умений, презентация нового содержания; первичная проверка понимания, автоматизация приобретенного умения, творческое применение знаний, динамическая пауза, задание на дом; подведение итогов урока, рефлексия. Одни из этих компонентов постоянные, другие – переменные.

Структура урока будет зависеть от типа урока.

Логика урока иностранного языка составляют:

1) целенаправленность – соотнесенность всех компонентов урока с ведущей целью;

2) целостность – соразмерность всех компонентов урока, их подчиненность друг другу;

3) динамика – последовательность выполнения упражнений в соответствии со стадиями усвоения речевого материала;

4) связность – содержательное единство и последовательность материала. Рассмотрим каждый аспект подробнее. Четкость и определенность цели – первейшая предпосылка целенаправленности урока. Чтобы оценить урок с точки зрения его целенаправленности, необходимо определить:

– в рамках какого вида речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо) осуществляется учение (определить учебную цель урока);

– каков характер деятельности учащихся и адекватна ли она поставленной цели;

– все ли упражнения и виды работы на уроке работают на поставленную цель (прямо или косвенно);

– сколько времени планируется на реализацию цели урока.

Структурной единицей или компонентом урока следует считать упражнение. **Целостность** урока есть такое соотношение, такая соразмерность его компонентов (упражнений), которая является оп-

тимальной для достижения целей урока. Вот перечень вопросов, которые помогут учителю оценить спланированный урок с точки зрения его целостности:

– Какие блоки упражнений представлены в уроке? Соотносятся ли они со стадиями усвоения материала, необходимыми для данного типа (вида) урока?

– Достаточно ли упражнений в каждом блоке? Служат ли упражнения, входящие в один блок, реализации единой задачи (однотипны ли в этих упражнениях действия, которые требуется совершить учащимся)?

– Способствует ли последовательность блоков упражнений освоению материала на все более высоком уровне?

– Какова в уроке соразмерность: инвариантов урока, блоков упражнений, основных и вспомогательных действий, упражнений в разных видах речевой деятельности, времени, затрачиваемого на реализацию задач урока?

Динамика урока зависит, главным образом, от правильной последовательности компонентов (упражнений). Но при этом важно учитывать два момента: во-первых, соответствие упражнений стадиям процесса формирования навыков и развития умений, во-вторых, соответствие упражнений уровню учащихся. Существуют условные стадии формирования навыков и стадии развития умения. Для разных навыков и умений эти стадии будут неодинаковы. Так, стадиями формирования грамматических навыков являются:

1. Восприятие учениками речевых отрезков, предъявляющих как форму, так и функцию усваиваемого явления (презентация).

2. Имитация, или имитативное использование фраз, содержащих усваиваемое явление.

3. Подстановка, или частичная замена учеником какого-то элемента усваиваемого явления.

4. Трансформация, или изменение воспринятой формы на ту, которая усваивается.

5. Собственно репродукция, или самостоятельное изолированное воспроизведение усваиваемого явления для выражения какой-то речевой задачи.

6. Комбинирование, или сталкивание усваиваемого явления с теми, с которыми оно интерферирует или часто используется в говорении. Лексические навыки обычно проходят следующие стадии:

1. Восприятие слова в контексте.
2. Осознание значения слова.
3. Имитативное использование слова во фразе.
4. Обозначение, или самостоятельное использование слова в ограниченном контексте для называния (обозначения) какого-то объекта.
5. Комбинирование, или использование данного слова в сочетаниях с другими.
6. Употребление в неограниченном контексте.

Для произносительных навыков значимы в основном четыре стадии: восприятие звука в словах, фразах и изолированно для создания звукового образа; имитация, дифференциация, или осознание особенностей звука и его отличий от других, собственно репродукция, или самостоятельное использование звука во фразе.

Определим стадии для развития коммуникативных умений. Таких стадий можно выделить три: – на первой стадии говорение учеников по содержанию ограничено текстом, по характеру подготовлено, самостоятельность его невелика: используются вербальные опоры. – на второй стадии характер говорения меняется: оно не подготовлено, прямой опоры на текст нет, содержание расширяется за счет привлечения материала, усвоенного в других темах, возрастает самостоятельность учеников: опоры возможны только иллюстративные. – на третьей стадии имеет место неподготовленное, межтематическое, самостоятельное (без всяких опор) говорение.

Динамика урока (как было отмечено выше) зависит еще и от умения подобрать для той или иной стадии упражнения, соответствующие возможностям класса, от умения уловить момент перехода от одного компонента урока к другому. Это умение, которое определяется способностью не затягивать какое-либо упражнение, не допускать повторов, приходит к учителю с опытом. Здесь важно только заметить, что именно благодаря динамике (как и логике урока в целом) ученики иногда не замечают времени, урок проходит как бы на едином дыхании. А это немаловажный фактор мотивации учения.

Связность урока обеспечивается несколькими средствами:

– Речевой материал. Связность, обеспечиваемая речевым материалом, особенно характерна для уроков формирования навыков. Она проявляется в том, что новые лексические единицы или новое грамматическое явление содержатся во всех без исключения упражнениях. Так компоненты урока связываются друг с другом. Ученик может не сознавать, но он интуитивно чувствует логическую связь элементов, и это вовлекает его в процесс усвоения материала. Подобную связность урока, видимо, можно назвать лингвистической связностью.

– Предметное содержание урока. Связность, которая возникает на этой основе, свойственна, главным образом, урокам совершенствования навыков (они почти всегда строятся на основе разговорного текста) или урокам развития умения читать. В этих случаях содержанием обсуждения (целью извлечения информации) будет какой-то предмет: событие, поступок героя и т.п. Такую связность можно назвать предметно-содержательной связностью. Ее соблюдение требует наполнять одним и тем же содержанием (разными его гранями) все компоненты урока вплоть до речевой зарядки. Разновидностью предметно-содержательной связности является связность тематическая, когда все упражнения объединяет одна тема, но ракурс ее рассмотрения в упражнениях каждый раз иной. Это характерно для уроков развития речевого умения.

– Общий замысел. Он может касаться, во-первых, внешней формы урока (формальная связность), например урок-экскурсия, урок-пресс-конференция и т.п., и, во-вторых, внутреннего содержания урока, стержня чисто психологического плана. Во втором случае речь идет о так называемой «психологической дуге» урока, под которой мы понимаем динамику изменений психоэмоционального напряжения, создаваемого за счет материала, формы урока, характера выполняемой на уроке деятельности и т.д. Психоэмоциональная динамика может принимать различные формы, что зависит от хода решения проблемы урока. Таким образом осуществляется психологическая связность урока.

– Вербальные (словесные) связи. Имеются в виду те высказывания учителя, которые служат связующими «мостиками» между

упражнениями, блоками упражнений, и непосредственно соотносятся с предметным содержанием (проблемой урока и предметами обсуждения) и формой урока. К примеру, если в одном из упражнений речь шла о том, что (какие книги и журналы) ребята любят читать, то в качестве связки можно использовать фразу: «Теперь я знаю о ваших читательских вкусах. А, интересно, что любят читать ваши родители и с чем связан их выбор?» Данная связка не только служит своеобразным итогом тому, о чем шла речь, но и логично подводит учащихся к выполнению следующего упражнения.

Таким образом, мы рассмотрели четыре аспекта логики урока иностранного языка. В заключение нужно добавить следующее: ни один из аспектов – целенаправленность, целостность, динамика, связность – в отрыве от других не обеспечивает настоящей логики урока. Только наличие всех четырех аспектов делает урок логичным. Причем логика – не сумма рассмотренных аспектов, а такое новое качество урока, которое возникает на основе интеграции целенаправленности, целостности, динамики и связности. Типология уроков иностранного языка.

4. Типология уроков

Существуют разные подходы к типологии уроков. Мы рассмотрим те из них, которые наиболее часто применяются и используются в методической литературе. Как правило, в качестве основания для классификации используется основная дидактическая задача урока. В соответствии с этим основанием, можно выделить следующие типы уроков:

Урок изучения нового – это традиционный (комбинированный) урок, лекция, экскурсия, исследовательская работа, учебный и трудовой практикум. Ставит своей целью изучение и первичное закрепление новых знаний.

Урок закрепления знаний – это практикум, экскурсия, лабораторная работа, собеседование, консультация. Ставит своей целью выработку умений по применению знаний.

Урок комплексного применения знаний – это практикум, лабораторная работа, семинар и т.д. Имеет целью выработку умений самостоятельно применять знания в комплексе, в новых условиях.

Урок обобщения и систематизации знаний – это семинар, конференция, круглый стол и т.д. Имеет целью обобщение единичных знаний в систему, выполнение проектных, творческих задач, как правило, на таком уроке обучающиеся переносят полученные знания и умения на новый контекст, новую ситуацию, учебный материал персонализируется.

Урок контроля, оценки и коррекции знаний – это контрольная работа, зачет, коллоквиум, смотр знаний и т.д. Имеет целью определить уровень овладения знаниями, умениями и навыками [4].

Традиционно выделяют некоторые «обязательные» этапы урока. Рассмотрим этапы урока для некоторых типов урока:

Структура урока «открытия нового знания»

1. Этап мотивации (самоопределения) учебной деятельности.
2. Этап актуализации и пробного учебного действия.
3. Этап выявления места и причин затруднения (определение границ знания и незнания).
4. Этап построения проекта выхода из затруднения.
5. Этап реализации построенного проекта.
6. Этап первичного закрепления с проговариванием во внешней речи.
7. Этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону.
8. Этап включения в систему знаний и повторения.
9. Этап рефлексии учебной деятельности на уроке.

Структура урока рефлексии.

1. Этап мотивации к коррекционной деятельности.
2. Этап актуализации и пробного учебного действия.
3. Этап локализации индивидуальных затруднений.
4. Этап построения проекта коррекции выявленных затруднений.
5. Этап реализации построенного проекта.
6. Этап обобщения затруднений с проговариванием во внешней речи.
7. Этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону.
8. Этап включения в систему знаний и повторения.

9. Этап рефлексии учебной деятельности.

Структура урока развивающего контроля.

1. Этап мотивации к контрольно-коррекционной деятельности *(Определить цель, создать условия для внутренней потребности включения в этап, установить тематические рамки, форму и процедуру, предъявить критерии оценки).*

2. Этап актуализации пробного учебного действия *(Повторение контролирующих норм, активизация мыслительных операций, внимания, памяти. Индивидуальное написание, сопоставление с эталоном без исправления, фиксация ошибок, самооценка).*

3. Этап локализации индивидуального затруднения *(Проговорить, посмотреть, можно собрать группами).*

4. Этап построения проекта коррекции выявленного затруднения *(Сформулировать индивидуальную цель, выбор способов повторения: по эталону, по учебнику, по аналогичным заданиям).*

5. Этап реализации построенного проекта *(Каждый учащийся должен самостоятельно исправить свои ошибки, в случае затруднения эталон, придумать самому аналогичные задания. У кого нет ошибок -выступает в качестве консультанта или выполняет задания творческого характера).*

6. Этап обобщения затруднения с проговариванием во внешней речи *(Фронтально. Обсуждение типовых ошибок, проговаривание формул, правил, способов действий, вызвавших затруднения).*

7. Этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону *(Выполнение самостоятельной работы, аналогично контролирующей, выполняют задания на свою ошибку, самопроверка, зафиксировали результат).*

8. Этап решения заданий творческого уровня *(Выполняют другой вариант, задания на подготовку к следующей теме).*

9. Этап рефлексии контрольно-коррекционной деятельности *(Оценка своих результатов, анализируют где и почему были допущены ошибки).*

В традиционной дидактике урока иностранного языка часто проводят классификацию уроков по ведущему виду речевой деятельности:

1) Урок формирования умений в аудировании

- 2) Урок формирования умений в чтении.
- 3) Урок формирования навыков устной речи.
- 4) Урок формирования навыков письменной речи.
- 5) Урок формирования языковых умений и навыков.

Основой для проектирования урока иностранного языка обычно становится трехчастная модель, соответствующая трем этапам технологии развития критического мышления:

- 1) Вызов (введение в тему, снятие языковых трудностей, актуализация знаний и умений).
- 2) Реализация смысла (активная работа с информацией по восприятию, переработке, сохранению, трансформации).
- 3) Рефлексия (включение нового знания в систему известного).

Для каждого из перечисленных типов уроков данная схема будет выглядеть следующим образом:

Урок формирования умений в аудировании

1) Дотекстовый этап. Предполагаем введение в контекст материала, подлежащего аудированию, снятие языковых и речевых трудностей (лексических, грамматических, фонетических), актуализация важных стратегий аудирования (например, опора на ключевые слова, узнавание интернациональных слов, предвосхищение, и др.)

2) Текстовый этап. Формирование навыков аудирования в трех видах аудирования: аудирование с целью извлечения необходимой или запрашиваемой информации, аудирование с общим пониманием прослушанного, аудирование с полным и точным пониманием). На данном этапе формируются навыки восприятия устной речи на слух и мыслительные операции, необходимые для переработки полученной информации.

3) Послетекстовый этап. Этот этап предполагает использование информации, полученной на слух в продуктивных видах речевой деятельности: в говорении и письме. Учащиеся могут высказать свое мнение об услышанном, обсудить проблемный вопрос, согласиться или не согласиться с мнением автора, интерпретировать информацию, сделать выводы. Так, текст для аудирования высту-

пает в качестве образца или основы для говорения (письма). Также на данном этапе может быть продолжена работа с языковой составляющей текста (идиоматическими выражениями, коллокациями, грамматическими структурами).

Урок формирования умений в чтении будет похож структурно на урок аудирования, так как оба вида речевой деятельности являются рецептивными.

1) Дотекстовый этап. Предполагаем введение в контекст материала, подлежащего чтению, снятие языковых и речевых трудностей (лексических, грамматических), актуализация важных стратегий чтения (например, опора на ключевые слова, узнавание интернациональных слов, предвосхищение, использование графических способов организации информации). Важным на этом этапе будет являться предварительное обсуждение социокультурных реалий, работа с специфическими особенностями и характеристиками жанра текста.

2) Текстовый этап. Формирование навыков чтения в трех видах чтения: чтение с целью извлечения необходимой или запрашиваемой информации, чтение с общим пониманием прослушанного, чтение с полным и точным пониманием). На данном этапе формируются навыки восприятия письменной речи, способности видеть логико-структурные связи в тексте. Обучающиеся овладевают различными стратегиями переработки информации, данной в тексте, учатся видеть стилистические особенности разных жанров текста, структуру текстов разных типов.

3) Послетекстовый этап. Этот этап предполагает использование информации, полученной в тексте в продуктивных видах речевой деятельности: в говорении и письме. Учащиеся могут высказать свое мнение о прочитанном, обсудить проблемный вопрос, согласиться или не согласиться с мнением автора, интерпретировать информацию, сделать выводы. Текст для чтения будет служить образцом для говорения или создавать содержательную опору для обсуждения того, или иного вопроса. Также на данном этапе может быть продолжена работа с языковой составляющей текста (идиоматическими выражениями, коллокациями, грамматическими структурами, лексическим наполнением).

Для проектирования урока развития продуктивных речевых умений следует придерживаться такой логики:

Урок формирования навыков говорения:

1) Введение в контекст. На данном этапе создается речевая ситуация, в которой становится понятна ролевая принадлежность общающихся, обстоятельства общения, уровень формальности общения.

2) Подготовительный этап. Этот этап включает в себя систему тренировочных упражнений, создающих необходимую лингвистическую базу для общения: имитационные, подстановочные, трансформационные и условно-коммуникативные упражнения. Каждый их данных типов упражнений является необходимым этапом, обеспечивающим переход обучающегося на следующий уровень самостоятельности осуществления устного речевого общения.

3) Этап решения коммуникативной задачи. На данном этапе ставится коммуникативная задача и осуществляется ее решение. Данный этап предполагает достаточно высокий уровень самостоятельности осуществления устного речевого общения, хотя и не исключает использование опор в разном виде (визуальных, текстовых, схематических, и др.)

4) Возможен этап дальнейшего развития лингвистической компетентности обучающегося, на котором ребята рассмотрят другие варианты решения той же коммуникативной задачи.

Для проектирования **урока развития навыков письменной речи** мы должны принимать во внимание сам процесс создания письменного продукта, который включает в себя следующие этапы:

- 1) Мозговой штурм
- 2) Предварительные записи
- 3) Планирование
- 4) Написание «черновика»
- 5) Редактирование письменного текста
- 6) Создание окончательного варианта
- 7) Корректировка

В такой логике будет строиться и урок иностранного языка, нацеленный на формирование навыков письменной речи:

8) Введение в контекст. На данном этапе создается речевая ситуация, в которой становится понятна ролевая принадлежность со-

здателя текста и предполагаемой аудитории читателей, обстоятельства письменного общения, уровень формальности общения, жанр письменного текста.

9) Подготовительный этап. На данном этапе ведется работа с предполагаемыми трудностями, касающимися выбора языковых единиц и моделей, актуализация знаний об особенностях формата данного письменного текста, актуализируется опыт создания подобных текстов в родном языке, происходит знакомство и изучение образцов текстов данного жанра.

10) Этап создания письменного текста. Данный этап должен повторять собой все этапы создания письменного текста, давая возможность обучающимся научиться приемам мозгового штурма, написания плана текста, редактирования и осуществления корректуры.

11) Возможен этап дальнейшего развития лингвистической компетентности обучающегося, на котором ребята рассмотрят другие варианты решения той же коммуникативной задачи.

Урок формирования языковых умений и навыков.

Этап контекстуализации. На данном этапе создается речевая ситуация, в которой уместно и необходимо использование подлежащих изучению языковых единиц (лексических или грамматических). Таким образом, языковые единицы изучаются в широком функциональном контексте с акцентом на смысл и значение того или иного языкового явления.

Презентация нового языкового материала. На данном этапе обучающимся предъявляется новый языковой материал. Обычно материал предъявляется в контексте речевой ситуации (на основе текста для аудирования или чтения). Обучающиеся знакомятся с устной и письменной формой слова (или с различными формами грамматического явления). На данном этапе используются самые разные приемы семантизации нового языкового материала: демонстрация, использование наглядности, языковая догадка, перевод, эквиваленты)

Этап тренировки. На данном этапе создаются условно-коммуникативные ситуации для автоматизации в устной речи изучаемых языковых явлений. Языковые явления отрабатываются в имитаци-

онных, подстановочных, трансформационных и условно-речевых упражнениях.

Этап продукции. Учащиеся используют изучаемые языковые явления для решения частной коммуникативной задачи. Акцент при этом делается на грамотности речи в первую очередь.

Описываемые выше подходы базируются на видах речевой деятельности, формируемых средствами изучаемого языка. Наличие двух видов деятельности (познавательной-коммуникативной и собственно коммуникативной) дает основание сторонникам этого подхода выделять два типа уроков:

- первый – уроки, направленные на овладение средствами и технологией общения (или речью как способом формирования и формулирования мыслей);
- второй – уроки развития коммуникативной деятельности в разных видах и формах ее проявления

На уроках первого типа учащиеся овладевают единицами языка и способами их применения, как в учебных, так и в естественных условиях общения. Внутри этого типа занятия классифицируются в зависимости от того, какая сторона речи формируется (фонетическая, лексическая или грамматическая). Уроки второго типа направлены преимущественно на применение речевых средств в разных видах деятельности. В этой связи выделяют уроки развития устной (аудирование, говорение) и письменной (чтение, письмо) речи, которые сочетаются друг с другом в соответствии с принципом взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Обобщая опыт преподавания иностранных языков, можно, на наш взгляд, говорить о трех типах уроков, получивших применение в современной методике.

Первый – уроки, направленные на овладение а) элементами системы языка на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях (результатом является приобретение знаний о системе языка); б) способами использования приобретенных знаний на уровне речи (формирование соответствующих навыков).

Второй – уроки, направленные на овладение деятельностью общения. Цель таких уроков – развитие речевых умений в разных видах деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. В рамках этого типа выделяются:

- уроки овладения рецептивными видами речевой деятельности (уроки аудирования, письма и письменной речи, устного и письменного перевода с иностранного на родной язык);
- уроки по овладению продуктивными видами речевой деятельности (уроки говорения, чтения, устного и письменного перевода с родного языка на иностранный).

Третий – комбинированные уроки. Они направлены на взаимосвязанное овладение знаниями, навыками и умениями в рамках одного урока. При этом занятия по овладению разными уровнями системы языка реализуются в выделении не только отдельных аспектов в работе (уроки фонетики, лексики, грамматики), но и отдельных дисциплин (стилистика, анализ текста, перевод). В то же время аспектное обучение при практической направленности занятий всегда носит комплексный характер, ибо конечной целью обучения является формирование и развитие речевых умений в разных видах деятельности.

Проектирование урока иностранного языка является компонентом профессиональной компетентности учителя иностранного языка

Достичь успеха при проектировании (по мнению В.П. Симонова в работе «Педагогический менеджмент») можно при соблюдении трех главных условий:

- знание того уровня, на котором находится коллектив к началу планирования;
- четкое представление о том уровне, на который должна быть поднята работа до конца планируемого периода;
- выбор эффективных путей и средств планируемой деятельности.

Всякое занятие (урок, семинар) – это система взаимообусловленной, организационной и учебно-воспитательной деятельности преподавателя в единстве с учебно-познавательной деятельностью учащихся, направленная на достижение результата, а стало быть, качества.

5. Мотивационная обеспеченность урока

Мотивация в большой степени зависит от правильного целеполагания. Только в этом случае урок будет иметь смысл для школьника, он охотно на него идет.

Для учителя изменение в содержании и технологиях первого этапа урока – это путь от формулирования привычной ему триединой цели урока (обучающей, развивающей, воспитывающей) – к самостоятельному целеполаганию учащихся, к цели диагностируемой, выходящей на запланированный результат.

Предметом критики традиционного учебного процесса были, в первую очередь, цели, точнее, расплывчатость и неопределенность их постановки. Но никакая критика не в силах изменить то реальное обстоятельство, что школа, а вместе с ней и учитель получают специальный заказ общества в достаточно общем виде (например, образовательные цели и задачи нормативных документов, регулирующих деятельность ОУ).

Под конкретизацией образовательных целей понимается технологическая сторона общего определения целей, которые затем уточняются и проясняются на уровне учебного эпизода.

К числу основных недостатков определения целей обычно относят:

- слишком общее определение целей, при котором их нельзя применять для сравнения с реальными результатами (например: развивать критическое мышление);
- замену целей содержанием, темами обучения, элементами учебного предмета; при этом, как правило, не определяется, на каком качественном уровне освоения знаний и умений учащийся должен освоить учебный материал;
- замену дидактических целей запланированной деятельностью преподавателя.

В качестве основного алгоритма активного целеполагания можно назвать следующий:

1) Создание ситуативного или проблемного задания, с которым учащиеся могут **частично** справиться на основе имеющихся у них знаний и умений. Таким образом, создается связь с имеющимися знаниями и умениями, актуализируется известное содержание.

2) На основе этого же проблемного или ситуативного задания ставится вопрос или дается задание, для выполнения которого имеющихся знаний или умений уже недостаточно. Так, создается противоречие, благодаря которому учащиеся идентифицируют у себя недостаток знаний или умений. В результате, возникает познавательная задача.

3) Учащиеся формулируют, в чем именно они испытывали трудность, именно преодоление этой трудности и становится целью урока и планируемым результатом.

Примеры формулировок цели урока, в соответствии с требованиями ФГОС:

- Составить диалог-обмен мнениями по вопросам защиты окружающей среды в городской местности, учить выражать личную точку зрения и обосновывать ее, выразить согласие/несогласие с мнениями партнеров.

- Ознакомительное чтение текста «-» с целью обобщения информации, содержащейся в абзацах в единое смысловое целое с ее воспроизведением в устной (письменной) форме.

- Понимание основного содержания небольших аутентичных текстов в рамках темы «-» [Или: выделить основную мысль в воспринимаемом на слух тексте.]

- Составление с опорой на образец личного письма зарубежному другу: сообщать краткие сведения о себе и запрашивать аналогичную информацию о нем.

- Узнавать в письменном (устном) тексте, воспроизводить и употреблять в речи лексические единицы, обслуживающие ситуацию общения «-» в пределах изучаемой темы «-».

- Выражать побуждение с помощью повелительного наклонения в ситуации «-» в пределах изучаемой темы «-».

- Выражать в диалоге свое отношение к действию, описываемому при помощи [модальных] глаголов и их эквивалентов; запрашивать информацию о действиях товарища при помощи [этих же] глаголов.

Большая роль в мотивационном обеспечении урока принадлежит доступности и посильности предлагаемых заданий в каждой «точке» урока. Учащийся легко и с желанием выполняет задание,

если оно содержит преодолимую трудность для него; легкое задание неинтересно. Нужно, чтобы задание выполнялось с определенным напряжением. Это достигается выстраиванием упражнений строго поступательно (градуированно); ученику оказывается помощь в виде яркого образца выполнения, необходимых опор, ключей и средств наглядности.

Для осознания успешности и учения-общения важна также оценка, взаимооценка и самооценка. Это проявление обратной связи однозначно свидетельствует о поступательном движении учащегося в освоении языка.

Для осознания успешности учения не менее важна внутренняя, субъективная обратная связь, т.е. самооценка. Выполнение учеником задания в нормальном темпе в соответствии с ситуацией сигнализирует ему самому, что он с ним справляется, Это вызывает чувство удовлетворения и мотивирует дальнейшее учение.

6. Технологическая карта урока. Проектирование урока

Технологическая карта урока – это способ графического проектирования урока, таблица, позволяющая структурировать урок по выбранным учителем параметрам. Такими параметрами могут быть этапы урока, его цели, содержание учебного материала, методы и приемы организации учебной деятельности обучающихся, деятельность учителя и деятельность обучающихся.

Технологические карты раскрывают общедидактические принципы и алгоритмы организации учебного процесса, обеспечивающие условия для освоения учебной информации и формирования личностных, метапредметных и предметных умений школьников, соответствующих требованиям ФГОС второго поколения к результатам образования.

Структура технологической карты включает в себя:

- название темы;
- цель освоения учебного содержания;
- планируемый результат (информационно-интеллектуальную компетентность и УУД);

- основные понятия темы;
- метапредметные связи и организацию пространства (формы работы и ресурсы), технологию изучения указанной темы.

Технологическая карта позволяет увидеть учебный материал целостно и системно, проектировать образовательный процесс по освоению темы с учетом цели освоения курса, гибко использовать эффективные приемы и формы работы с детьми на уроке, согласовать действия учителя и учащихся, организовать самостоятельную деятельность школьников в процессе обучения; осуществлять интегративный контроль результатов учебной деятельности.

Создание технологической карты позволяет учителю:

- осмыслить и спроектировать последовательность работы по освоению темы от цели до конечного результата;
- определить уровень раскрытия понятий на данном этапе и соотнести его с дальнейшим обучением (вписать конкретный урок в систему уроков); определить возможности реализации межпредметных знаний (установить связи и зависимости между предметами и результатами обучения);
- определить универсальные учебные действия, которые формируются в процессе изучения конкретной темы, всего учебного курса;
- соотнести результат с целью обучения после создания продукта – набора технологических карт.

Преимущества технологической карты:

- использование готовых разработок по темам освобождает учителя от непродуктивной рутинной работы;
- освобождается время для творчества учителя;
- обеспечиваются реальные метапредметные связи и согласованные действия всех участников педагогического процесса;
- снимаются организационно-методические проблемы (молодой учитель, замещение уроков, выполнение учебного плана и т.д.);
- обеспечивается повышение качества образования.

Использование технологической карты обеспечивает условия для повышения качества обучения, так как:

- учебный процесс по освоению темы (раздела) проектируется от цели до результата;
- используются эффективные методы работы с информацией;

- организуется поэтапная самостоятельная учебная, интеллектуально-познавательная и рефлексивная деятельность школьников;
- обеспечиваются условия для применения знаний и умений в практической деятельности

Типичной ошибкой учителя при самоанализе урока является тот факт, что учитель нередко просто пересказывает его ход и затрудняется в обосновании выбора содержания, используемых методов и организационных форм обучения. В традиционном плане расписана в основном содержательная сторона урока, что не позволяет провести его системный педагогический анализ. Форма записи урока в виде технологической карты дает возможность максимально детализировать его еще на стадии подготовки, оценить рациональность и потенциальную эффективность выбранных содержания, методов, средств и видов учебной деятельности на каждом этапе урока. Следующий шаг – оценка каждого этапа, правильности отбора содержания, адекватности применяемых методов и форм работы в их совокупности. С помощью технологической карты можно провести не только системный, но и аспектный анализ урока (прослеживая карту по вертикали).

Например:

- реализацию учителем целей урока;
- использование развивающих методов, способов активизации познавательной деятельности обучающихся;
- осуществление оценивания и контроля.

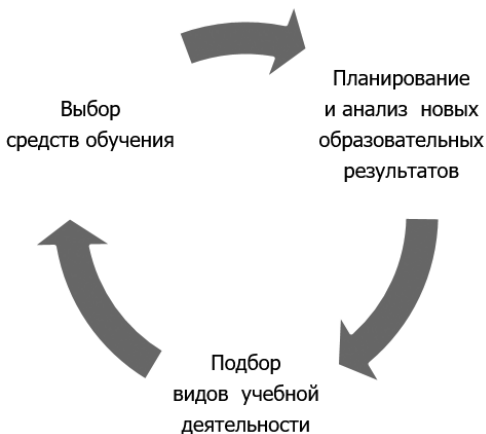
Форма технологической карты урока может быть разной. Учитель имеет право видоизменять форму технологической карты так, чтобы ему/ей было удобно работать с этим методическим инструментом. Но важным является, чтобы в технологической карте была отражена деятельность учащихся и достигаемые в этой деятельности результаты. В качестве одного из возможных образцов можно предложить следующую схему:

Этапы	Предметная задача этапа	Содержание педагогического взаимодействия		Метапредметные умения
		Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	

При проектировании урока следует учесть следующие компоненты:

- Ценностно-целевой – компонент, определяющий цель урока и его место в цепочке уроков, значение этого урока в процессе обучения и достижения итоговых планируемых результатов.
- Программно-методический – компонент, определяющий основные подходы, методы, технологии и приемы, отобранные для достижения цели урока.
- Информационный – компонент, определяющие новые сведения, факты, правила, закономерности, в целом новую информацию, которую получают обучающиеся, как лингвистического, так и социокультурного характера.
- Коммуникационный – компонент, определяющие форматы коммуникативного взаимодействия: индивидуальная работа, в парах, группах, межгрупповое взаимодействие, фронтальная работа.
- Технологический – компонент, определяющий выбор средств обучения, как традиционных (учебник, раздаточный материал, сигнальные карточки, постеры), так и технических (интерактивная доска, мобильный компьютерный класс, мобильные технологии и др.).

Но самым главным компонентом является проектировочный компонент, которые превращает урок в единое целое. Схематически его можно представить следующим образом:



Проектирование урока начинается с планирования и анализа новых образовательных результатов, которые нужно получить к концу урока. Выяснив для себя планируемый результат, учитель подбирает виды учебной деятельности, которые обеспечат достижение данного результата. После чего подбираются средства обучения.

Задание для самостоятельной работы.

1. Какие ошибки допущены в целеполагании в приведенных ниже формулировках цели урока?

1) «Формирование навыков устной речи по теме «Охрана окружающей среды».

2) «Объяснить особенности образования и использования Present Perfect».

3) «Работа с текстом».

4) «Развитие навыков аудирования».

2. Изучите несколько схем для анализа урока. Например, схему для отзыва об уроке для прохождения аттестации (<https://spbappo.ru/struktura/obshcheakademicheskiye-tsentry/tsentr-attestatsii-rabotnikov-obrazov/>), схему на соответствие урока требованиям ФГОС (<https://infourok.ru/shema-analiza-uroka-po-fgos-609227.html>), примерную схему для обобщенного анализа урока (<https://docplayer.ru/38643196-Primernaya-shema-analiza-uroka.html>).

Что между ними общего и чем они отличаются. На основании этих схем составьте собственную схему для наблюдения урока. Выберите те аспекты, которые Вас интересуют в большей степени. Проанализируйте посещенный урок на основе своей схемы.

3. На сайте «Учитель года России» <https://www.teacher-of-russia.ru/> выберите три урока иностранных языков, посмотрите видеозаписи и проанализируйте способ активного целеполагания, который используют учителя – победители региональных этапов конкурса «Учитель года России».

Задание для работы в группе

1. Познакомьтесь с различными подходами к планированию урока английского языка учителей из различных стран. Обсудите их в группе. Выразите свое отношение к ним, применимы ли они

в российской школе? Какой из представленных подходов для Вас наиболее интересен и приемлем в практике работы? Подготовьте небольшой устный отчет на английском языке об общем мнении группы (продолжительность 8–10 минут)

In this task, you evaluate different teachers' opinions about lesson planning. Work individually. These are some teachers' opinions about and strategies for lesson planning. Read them and decide whose opinion you share and which type of lesson plans you would like to make yourself.

Opinion A

"I depend on the learners to give me information so I can plan a class. I have a card that goes back and forth every week.

I hand out a card to each learner on the beginning of the first day and I ask them to write information on the card: their own name and things like that and also what they think their needs are. And every week I hand back the card and they have an opportunity of adding to the card what they now think they need as opposed to what they did in the beginning. So I have continual feedback from them as I'm preparing."

Opinion B

"I try to divide my class into approximately 15–20 minute connected micro lessons to create a sense of variety. I use my written plan in class as a check list. I put a check mark next to each item as it is completed. That way I know where I am when I glance at my plan during the lesson, and it is easy to find my place..."

Opinion C

"Very often I start writing down things that I want to have in the lesson, in a very chaotic manner, topics and activities, anything: I brainstorm. I start brainstorming, and then usually I have two or three versions and third version is the closest to what it should be like. I simply write down anything that has to be in there and then I re-organize everything. You couldn't really call it a lesson plan..."

Opinion D

"I plan everything in my head. All of it. I write a few things down usually. Partly I remember because I've taught courses before, and it's partly improvising as well. Improvising helps me a lot. There are always situations when you plan to do some things, but then you find out that they don't work, so you try something else. The plan doesn't want any more..."

2. Выберите любой урок из любого УМК из Федерального перечня учебников. Подготовьте подробную технологическую карту урока. Обменяйтесь с коллегой. Проанализируйте технологические карты друг друга и прокомментируйте их на основе требования, предъявляемых к проекту урока.

Задание для портфолио

1. Проанализируйте один из своих уроков с точки зрения использования родного языка

Put your tick, please

Do you use English to:	Never	Sometimes	Usually
Give instructions?			
Discuss what the students do out of class?			
Take the register?			
Ask the students' opinions, ask them to do things, or give them permission?			
Say hello and goodbye?			
Describe the sequence of events in a lesson, summarize past lessons and anticipate future ones?			
Correct student's errors and present language focus points			

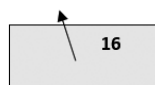
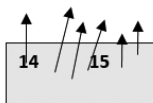
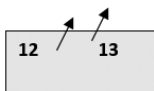
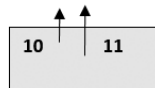
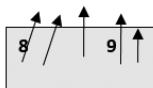
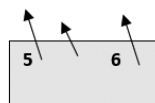
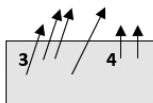
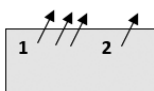
Сделайте общий вывод об эффективности использования Вами родного языка на уроке.

3. Посетите один из уроков своего коллеги, проанализируйте урок с точки зрения взаимодействия учителя и обучающихся. Вы можете использовать схему класса, подобно данной ниже на иллю-

страции, на которой можно отмечать ответные реплики учащихся на реплики учителя. Учитель после урока сможет проанализировать собранные фактические данные и подумать о необходимой корректировке. Подобную схему можно использовать и для определения интенсивности взаимодействия обучающихся между собой.

– *ответы на вопросы учителя*

Стол учителя



Глава 4. Современные образовательные технологии. Особенности их использования в обучении иностранному языку

Основные вопросы:

- 1. Понятие образовательной технологии*
- 2. Краткая характеристика основных современных образовательных технологий*

Понятие образовательной технологии

Образовательная технология – это система поэтапно-последовательных действий педагога и учащегося, построенная в единстве всех компонентов педагогического процесса и условий его осуществления и обладающая следующими общими свойствами: наличием общей идеи (или теории) и соответствующей ей результата обучения и воспитания, устойчивым высоким результатом, воспроизводимостью процесса, возможностью быть предварительно спроектированной, контролируемостью результатов.

Краткая характеристика основных современных образовательных технологий

Приведем краткие характеристики основных современных технологий.

Технология коммуникативного обучения – направлена на формирование коммуникативной компетентности учащихся, которая является базовой, необходимой для адаптации к современным условиям межкультурной коммуникации. Коммуникативный подход

не только моделирует общение, но направляет на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним. Коммуникативное задание должно предлагать учащимся проблему или вопрос для обсуждения, причем ученики не только делятся информацией, но и оценивают ее. Основным же критерием, позволяющим отличить этот подход от других видов учебной деятельности, является то, что учащиеся самостоятельно выбирают языковые единицы для оформления своих мыслей.

Технология коммуникативного обучения представляет собой несколько взаимосвязанных этапов:

- 1) Создание коммуникативного контекста.
- 2) Постановка коммуникативной задачи.
- 3) Актуализация лингвистических и речевых средств для решения коммуникативной задачи (лексика, грамматика, речевые клише и образцы).
- 4) Анализ вариантов решения коммуникативной задачи.
- 5) Разработка своего варианта решения коммуникативной задачи.

Технология разноуровневого (дифференцированного) обучения – предполагает осуществление познавательной деятельности учащихся с учетом их индивидуальных способностей, возможностей и интересов, поощряя их реализовывать свой творческий потенциал. Неотъемлемой частью данной технологии является создание и использование диагностических тестов.

Технология модульного обучения – предусматривает деление содержания дисциплины на достаточно автономные разделы (модули), интегрированные в общий курс. Модульное обучение получило свое название от слова «модуль», означающего «функциональный узел». Сущность модульного обучения сводится к самостоятельному овладению учащимися определенными умениями и навыками в учебно-познавательной деятельности. Модульное обучение предполагает четкую структуризацию содержания обучения. Оно обеспечивает развитие мотивационной сферы школьников, интеллекта, самостоятельности, коллективизма, умений самоуправления своей познавательной деятельностью. Модуль создает положительные мо-

тивы к обучению, как правило, благодаря своей занимательности, эмоциональному содержанию, учебному поиску и опоре на жизненный опыт.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – расширяют рамки образовательного процесса, повышая его практическую направленность, способствует интенсификации самостоятельной работы учащихся и повышению познавательной активности. В рамках ИКТ выделяют два вида технологий: 1) **технология использования компьютерных программ** – позволяет эффективно дополнить процесс обучения иностранному языку на всех уровнях. Мультимедийные программы предназначены как для аудиторной, так и самостоятельной работы, и направлены на развитие грамматических и лексических навыков.

2) **Интернет-технологии** – предоставляют широкие возможности для поиска информации, разработки международных научных проектов, ведения научных исследований.

Внедрения информационных технологий в обучение значительно разнообразит процесс восприятия и отработки информации. Благодаря компьютеру, Интернету и мультимедийным средствам учащимся предоставляется уникальная возможность овладения большим объемом информации с ее последующим анализом и сортировкой. Значительно расширяется и мотивационная основа учебной деятельности. В условиях использования мультимедиа учащиеся получают информацию из газет, телевидения, сами берут интервью и проводят телемосты.

Технология индивидуализации обучения – помогает реализовывать личностно-ориентированный подход, учитывая индивидуальные особенности и потребности учащихся.

Технология языкового портфеля – в его основу заложено соотношение российских требований к уровню овладения иностранным языком с общеевропейскими системами, что, в свою очередь является отправной точкой для создания единого образовательного пространства. Основным критерием оценки уровня владения иностранным языком в технологии языкового портфеля является тестирование. Приоритетом данной технологии становится переориентация учебного процесса с преподавателя на обучаемого. Об-

учаемый несет сознательную ответственность за результаты своей познавательной деятельности. Эта технология приводит к постепенному формированию у учащихся навыков самостоятельного овладения информацией.

Технология тестирования – используется для контроля уровня усвоения лексических, грамматических знаний в рамках модуля на определенном этапе обучения. Осуществление контроля с использованием технологии тестирования соответствует требованиям всех международных экзаменов по иностранному языку. Кроме того, данная технология позволяет преподавателю выявить и систематизировать аспекты, требующие дополнительной отработки.

Проектная технология – обеспечивает лично-ориентированное обучение. Это способ развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности. Типология проектов разнообразна. Проекты могут подразделяться на монопроекты, коллективные, устно-речевые, видовые, письменные и Интернет-проекты. Хотя в реальной практике зачастую приходится иметь дело со смешанными проектами, в которых имеются признаки исследовательских, творческих, практико-ориентированных и информационных. Работа над проектом – это многоуровневый подход к изучению языка, охватывающий чтение, аудирование, говорение и грамматику.

Проект осуществляется по определенному плану действий. В разных источниках вы сможете найти несколько отличающееся описание структуры данной технологии, но, в целом, легко можно выделить обязательные этапы:

1. Подготовка к проекту

Приступая к созданию учебного проекта, следует соблюдать ряд условий: – предварительно изучить индивидуальные способности, интересы, жизненный опыт каждого ученика; – выбрать тему проекта, сформулировать проблему, предложить учащимся идею, обсудить ее с учениками.

2. Организация участников проекта

Сначала формируются группы учащихся, где перед каждым стоит своя задача. Распределяя обязанности, учитываются склонности учащихся к логичным рассуждениям, к формированию выводов, к оформлению проектной работы. При формировании группы

в их состав включаются школьники разного пола, разной успеваемости, различных социальных групп.

3. Выполнение проекта

Этот шаг связан с поиском новой, дополнительной информации, обсуждением этой информации, и ее документированием, выбором способов реализации проекта (это могут быть рисунки, поделки, постеры, чертежи, викторины и др.). Одни проекты оформляются дома самостоятельно, другие, требующие помощи со стороны учителя, создаются в классе. Главное – не подавлять инициативу ребят, с уважением относиться к любой идее, создавать ситуацию «успеха». Важным критерием оценки продукта является его новизна. Конечно, речь идет о субъективной новизне, то есть новизне для учащегося, выполнявшего проект.

4. Презентация проекта

Весь отработанный, оформленный материал надо представить одноклассникам, защитить свой проект. Для анализа предлагаемой методики обучения важны способы выполнения и представления проекта. Так, у школьников может быть специальная тетрадь только для проектов. Проекты могут выполняться на отдельных листах и скрепляться вместе, образуя выставку, монтаж. Группы могут соревноваться друг с другом. Проектные задания тщательно градуируются, с тем, чтобы учащиеся могли выполнять их на английском языке.

5. Подведение итогов проектной работы

Количество шагов – этапов от принятия идеи проекта до его презентации зависит от его сложности.

Этапы работы над проектом.

1. Постановка цели.
2. Обсуждение вариантов исследования, выбор способов.
3. Самообразование и актуализация знаний.
4. Продумывание хода деятельности, распределение обязанностей.
5. Исследование: решение отдельных задач, постановка и т.д.
6. Обобщение результатов и выводы.
7. Анализ успехов и ошибок. Коррекция.

Технология обучения в сотрудничестве – реализует идею взаимного обучения, осуществляя как индивидуальную, так и коллек-

тивную ответственность, за решение учебных задач. Основная идея заключается в создании условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Дети объединяются в группы по 3–4 человека, им дается одно задание, при этом оговаривается роль каждого. Каждый ученик отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Поэтому слабые учащиеся стараются выяснить у сильных то, что им непонятно, а сильные учащиеся стремятся, чтобы слабые досконально разобрались в задании. И от этого выигрывает весь класс, потому что совместно ликвидируются пробелы.

Игровая технология – позволяет развивать навыки рассуждения ряда возможных способов решения проблем, активизируя мышление учащихся и раскрывая личностный потенциал каждого. В младшем школьном возрасте происходит постепенная смена ведущей деятельности, переход от игровой деятельности к учебной. При этом игра еще сохраняет свою ведущую роль. Исходя из этой особенности, игра должна стать основой для развития у учащихся навыков учебной деятельности. Игра формирует устойчивый интерес к дальнейшему изучению иностранного языка, а также уверенность в успешном овладении им. Но игра имеет не только мотивационные функции. Использование на уроках игровых моментов способствует активизации познавательной и творческой деятельности учащихся, развивает их мышление, память, воспитывает инициативность, позволяет преодолеть скуку в обучении иностранному языку. Игры развивают сообразительность и внимание, обогащают язык и закрепляют запас слов учащихся, сосредотачивают внимание на оттенках их значения. Игра может заставить ученика вспомнить пройденное, пополнить свои знания. Использование игровых методов:

- оправдывает необоснованное требование общаться на иностранном языке с учителем и одноклассниками;
- позволяет найти способы сделать для учащихся коммуникативно-значимыми фразы, в основе которых лежат простейшие грамматические модели;
- психологически оправдывает и делает эмоционально привлекательным повторение одних и тех же речевых моделей и стандартных диалогов;

- развивает способности анализировать, сравнивать и обобщать;
- позволяет активизировать резервные возможности обучаемых;
- знания применяются практически;
- вносит разнообразие в учебный процесс;
- развивает творчество школьников;
- учит организовывать свою деятельность.

Технология развития критического мышления – способствует формированию разносторонней личности, способной критически относиться к информации, умению отбирать информацию для решения поставленной задачи. Данная технология позволяет сильным учащимся развивать свой талант, ученикам со средними способностями добиться новых положительных результатов, а ученикам с недостаточной мотивацией к обучению побывать в ситуации успеха. Важно заметить, что при использовании технологии развития критического мышления овладение новыми знаниями начинается не со знакомства с известными способами решения определенной задачи или проблемы, а с создания условий, которые формируют потребность получить решение именно этой задачи. Отвечая на личностно значимые вопросы, которые возникают на пути к цели, человек быстрее и глубже может освоить новый материал. Технология развития критического мышления включает несколько стадий.

Первая стадия – вызов. Эта стадия позволяет актуализировать и обобщить имеющиеся у ученика знания по данной теме или проблеме; вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать ученика к учебной деятельности.

Вторая стадия – осмысление. Эта стадия позволяет ученику получить новую информацию, осмыслить ее, соотнести с уже имеющимися знаниями, проанализировать новую информацию и уже имеющиеся знания.

Третья стадия – рефлексия. Здесь основным является: целостное осмысление, обобщение полученной информации, формирование у каждого из учащихся собственного отношения к изучаемому материалу. Комплексное использование в учебном процессе всех вышеназванных технологий стимулирует личностную, интеллектуальную активность, развивает познавательные процессы.

Одной из активно используемых образовательных технологий является **кейс-технология**. Кейс (с англ. – случай, ситуация) – это разбор ситуации или конкретного случая, деловая игра. Он может быть назван технологией анализа конкретных ситуаций, «частного случая». Суть технологии состоит в том, что в основе ее используются описания конкретных ситуаций или случая (от английского «case» – случай).

Чем отличается просто описание случая, ситуации от кейса.

Выделим несколько важных характеристик. Кейс

- 1) должен отражать реальную жизненную ситуацию
- 2) должна присутствовать проблема или ряд прямых или косвенных затруднений, противоречий, скрытых задач
- 3) требуется овладение предварительным комплексом теоретических знаний для преломления их в практическую плоскость решения конкретной проблемы или ряда проблем

Этапы работы с кейсом включают в себя следующие:

- 1) Этап погружения в совместную деятельность
- 2) Этап организации совместной деятельности
- 3) Этап рефлексии совместной деятельности.

Задание для самостоятельной работы.

1. Дополните определение образовательной технологии недостающими словами.

Образовательная технология – это (1) поэтапно-последовательных действий педагога и учащегося, построенная в единстве всех (2) педагогического процесса и условий его осуществления и обладающая следующими общими свойствами: наличием (3) (или теории) и соответствующей ей (4) и воспитания, устойчивым высоким (5), воспроизводимостью процесса, возможностью быть предварительно спроектированной, контролируемостью результатов.

2. Определите, о какой технологии (или группе технологий) идет речь.

1) основные стадии этой технологии: вызов, осмысление и рефлексия

2) психологически оправдывает и делает эмоционально привлекательным повторение одних и тех же речевых моделей и стандартных диалогов

3) в ее основе используются описания конкретных ситуаций или случая

4) одной из характеристик данной технологии является создание нового (для учащегося) продукта.

3. Проанализируйте несколько данных ниже упражнений и выберите, какое из них в большей степени можно назвать «проектом».

Упражнение 1

Первый год обучения (2 класс) Тема проекта: «Страна Буквария» (« The ABC Land»).

Цель: повторение и закрепление букв английского алфавита.

Продукт: книжка о буквах, об алфавите

Выполнение:

1. Повторение букв английского алфавита, сравнение их с буквами русского алфавита. Ребята ищут ответы на вопросы учителя:

Зачем люди учат алфавит?

Как по-английски будет «букварь»?

В чем отличие заглавных и строчных букв?

Как произошел алфавит?

Сколько букв в русском алфавите? Сколько букв в английском алфавите?

Почему английские буквы похожи на русские по написанию, но произносятся по-другому?

2. Заранее дети готовят свои книжки-малышки о буквах, подбирают к каждой букве картинки, учат стихи о буквах, рисуют рисунки на тему « На что или кого похожа эта буква?»

3. Ребята представляют свои буквари и оценивают работы товарищей.

Упражнение 2

Проект «Аэропорт»

Цель проекта: формирование языковых компетентностей в области аудирования и говорения.

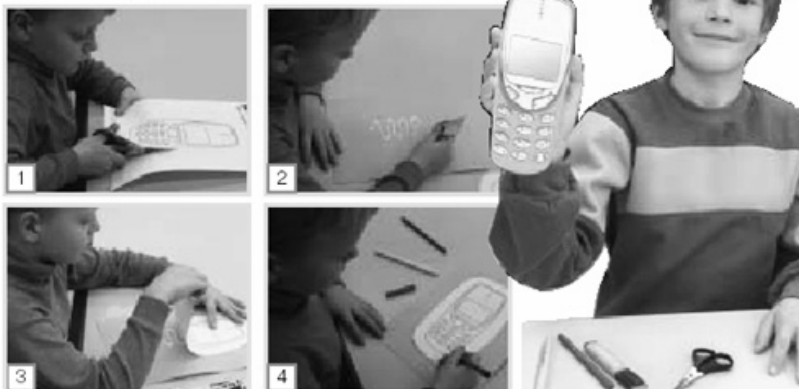
Проблема проекта: познакомиться с туристом в «аэропорту», пообщаться с ним, передать информацию о нем другим. Подготовительный этап пред-

полагал тренировку в аудировании небольших монологических текстов, повторение основных ЛЕ по темам «Семья», «Хобби». Технологический этап проекта был представлен в виде драматизации с восприятием монолога «иностранца» (хорошо владеющего речевым материалом воспитанника). Дети осуществлялось выполнение устного перевода монолога, анализа вариантов перевода.

Пример монолога: Hello! My name is John. I live in London. I have a family. I have a father, a mother and a sister. I like music.

Упражнение 3

Make the phone.



Задание для работы в группе

1. Подготовьте мини-мастер класс (на 20 минут) по одной из предложенных тем. В малых группах (по 3–4 человека) продемонстрируйте свои мастер-классы, задайте друг другу вопросы. Составьте список новых идей, которые Вы узнали.

Возможные темы для мастер-классов:

1) Приемы организации стадии «Вызов» в технологии развития критического мышления.

2) Приемы организации стадии «Осмысление» в технологии развития критического мышления.

- 3) Приемы организации стадии «Рефлексия» в технологии развития критического мышления.
- 4) Критерии оценки проекта на разных этапах обучения.
- 5) Игровые технологии в раннем обучении.
- 6) Использование мультисенсорных технологий для обучения лексике.
- 7) Предложите свою тему мастер-класса.
Мастер-класс должен соответствовать следующей структуре:
 - 1) Теоретический материал (не более 5 минут)
 - 2) Демонстрация (не более 5 минут)
 - 3) Практическое задание для слушателей и презентации выполненных заданий (10 минут)

Задание для портфолио

1. Посмотрите видео, иллюстрирующие использование мультисенсорных технологий. На основе одного из примеров разработайте свое задание на основе мультисенсорной технологии, используя материал учебника, по которому Вы работаете (или любой УМК из Федерального перечня учебников).

<https://youtu.be/KF7wpZslNRE>

<https://youtu.be/bkMQXFOqyQA>

Оформите задание следующим образом:

- 1) Цель задания
- 2) Возраст и уровень языка обучающихся
- 3) Продолжительность
- 4) Необходимые материалы
- 5) Основные этапы

Глава 5. Контрольно-оценочная деятельность учителя

«Отметка, которой приписывается лишь невинная роль простого отражателя и фиксатора результата оценки, на практике становится для ребенка источником радости или горя»

Ш.А. Амонашвили

Основные вопросы:

1. Понятие контроля, его функции и требования к нему.
2. Виды, Формы и Объекты контроля.
3. Приемы контроля.
4. Тест, преимущества и недостатки. Виды тестов.
5. Рефлексия.
6. Оценка, отметка.
7. Новые подходы к оцениванию.
8. Проектирование контрольной работы

1. Понятие контроля, его функции и требования к нему

Контроль – это компонент учебно-воспитательного процесса, нацеленный на определение уровня знаний, навыков и умений учащегося, на базе которого формулируется оценка за определенный раздел программы, курса или периода обучения.

Контроль – процедура проверки и оценки учебных достижений учащихся, направленная на установление степени соответствия реально достигнутых результатов учебной деятельности каждым учащимся планируемому результату обучения в предметно-деятельностной форме, определенных образовательными стандартами и учебными программами.

Цель контроля:

- 1) Дать информацию о том, что сделано, как сделано, и что должно быть сделано для улучшения результата (информационная цель).
- 2) Проконтролировать результат, часто без качественного анализа выполнения задания и его эффективности (контрольная цель).

Объекты контроля:

- Знания и сформированные на их основе речевые навыки (языковая компетенция);
- Умения пользоваться приобретенными знаниями и навыками в различных ситуациях общения (коммуникативная компетенция);
- Знание страны изучаемого языка и национальных особенностей речевого поведения его носителей (социокультурная компетенция).

Особенности контроля:

- Ведущим объектом контроля на занятиях по иностранному языку являются речевые умения.
- Контроль навыков выполнения действий и операций с языковым материалом должен быть направлен не столько на проверку знания лексических единиц и умения образовывать с их помощью грамматических формы, сколько на умение выполнять действия с ними при оформлении своих мыслей и понимании мыслей других людей, говорящих на изучаемом языке.

Функции контроля:

- Диагностическая – определение качества усвоения пройденного материала, успехов и пробелов в знаниях.
- Образовательная – приведение знаний и умений в систему и содействие их прочному усвоению.
- Развивающая- внесение корректив в учебный процесс на основе изучения возможностей и способностей учащихся.
- Воспитательная – стимулирование систематических занятий и ответственности за их усвоение.

Выделяются также собственно-проверочная, оценочная, обучающая, управляющая, корректирующая, контрольно-предупредительная, контрольно-диагностическая, контрольно-стимулирующая (мотивирующая), контрольно-обобщающая, развивающая, дисциплинирующая функции контроля.

2. Виды, формы и объекты контроля

Различают следующие основные **виды контроля**:

- *Предварительный*, или входной (перед началом изучения учебного материала для определения исходного уровня знаний и умений).
- *Текущий*, проверка знаний и умений, приобретенных в ходе изучения нового материала, его повторения, закрепления и практического применения.
- *Периодический*, или промежуточный, контроль по целому разделу учебного курса.
- *Итоговый*, контроль в конце учебного года с учетом результатов периодического контроля.
- *Отсроченный*, контроль остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса.

Недостатки контроля и оценивания:

- Неправильное понимание функций контроля;
- Превращение в самоцель;
- Использование однообразных методов и форм проверки и оценки знаний;
- Субъективизм в выставлении отметок и в высказанных оценочных суждениях;
- Отсутствие четких обоснованных критериев.

Требования к контролю:

- Объективность контроля (соответствие полученных результатов некоему эталону, содержащемуся в перечне требований к уровню владения языком для разных этапов и профилей обучения);
- Систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах;
- Дифференцированный характер контроля;
- Ясность и четкость формулировки контрольных заданий.
- Соответствие условиям обучения
- Целенаправленность
- Соответствие таким принципам как, репрезентативность, адекватность, надежность, экономичность, простота выявления и оценки результатов.

Формы контроля:

- Индивидуальный;
- Парный;
- Групповой;
- Фронтальный
- Самоконтроль
- Взаимоконтроль

Объектами контроля являются планируемые образовательные результаты. К ним относятся предметные, метапредметные и личностные результаты. Однако, формально, то есть с выставлением отметки, мы оцениваем только предметные результаты: лексические и грамматические навыки, произносительные навыки, умения в четырех видах речевой деятельности: аудировании, чтении, говорении и письме. Также оцениванию подлежат социокультурные знания и умения.

Традиционные средства педагогической диагностики:

Контрольная работа – объективно оценивает знание, умение и навыки, показывает способности каждого отдельно взятого ученика.

Текущие контрольные работы имеют целью проверку усвоения изучаемого и проверяемого программного материала; их содержание и частотность определяются с учетом степени сложности изучаемого материала, а также особенностей учащихся каждого класса. Для проведения текущих контрольных работ отводится весь урок или только часть его.

Итоговые контрольные работы проводятся:

- после изучения наиболее значительных тем программы,
- в конце учебной четверти,
- в конце полугодия.

Самостоятельная работа – проводится фронтально, небольшими группами и индивидуально. Цель такого контроля определяется индивидуальными особенностями, темпом продвижения учащихся и усвоения знаний. Индивидуальную самостоятельную работу может получить ученик, который пропустил много учебных дней, не усвоил какой-то раздел программы, работающий в замедленном или ускоренном темпе. Целесообразно использовать индивидуальные самостоятельные работы и для застенчивых, робких уче-

ников, чувствующих дискомфорт при ответе у доски. В этом случае хорошо выполненная работа становится основанием для открытой поддержки школьника, воспитания уверенности в собственных силах. Самостоятельные работы учащихся планомерно и систематически включаются в учебный процесс. Только при этом условии у них будут вырабатываться твердые умения и навыки. Общение в паре на уроках контроля.

Устный опрос – требует устного изложения учеником изученного материала, связного повествования о конкретном объекте окружающего мира. Такой опрос строится как беседа, рассказ ученика, объяснение, сообщение о наблюдении и т.д. Устный опрос как диалог учителя с одним учащимся или со всем классом (ответы с места) проводится в основном на первых этапах обучения, когда требуется систематизация и уточнение знаний школьников, проверка того, что усвоено на этом этапе обучения, что требует дополнительного учебного времени или других способов учебной работы. Для учебного диалога очень важна продуманная система вопросов, которые не только способны учеников запомнить и воспроизвести информацию, но и осознанность усвоения, способность рассуждать, высказывать свое мнение, аргументировано строить ответ, активно участвовать в общей беседе, умение конкретизировать общие понятия.

3. Приемы контроля

Приемы контроля – это конкретные действия учителя, направленные на контроль сформированности речевых навыков и умений, на определение уровня обученности

В письменном контроле используются следующие приемы:

- **множественный выбор** (выбор правильного ответа из трех-четырёх возможных);
- **альтернативный выбор** (выбор ответов «верно», «неверно», «в тексте не сказано»);
- **перекрестный выбор и множественное соотношение** (нахождение соответствий между двумя наборами различных содержательных элементов для соотнесения)

- *трансформация грамматических форм*;
- *перифраз* (умение перефразировать высказывание, используя синонимический ряд);
- *подстановка* (тексты с пропусками отдельных букв, буквенных сочетаний, слов, словосочетаний и фрагментов текста);
- *ответы на вопросы*;
- *свободное высказывание* по регламентированной структуре и др.
- *Cloze procedure – методика восстановления* (дополнения) – учащимся предлагается связный текст, в котором пропущены отдельные слова, испытуемый вставляет слова, подходящие по смыслу. Используется для оценки читабельности полученного текста (начитанности учащегося), его уровня владения языком.
- *Диктант* – вид письменной работы, записывание под диктовку, используется как средство контроля орфографической грамотности.

В устном контроле используются следующие приемы:

- *Различные виды пересказа* (краткий, творческий, подробный, адаптированный)
- *Декламация стихотворения наизусть* (для проверки сформированности произносительных навыков)
- *Ответы на вопросы* (различного характера)
- *Драматизация диалога* (с разной степенью свободы, от выученных наизусть до полностью спонтанных)
- *Ролевая игра*
- *Устное высказывание по плану*

Контроль сформированности рецептивных навыков в чтении и аудировании, используется для проверки понимания услышанного или прочитанного, включает приемы: вопросно-ответную, классифицирование (selection, matching, ranking, etc.), верные – неверные утверждения, конспектирование, перекодирование информации, обсуждение, пересказ ит.д.

Контроль в сформированности продуктивных умений в говорении и письме. Приемы для проверки говорения: вопросно – ответный, устное выступление, приемы драматизации, обсуждение, подробный/краткий пересказ, устный комментарий. Приемы для проверки письма: заполнение бланков, написание письма в ответ на по-

лученную информацию, письменный комментарий к полученной информации, диктант, письменное сообщение, редактирование, сочинение, эссе.

4. Тест, преимущества и недостатки. Виды тестов

Тестирование – является распространенной формой диагностирования, потому что:

а) относительно краткосрочным, т.е. не требуют больших затрат времени;

б) однозначным, т.е. не допускают произвольного толкования тестового задания;

в) правильным, т.е. исключают возможность формулирования многозначных ответов;

г) относительно кратким, требуют сжатых ответов;

д) информационным, т.е. обеспечивают возможность соотнесения количественной оценки за выполнение теста с порядковой или интервальной шкалой измерений;

е) удобным, т.е. пригодны для быстрой математической обработки результатов;

ж) стандартным, т.е. пригодны для широкого практического использования – измерения уровня обученности возможно более широких контингентов обучаемых, овладевающих одинаковым объемом знаний на одном и том же уровне обучения.

Тест – это система заданий специфической формы, позволяющая оценить структуру и уровень усвоения знаний, умений и навыков (уровень обученности) испытуемых.

Преимущества:

- Объективность результатов проверки;
- Возможность автоматизации проверки;
- Экономия времени

Недостатки:

- Не способствует развитию устной и письменной речи учащихся;
- Возможность погрешности вследствие методики угадывания среди обучаемых.

Виды лингводидактических тестов:

- По цели применения: тест общих умений (proficiency test), тест успеваемости (achievement test), диагностический тест (diagnostic), тест размещения (placement) для распределения учащихся по группам, тест определения способности (aptitude)

- По характеру осуществления контроля: тест текущего и промежуточного контроля успеваемости (progress achievement), тест итогового контроля успеваемости (final achievement).

- По объекту контроля и контролируемой деятельности: тест лингвистической компетентности, измеряющий усвоение языкового материала (linguistic test/system referenced test), тест коммуникативной компетентности, измеряющий сформированность речевых умений (прагматический) (pragmatic\performance-referenced test).

- По направленности тестовых заданий: дискретный (discrete-point test) (только лексика или грамматика) и интегральный – глобальный (integral/ global test).

- По формальным признакам (по структуре и способу оформления ответов): избирательный тест (recognition type test) (к примеру, multiple choice test) и тест со свободно конструированным ответом (recall-type test), к примеру cloze test – восстановление деформированного текста, или C-test – разновидность клоуз-теста, когда из текста извлекается вторая половинка каждого второго слова вместо изъятия языковых единиц в целостном виде.

В настоящее время широкое применение получили **коммуникативные тесты**, которые характеризуются следующими параметрами:

- В аудировании – использование коммуникативно-прагматических аутентичных текстов: объявления, разговор, присутствуют фоновые шумы, помехи) по *трем* стратегиям (с извлечением необходимой или запрашиваемой информации, с общим пониманием и с полным и точным пониманием).

- В чтении – разножанровые тексты по *трем* стратегиям (с извлечением необходимой или запрашиваемой информации, с общим пониманием и с полным и точным пониманием).

- Языковые навыки проверяются подстановкой и трансформацией в рамках *связного* текста актуального содержания.

- Письменная речь предполагает сформированность смежных речевых умений: ответ на письмо-эталон с соблюдением соответствующего формата и норм, написание сочинения с элементами рассуждения с решением коммуникативной задачи и аргументацией с привлечением доводов, фактов и примеров из личного опыта.

- Устная речь предполагает ситуативное высказывание и беседу с решением коммуникативной задачи по проблемной тематике.

Интегрированный тест, проверяет владение учеником системой знаний и умений за определенный (рубежный) период времени как результат предшествующего обучения предполагает следующие уровни усвоения материала:

- Узнавание
- Запоминание
- Понимание
- Применение
- Тематическое, предметное/межпредметное обобщение
- Решение ситуативных проблемных коммуникативных задач

в незнакомой ситуации, в новом контексте

В содержание теста обычно включаются задания на проверку:

1. Репродуктивных умений

- владение лингвистическим материалом,
- понимание текста по нескольким стратегиям: основное, выборочное, поисковое, полное,

борочное, поисковое, полное,

2. Когнитивные умения (анализ, сравнение, доказательство, вывод)

- Вопросы открытого типа в рамках заявленной в тексте темы
- Задания поискового характера по смежным темам

3. Эвристические умения

- Свободное высказывание по теме, картинке, графику
- Проблемное высказывание (устное, письменное).

5. Рефлексия

Истоки умения оценивать себя закладываются в раннем детстве, а развитие и совершенствование его происходит в течение всей жизни человека. Поэтому в школе учителю надо уделять большое внимание вопросам формирования самооценки.

Рефлексивность и критичность при самооценке – важнейшее условие появления у ребенка стремления к самосовершенствованию, к поиску образцов подражания, в то время как необоснованно высокая самооценка ведет к самоуспокоенности, нежеланию что-либо изменить в себе. Учащиеся, проявившие при самооценке рефлексивность, достигают наиболее высоких уровней интеллектуального, познавательного, личного развития.

Рефлексия – форма теоретической деятельности человека, направленная на исследование познавательного акта, на осмысление своих собственных действий и их законов. Смысл рефлексии заключается в анализе процесса и результата деятельности, оценки самого себя, сравнение своих достижений с достижениями других.

Осуществлять рефлекссию можно по-разному: это элементы рефлексии на отдельных этапах урока; рефлексия в конце каждого урока, темы курса; постепенный переход к постоянной внутренней рефлексии.

Виды рефлексии:

- рефлексия настроения и эмоционального состояния;
- рефлексия содержания учебного материала;
- рефлексия деятельности.

Современные технологии предполагают, что ученик должен не только осознать содержание материала, но и осмыслить способы и приемы своей работы, уметь выбрать наиболее рациональные. Что я сделал? С какой целью? Почему я это делаю так? Какой результат я получил? Какой вариант лучше? – вот те вопросы, которые задают себе ученики, владеющие рефлексией, т.е. умеющие осознавать свою деятельность.

6. Оценка, отметка

Оценка – развернутая словесная характеристика результатов, прилежания, стремления, усилий и творчества учащегося. Качественная, как правило, словесная характеристика, комментарий о том, что удалось, не удалось, что еще требует доработки.

Оценить – значит определить степень, уровень, качество выполнения учащимися задач, поставленными перед ними в процессе обучения.

Когда учитель оценивает учащегося, он высказывает, прежде всего, свое личное мнение о конкретной работе конкретного учащегося.

Отметка – это результат процесса оценивания, его условно-формальное (знаковое), количественное выражение оценки учебных достижений учащихся в цифрах и баллах. Когда учитель ставит отметку, на первый план выдвигается общегосударственный стандарт качества знаний. При этом зачастую за выставленной отметкой не проявляется сам процесс получения знаний. Количественное выражение оценки усилий и результата деятельности человека в баллах, в которых зафиксирован достигнутый им уровень по отношению к стандарту.

Отметка выводится из оценки, а потому оценка должна предшествовать отметке. В практике учителей наблюдается обратная картина: учителя в начале ставят учащимся отметки и лишь затем комментируют их. Более того, комментарий часто носит краткий, свернутый характер.

Функции отметки:

- Контролирующая (на каком уровне усвоен материал);
- Констатирующая (занимается ученик по этому предмету или нет);
- Уведомляющая (какой балл получил ученик за изученный материал);
- Карательная (не все нормально в учебе или пора принять меры).

Функции самооценки:

- Констатирующая (что из изученного материала я знаю хорошо, а что недостаточно);
- Мобилизационно-побудительная (мне многое удалось в работе, но в этом вопросе я разобрался не до конца);
- Проектировочная (чтобы не испытывать затруднений в дальнейшей работе, я обязательно должен повторить...).

Сравните, как изменился подход к оценке и оцениванию:

Традиционный подход к оценке	Новые подходы к оценке
Оценка – процесс субъектно-объектного взаимодействия	Оценка – процесс субъектно-субъектного сотрудничества

Традиционный подход к оценке	Новые подходы к оценке
Оценивается конечный результат, фиксированные учебные достижения	Акцент на развитии учащегося как непрерывном процессе самообразования
Результат оценки – количественная отметка	Результат оценивания – количественно-качественная многомерная характеристика учебных достижений
Оценка сфокусирована на отдельном предмете и теме. Оценивается фрагментарное знание	Оценка системна и межпредметна
Оценка осуществляется учителем	Поощряется самооценка и взаимооценка учащихся
При оценивании идет сравнение результата с одним заранее известным правильным ответом	Поощряется использование «открытых» заданий с возможными вариантами ответов
Суть оценки – в подсчете ошибок	Суть оценки – предупреждение ошибки, обучение на ошибках

7. Современные подходы к оцениванию

В период перехода на ФГОС обновляется содержание образования, методы и технологии обучения. Неизбежно это влечет за собой изменения в контрольно-оценочной деятельности учителя, влияет на нормы оценивания и способы контроля.

Оценивание в классе – сложный процесс, который объединяет формирующее и итоговое оценивание. В классе эти два рода оценивания тесно переплетены, и часто учитель использует одни и те же инструменты и для итоговых оценочных процедур, и для формирующего оценивания. Различие между этими двумя формами оценки достижений учащихся определяется, прежде всего, целями оценивания: при формирующем оценивании оценка нужна для получения данных о текущем состоянии, для определения ближайших ша-

гов; при итоговом оценивании оценивается качество и количество изученного за пройденный период.

При подготовке учащихся к итоговой аттестации важно использовать критериальное формирующее оценивание. Учащимся изначально известны критерии, по которым будет оцениваться работа, они становятся неотъемлемой частью задания, изложены письменно и доступны для всех. Если элементы критериального оценивания вводить с самого начала освоения дисциплины иностранный язык, то учащиеся привыкнут к тому, что их языковые и речевые действия должны отвечать определенным требованиям (критериям). По данным критериям учащиеся смогут самостоятельно оценивать свой уровень подготовки и степень готовности к итоговой аттестации.

Таким образом, оценивание на уроке должно соответствовать некоторым качественным характеристикам. Они приведены в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика	Пример правильного задания	Пример неправильного задания
Возможность для свободно конструируемого ответа	<i>Задания открытого типа</i> Например, какие из достопримечательностей, описанных в тексте, ты бы показал своему зарубежному другу в первую очередь и почему.	Перескажи текст о достопримечательностях Санкт-Петербурга
Развитие мышления	<i>Проблемный характер заданий</i> Например, расположи данные качества личности в порядке от самого важного к менее важному для профессии спортсмена.	Расскажи биографию известного спортсмена.
Аутентичность	<i>Реалистичность</i> Например, ролевая игра на основе одной из типичных ситуаций бытового общения.	Выучи и расскажи диалог наизусть.

Характеристика	Пример правильного задания	Пример неправильного задания
Интегрированность	<i>Критериальная оценка на основе составляющих элементов</i> Например, прочитай свою часть текста, обменяйся информацией с партнерами по группе и обсудите, какой вывод вы можете сделать	Прочитай и перескажи текст
Процесс и продукт	<i>Оценивание промежуточных этапов в сравнении с конечным продуктом.</i> Например, собрать на проверку и оценить черновик и отредактированный конечный вариант эссе с целью оценить умения в области редактирования своего собственного письменного текста	Напиши сочинение по образцу
Глубина и достоверность	<i>Систематическое оценивание каждого фактора</i> Неоднократное использование различных способов формирующего контроля перед итоговым оцениванием.	Пренебрежение текущим контролем

Формирующее оценивание – оценивание в процессе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки и оценки, а также поведение учащегося, устанавливается обратная связь учитель – ученик.

Он невозможен без обратной связи учитель – ученик, может быть балльным и словесным. Формирующее оценивание проводится на основе совместно разработанных учителем и учениками критериев.

При формирующем оценивании сравниваются образовательные результаты ребенка с его же предыдущими образовательными результатами. Оно невозможно без использования самооценки и взаимооценки учащимися работы.

Формирующее оценивание производится самими участниками образовательного процесса и с той частотой, которая необходима учителю и учащимся для достижения образовательных целей.

Суммативное проводится с целью установления соответствия знаний учащихся нормам и требованиям стандартов обучения и констатирует факт обученности учащихся. Суммативное оценивание осуществляется, как правило, внешними органами согласно тем или другим нормативным документам.

Методы контроля – это способы, с помощью которых можно получить наиболее объективную информацию о качестве образовательного процесса и результатах учебной деятельности учащихся. К ним относятся: индивидуальный, групповой и фронтальный опрос с использованием контрольных вопросов и заданий, содержащихся в учебниках, учебных, учебно-методических пособиях и дидактических материалах, собеседования, дидактические тесты, диктанты, изложения, сочинения, самостоятельные и контрольные работы, наблюдения, лабораторные и практические работы, лабораторные опыты, экспериментальные исследования, рефераты и другие методы и средства контроля.

Задания для формирования личностных УУД:

- Участие в проектах;
- Подведение итогов урока;
- Творческие задания;
- Мысленное воспроизведение ситуации, картины, видеофильма;
- Дневники достижений и т.д.

Задания для диагностики и формирования регулятивных УУД:

- Поиск ошибок;
- Поиск информации в предложенных источниках;
- Взаимоконтроль;
- Взаимный диктант;
- Контрольный опрос на определенную проблему и т.д.

Задания для диагностики и формирования регулятивных УУД:

- Составь задание партнеру;
- Отзыв на работу товарища;
- Групповая работа по составлению кроссворда;
- Формулировка вопросов для обратной связи и т.д.

7. Проектирование контрольной работы

Проектирование контрольной работы является достаточно комплексным процессом. Прежде всего, необходимо помнить, что контрольная работа должна удовлетворять следующим критериям:

1) Целенаправленность (необходимо определиться с целью контрольного мероприятия, то есть составить список умений, которые будут подлежать проверке, такой список называется **кодификатором**)

2) Объективность (контрольная работа должна содержать достаточное количество заданий для проверки определенного умения, чтобы можно было сделать выводы об уровне владения данным содержанием элементом, кроме этого, если контрольная работа содержит задания открытого типа, необходимы четкие критерии оценивания)

3) Разноуровневость (контрольная работа должна позволить учителю дифференцировать учащихся по уровням владения учебным материалом, поэтому важно включить в контрольную работу как задания на уровне, немного ниже базового, на базовом уровне, на повышенном уровне, при этом большая часть заданий должна соответствовать именно базовому уровню)

Каждая контрольная работа должна включать в себя следующие элементы:

1) Кодификатор – список элементов содержания, подлежащих проверке. Для одной контрольной работы их не должно быть слишком много (2–3 для начальной школы и 4–5 для 5–9 классов).

2) Спецификация – это план контрольной работы, представленный в табличной форме. Примерный формат спецификации (приведен фрагмент таблицы):

№	Раздел	Проверяемое умение	Тип задания	Уровень	Кол-во вопросов	Макс. балл
1	Чтение	Чтение с извлечением необходимой информации	Множественный выбор	базовый	6	6
2		Чтение с общим пониманием	Соотнесение текстов и иллюстраций	базовый	4	4
3	Письмо	Написание личного письма	Написание личного письма в ответ на письмо стимул	базовый	1	8

Также спецификация включает в себя критерии оценивания заданий развернутого типа.

3) Варианты контрольной работы с ключами

Задание для самостоятельной работы.

1. Найдите русские соответствия названиям данных типов заданий. Обсудите в парах, какие из них вы используете на уроках и с какой целью. Какие из представленных заданий для вас новые? Найдите их описание в интернете, обсудите и проделайте их в группах.

Reading	Writing
True/false questions Yes/no questions Multiple-choice questions Open comprehension questions Information transfer, e/g/ table completion Ordering paragraphs Choosing titles for texts or paragraphs Cloze tests	Copying Jumbled words Labelling Form filling Sentence/dialogue completion Completing the middle/ end of a story Story writing Picture/diagram description Writing essays/compositions/emails/ letters/postcards/reports
Listening	Speaking
True/false questions Yes/no questions Multiple-choice questions Open comprehension questions Information transfer, e/g/ table completion Listen and complete the gaps/ sentences Tick the word/sentence you heard Following instructions for mapping a route/ drawing a picture, etc. Choose the adjective/picture/ diagram, etc. which best describes what you heard Dictation	Repeating words/sentences Responding to prompts/functions Describing pictures/objects/films, etc. Giving (short) presentations Discussions Interviews Role-play Problem-solving in groups

Grammar	Vocabulary
Multiple-choice questions Sentence/dialogue completion Transformation exercises Error correction Gap-filling	Labelling Categorising Word-building Word maps/mind maps (diagrams showing relationship between words in the same lexical set) Matching Odd one out Finding /giving synonyms/antonyms/ definitions/lexical sets

2. Расположите уровни усвоения материала от низкого к высокому:

- Понимание
- Решение ситуативных проблемных коммуникативных задач

в незнакомой ситуации, в новом контексте

- Тематическое, предметное/межпредметное обобщение
- Применение
- Запоминание
- Узнавание

3. Соотнесите понятия и определения. Воспользуйтесь текстом главы для проверки правильности.

Контроль	развернутая словесная характеристика результатов, прилежания, стремления, усилий и творчества учащегося, качественная, как правило, словесная характеристика, комментариев о том, что удалось, не удалось, что еще требует доработки
Рефлексия	компонент учебно-воспитательного процесса, нацеленный на определение уровня знаний, навыков и умений обучаемого, на базе которого формулируется оценка за определенный раздел программы, курса или периода обучения
Оценка	форма теоретической деятельности человека, направленная на исследование познавательного акта, на осмысление своих собственных действий и их законов, смысл которой заключается в анализе процесса и результата деятельности, оценки самого себя

Методы контроля	результат процесса оценивания, его условно-формальное (знаковое), количественное выражение учебных достижений учащихся в цифрах и баллах
Отметка	способы, с помощью которых можно получить наиболее объективную информацию о качестве образовательного процесса и результатах учебной деятельности учащихся

4. Прочитайте формулировки оценочных заданий. Назовите прием контроля, определите, что они проверяют и на каком уровне усвоения материала производится проверка.

1. The learners listen to a recording about buying food, and point to the correct picture on the wall when they hear that food item mentioned.
2. The learners each give a mini-presentation about their house and family.
3. The learners read a text in which every seventh word has been taken out, and complete the blanks.
4. The learners take part in a discussion activity in which they discuss their opinions on a topic the teacher has given them.

Задание для работы в группе

1. Работая в группе, разработайте для учителя памятку по оцениванию письменных работ или устных ответов (по вашему выбору) открытого типа. Вы можете ограничиться одним из уровней обучения (НОО, ООО, СОО)

Памятка должна включать в себя

- 1) Кодификатор письменных (устных умений)
- 2) Критерии оценивания.
- 3) Советы по оцениванию

Подготовьте презентацию своей памятки для всей группы.

2. Обсудите в группе следующие высказывания учителей. Подготовьте аргументированный комментарий.

1) Я всегда контролирую работу своих учащихся и выставляю оценку на каждом уроке.

2) Я предпочла бы работать без контроля, оценки демотивируют многих учащихся.

3) Я всегда провожу контрольные работы в формате государственной итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ)

Задание для портфолио

1. Выберите один из разделов УМК, по которому Вы работаете (или любой другой УМК из Федерального перечня), составьте к данному разделу контрольную работу. Материалы должны в себя включать

- 1) Кодификатор
- 2) Спецификацию с критериями оценки
- 3) Один вариант работы
- 4) Ответы

Глава 6. Государственная итоговая аттестация по иностранным языкам: технологии подготовки

Основные вопросы:

- 1) Статус и формы государственной итоговой аттестации*
- 2) Типичные трудности в прохождении государственной итоговой аттестации*
- 3) Рекомендации по подготовке выпускников к государственной итоговой аттестации*

1) Статус и формы государственной итоговой аттестации

Государственная итоговая аттестация проводится в форме основного государственного экзамена (ОГЭ) и единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Основной государственный экзамен (далее – ОГЭ) является одной из форм итогового контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у выпускников IX классов общеобразовательных учреждений. Структура и содержание ОГЭ определяются целями обучения иностранным языкам в основной школе. ЕГЭ является итоговой формой контроля иноязычной коммуникативной компетенции. Структура и содержание ЕГЭ тесно связано с целями обучения иностранным языкам в школе.

Основной государственный экзамен единый государственный экзамен представляют собой экзамены с использованием заданий стандартизированной формы – контрольных измерительных материалов (КИМ), выполнение которых позволяет установить уровень освоения участниками ГИА Федерального компонента государственного стандарта соответствующего уровня по иностранным языкам.

В отличие от традиционного экзамена по иностранному языку, ОГЭ и ЕГЭ обеспечивают объективное выявление у учащихся уровня сформированности коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности (аудировании, чтении, письменной речи, говоре-

нии), а также *языковых знаний и навыков*. *Социокультурные знания и умения* проверяются опосредованно в разделах «Задания по аудированию», «Задания по чтению» и «Задания по письменной речи»; *компенсаторные умения* проверяются опосредованно в разделах «Задания по письменной речи» и «Задания по говорению».

В 2018 г. ОГЭ и ЕГЭ по иностранным языкам являются экзаменами по выбору. Экзаменационные работы содержат две части:

- письменную (разделы 1–4, включающие задания по аудированию, чтению, письменной речи, а также задания на контроль лексико-грамматических навыков участников экзамена);
- устную (раздел 5, содержащий задания по говорению).

Уровень сложности заданий определяется уровнями сложности языкового материала и проверяемых умений, а также типом задания.

Для дифференциации участников ОГЭ по уровням владения иностранным языком в пределах, сформулированных в Федеральном компоненте государственного стандарта по иностранным языкам, все разделы экзаменационной работы содержат задания 1 и 2 уровней сложности. Задания обоих уровней в рамках данной экзаменационной работы не превышают требований допорогового уровня (A2 по общеевропейской шкале).

Базовый, повышенный и высокий уровни сложности заданий ЕГЭ соотносятся с уровнями владения иностранными языками, определенными в документах Совета Европы¹, следующим образом:

- Базовый уровень – A2+;
- Повышенный уровень – B1;
- Высокий уровень – B2.

2) Типичные трудности в прохождении государственной итоговой аттестации

На основе анализа результатов ГИА и региональных диагностических работ последних нескольких лет были выявлены следующие типичные ошибки:

¹ Общеевропейские компетенции владения языком: Изучение, преподавание, оценка. МГЛУ, 2005.

- недостаточное понимание содержания аудиотекста для определения основной мысли;
- непонимание некоторыми учащимися разницы между вариантами ответов «неверно» (False) и «в тексте не сказано» (Not stated);
 - соотнесение микротекстов и их заголовков лишь на том основании, что в тексте встречаются такие же слова, что и в заголовке. При этом не улавливается общий смысл текста, что ведет к неправильному выбору;
 - невнимание к контексту и, как следствие, неправильное употребление видовременных форм и страдательного залога;
 - нарушение структурно-смысловых связей в тексте;
 - неумение выделять ключевые слова;
 - неумение отделять главную информацию от второстепенной при аудировании или чтении текста;
 - игнорирование подсказок в виде сочетаемости и управления слов;
 - не соблюдение плана высказывания;
 - неумение поставить проблему, показать ее полемический характер;
 - нелогичное деление текста на абзацы или отсутствие такового;
 - нарушение логики высказывания;
 - ограниченное или неправильное использование средств логической связи;
 - использование крайне ограниченного словарного запаса;
 - неверное употребление лексических единиц;
 - неправильное использование грамматических форм;
 - неумение выбрать нужное время глагола;
 - неправильный выбор вспомогательного глагола;
 - отсутствие знаний основных способов словообразования и навыков их применения;
 - ошибки в употреблении различных классов местоимений;
 - неправильное употребление неличных форм глагола;
 - наличие запятой перед союзом that;
 - отсутствие пунктуационных знаков в очень длинных предложениях.

- незнание правил произношения тех или иных буквенных сочетаний или букв в определенной позиции.
- неумение правильно делить текст на смысловые группы и, соответственно, правильно расставлять паузы;
- неверная расстановка ритмического и логического ударения;
- неправильное понимание того, какую информацию следует запросить в диалоге;
- грамматически неверное оформление вопросительного предложения;
- стремление отразить все пункты плана, не связывая отдельные предложения в законченный логический текст;
- отсутствие ответа или неполные ответы на пункты плана;
- неумение найти и сформулировать общее и различное;
- неумение высказать свои предпочтения и обосновать их;
- ограниченный репертуар лексических единиц, грамматических форм и синтаксических структур;
- неумение использовать информацию, представленную в графической форме.

3) Рекомендации по подготовке выпускников к государственной итоговой аттестации

Для более успешной подготовки к выполнению стандартизированных текстов необходимо освоить некоторые алгоритмы выполнения тех или иных заданий теста.

При развитии навыка «Аудирование» в рамках подготовки к ЕГЭ и ОГЭ по английскому языку, необходимо использовать те же типы текстов, которые используются в контрольных измерительных материалах:

- для аудирования с пониманием основного содержания: микротексты или короткие монологические высказывания, имеющие общую тематику.
- для аудирования с извлечением необходимой информации: рекламные или другие объявления, бытовые диалоги, короткие интервью.

- для аудирования с полным пониманием: интервью, беседы, обращения или выступления, имеющие научно-популярную тематику.

Одно из важнейших умений, которым необходимо овладеть для экзамена – это способность выделять при прослушивании ключевые слова в заданиях и подбирать к этим словам соответствующие синонимы.

Например, аудирование с пониманием основного содержания не предполагает полного понимания всего текста, поэтому следует вырабатывать в себе умение концентрироваться в тексте на ключевых словах и не обращать внимание на слова, от которых не зависит понимание основного содержания. Если от вас требуется извлечь запрашиваемую информацию, учитесь концентрировать свое внимание только на этой информации, отсекая информацию второстепенную. При этом следует помнить, что в аудиотексте основная мысль, как правило, выражена словами синонимичными тем, которые использованы в тестовом вопросе.

Также необходимо отметить, что особое внимание важно уделить новым ритмико-интонационным моделям, аудированию не только учебных аудиозаписей, но и живой аутентичной речи, различных акцентов, диалектов и т.д. Но не следует забывать и о звуках. Если ученики хорошо артикулируют в целом, особых усилий не требуется. Но если у многих учащихся появляются типичные ошибки, необходима фонетическая зарядка. Цель фонетической зарядки в старших классах:

- предвосхищение и снятие появления возможных фонетических сложностей любого порядка – слуховых, произносительных, ритмико-интонационных;

- отработка фонетически навыков, которые по какой-либо причине оказались недостаточно сформированными.

Примеры фонетической зарядки:

- Чтение вслух слов, предложений, микротекстов, диалогов, стихов, скороговорок;

- Чтение сложных в фонетическом отношении частей предложения, словосочетаний с нанизыванием слов поочередно с начала или с конца;

- Слушание с целью определения ошибок;
- Распознавание диалектов;
- Определение отношения к чему-либо по интонации;
- Произнесение одной и той же фразы с различной интонацией в зависимости от речевой задачи;
- Повторение в паузу;
- Повторение синхронно за диктором/учителем/товарищем;
- Узнавание слов со слуха, их запоминание и последующее повторение и т.д.

Место фонетической зарядки на уроке зависит от последовательности выполнения тех заданий, где учащиеся могут столкнуться с фонетическими трудностями. Фонетическая зарядка помогает их предвосхитить и избежать.

Прекрасным примером аудирования со зрительной опорой являются учебные видеофильмы, где изображение почти полностью отражает содержание текста.

Можно использовать и направленное аудирование. Это аудирование на узнавание конкретных слов, структур, извлечение конкретной информации. Можно предложить учащимся после прослушивания текста вставить пропущенные слова, артикли, предлоги, дописать начало или конец предложения и т.д.

В заключении можно дать следующие рекомендации для учителей при обучении аудированию:

1. Для формирования навыка понимания речи на слух следует с самых ранних этапов обучения иностранному языку использовать различные типы заданий по аудированию. Использовать при этом аутентичные аудиозаписи, чтобы учитель не был единственным человеком, от которого учащиеся слышат иностранную речь. Учащиеся должны иметь возможность слушать разные голоса: мужские, женские, детские.

2. Предлагать учащимся для аудирования различную информацию, которая встречается в реальной жизни: объявления, новости радио и телевидения, инструкции, рассказы собеседников, телефонные разговоры и т.д.

3. Учить учащихся понимать информацию с первого предъявления, т.к. в реальной жизни повторы часто исключены.

4. Рекомендуется применять различные стратегии прослушивания текста в зависимости от поставленной задачи.

5. Необходимо развивать умение выделять ключевые слова и не обращать внимания на второстепенную информацию, не влияющую на понимание общего смысла высказывания.

4. Нужно вырабатывать умение подбирать синонимичные слова и выражения.

5. При выполнении различных типов заданий следует обращать внимание учащихся на последовательность действий и особенности каждого вида заданий.

При проверке чтения выделяют следующие навыки:

- умение понять основное содержание аутентичного текста – понять тему прочитанного текста, этот навык проверяется в задании 10 ЕГЭ и в задании 9 ОГЭ;

- умение определять структурно-смысловые связи в аутентичном тексте – понять логические связи внутри и между частями текста, это задание 11 в ЕГЭ;

- умение полностью понять содержание аутентичного текста, в том числе:

- понимать информацию, эксплицитно и имплицитно выраженную в тексте,
- делать выводы из прочитанного,
- определять причинно-следственные связи в прочитанном тексте,
- догадаться о значении выражения из контекста. Этот навык проверяется в заданиях 11–18 ЕГЭ и 10–17 ОГЭ.

При выполнении заданий по чтению необходимо понимать, что существуют разные виды чтения, для которых требуются разные стратегии, разные умения. Нужно учитывать следующие моменты:

1. Чтение с пониманием основного содержания не предполагает полного понимания всего текста, поэтому не стремитесь понимать (и тем более переводить) каждое слово в тексте.

2. В заданиях на соответствие нужно уделять внимание списку тем (рубрик, заголовков), которые предшествуют собственно текстам.

3. Необходимо находить ключевые слова в тексте, необходимые для понимания основного содержания. Если вы не знаете точно зна-

чение слов, от которых не зависит понимание основного содержания, это не повлияет на результат выполнения задания.

4. Если в задании требуется понять тему или основную идею текста, с особым вниманием нужно читать первый и последний абзацы, где обычно заключена тема или идея. Если в задании даются микротексты и требуется понять их тему, то первое и последнее предложения каждого текста больше всего помогут учащимся понять то, что требуется.

5. При обучении ознакомительному (как и поисковому) чтению следует ограничивать время выполнения заданий.

6. Большое количество незнакомых слов в тексте не должно вызывать панику.

7. Даже если нет абсолютной уверенности в правильности ответа, не оставляйте экзаменационные вопросы без ответов вообще.

8. При тренировке умения понимать структурно-логические связи в тексте (задание 11 в ЕГЭ) целесообразно помнить о следующем:

- этот вид чтения также не предполагает полного понимания всего текста, поэтому не нужно стремиться понимать (и тем более переводить) каждое слово в тексте,

- выполнение задания следует начать с ознакомительного чтения всего текста и более внимательного прочтения списка частей предложений (фраз), которые надо вставить в пропуски,

- сконцентрируйтесь именно на этом списке, подбирая для каждой единицы соответствующий контекст (либо можно идти от текста, подбирая фразу для заполнения пропуска).

При подготовке к выполнению заданий по чтению в ГИА по английскому языку могут быть полезны следующие рекомендации. Для задания на установление соответствия можно рекомендовать:

1. Быстро прочитать (микро)тексты, чтобы понять, о чем они.

2. Внимательно прочитать заголовки и выделить в них ключевые слова.

3. После этого вернуться к (микро)текстам и внимательно прочитать в каждом из них первое или последнее предложение, где обычно авторы дают тему/основную мысль текста, а также просмотреть остальной текст, так как главная мысль может содержаться и там.

4. Выделить в тексте ключевые слова или фразы, выражающие тему, основную мысль, и соотнести их с ключевыми словами в заголовке. Подобрать заголовок, соответствующий тому или иному тексту.

5. Не следует обращать внимания на незнакомые слова, если они не мешают понимать основную мысль.

6. Необходимо помнить, что в задании есть лишний заголовок, который не соотносится ни с одним из текстов.

Для задания на заполнение пропусков для восстановления структурно-смысловых связей текста (задание 11) можно рекомендовать приведенный выше алгоритм в котором уточняются/меняются следующие пункты:

1. Быстро прочитать текст, чтобы понять, о чем он. 2. Внимательно прочитать части предложения, которыми следует заполнить пропуски.

3. Следует постараться заполнять пропуски частями предложений последовательно. Для этого надо внимательно прочитать части предложения (или предложения) до и после пропуска.

4. Далее выделить слова/словосочетания в частях предложений и проанализировать слова/словосочетания, к которым они могут относиться в тексте.

5. Нужно помнить, что первым критерием выбора части предложения для заполнения пропуска должно быть соответствие грамматической структуры вставляемой части предложения грамматической структуре всего предложения. Иногда бывает, что этому критерию отвечают несколько частей предложения. Тогда для выбора правильного ответа следует руководствоваться общим смыслом и логикой контекста.

6. Принять решение о том, какими частями предложений заполнить пропуск. Если появится желание вставить какую-то часть предложения еще раз, тогда надо вернуться к тексту.

7. Чтобы видеть, какие части предложения еще не использовали, по ходу выполнения задания следует вычеркивать использованные цифры.

8. Если выбор части предложения вызывает затруднение, то надо поставить цифру наугад, но не оставлять в бланке ответов соответствующую клетку незаполненной.

9. Не следует забывать, что одна часть предложения лишняя. Ее не нужно использовать.

10. Выполнив задание, надо прочитать текст с заполненными частями предложения и убедиться, что повествование логично.

Также можно предложить следующие общие рекомендации для учителей при обучении чтению:

1. Составить список всевозможных заголовков, встречающихся в прессе.

2. Объяснить учащимся, какого рода тексты могут относиться к заголовкам, вызывающим у них большее затруднение.

3. Ориентировать учащихся на выделение ключевых слов и игнорирование тех слов, от которых не зависит понимание общего смысла текста.

4. В заданиях на полное понимание текста обращать внимание учащихся на средства логической связи.

5. При работе с микротекстами нужно предлагать учащимся самостоятельно придумывать возможные заголовки для отрывков статей.

6. Полезно ориентировать учащихся на анализ грамматической и синтаксической структуры предложения.

Перейдем к разделу III «Грамматика и лексика». Рассмотрим вначале типичные ошибки при выполнении заданий из раздела «Грамматика и лексика» 18–26 в ОГЭ и 19–25 в ЕГЭ.

Наиболее трудными для экзаменуемых остаются видовременные личные формы глаголов, так как многие не умеют анализировать контекст для определения времени, в котором происходило действие, последовательности описываемых действий и их характера. Например, значительное количество ошибок связано с использованием *Present* и *Past Indefinite* вместо *Present Perfect*, *Present Indefinite* вместо *Past Indefinite*, *Present/Past Indefinite* вместо *Present/Past Continuous* и т.д. Некоторые ошибки связаны с незнанием форм неправильных глаголов, например, *breaked* вместо *broke*, *feeled* вместо *felt*.

Ошибки в использовании форм страдательного залога (*asked* вместо *was asked*; *invited* вместо *was invited*) могут также свидетельствовать о невнимании к контексту (из которого следует, что лицо,

обозначенное подлежащим, не совершало/совершает действие само, а подвергалось действию), и о непонимании разницы в употреблении пассивного и активного залогов. Многочисленны ошибки, вызванные незнанием того, как образуются временные формы пассивного залога (*was wrote* вместо *was written*).

Некоторые ошибки экзаменуемых обусловлены неправильным выбором формы вспомогательного глагола из-за неумения согласовать подлежащее со сказуемым (*has grown* вместо *have grown*, *are printed* вместо *is printed* и наоборот).

Значительное количество ошибок вызвано неправильным употреблением неличных форм глагола (например, употребление Participle II *taken* вместо необходимой формы Participle I *taking* и наоборот, а также употребление личных форм глагола *took* вместо Participle II *taken*).

Экзаменуемые нередко допускают ошибки при образовании множественного числа таких существительных, как например, *foot*.

Можно предложить следующие рекомендации при подготовке обучающихся к ЕГЭ и ОГЭ по английскому языку по технологии обучения грамматике и лексики. В области грамматики:

1. При обучении грамматическим знаниям необходимо использовать связные аутентичные тексты.

2. Уже с этапа ознакомления с текстом важно добиваться от обучающихся понимания того, для чего используется то или иное грамматическое явление.

3. Нужно приучать обучающихся предварительно прочитывать весь текст и анализировать контекст, чтобы правильно определить время повествования, последовательность и характер обозначенных в нем действий.

4. Рекомендуются требовать от обучающихся анализировать структуру и смысл предложения, соблюдать необходимый порядок слов.

5. Желательно предлагать обучающимся задания в виде текстов с теми глагольными формами, которые они часто путают.

6. Обязательно требовать от обучающихся выполнения задания по определенной технологии.

Алгоритм для выполнения задания по заполнению пропусков грамматическими формами, образованными от опорных слов:

- Прочитайте заголовок и весь текст, чтобы понять его общее содержание, так как это поможет правильно употребить пропущенные формы.

- Прочитайте текст по предложениям, старайтесь вписать в пропуски подходящие слова. При этом нужно определить, какая именно требуется грамматическая форма опорного слова в соответствии со смыслом текста и предложения. Заполните сначала те пропуски, где вы уверены в ответе.

- Заполните оставшиеся пропуски. Если вы не уверены, все равно впишите слова, которые кажутся вам наиболее приемлемыми.

- Перечитайте текст со вставленными словами и убедитесь, что они подходят грамматически и правильно написаны.

В области словообразования необходимо приучать обучающихся анализировать смысл всего текста и каждого предложения, а также структуру предложения, для того чтобы определить следующие моменты:

- какая часть речи необходима для заполнения пропуска;
- число, в котором должно быть образованное существительное;
- необходимость использования слова с отрицательным значением.

- Нужно требовать от обучающихся знания того, какую часть речи образуют наиболее употребительные суффиксы, а также знания значения префиксов и суффиксов.

- Важно добиваться от обучающихся запоминания того, с какими основами сочетаются конкретные суффиксы и префиксы.

- Желательно требовать от обучающихся выполнения задания по заполнению пропусков словообразовательными формами по алгоритму, который совпадает по последовательности этапов с алгоритмом выполнения задания на заполнение пропусков грамматическими формами. Однако, выполняя второй пункт, нужно определить, какая часть речи необходима для заполнения пропуска, какой суффикс добавляется к корню опорного слова для образования нужной части речи и какой префикс или суффикс придают образованному слову необходимое по смыслу значение.

Для заданий 27–32 в ОГЭ или 26–31 в ЕГЭ можно предложить следующий алгоритм действий:

1. Прочитайте заголовок и весь текст, чтобы понять его общее содержание.

2. Прочитайте текст по предложениям, стараясь выбрать варианты ответов, соответствующие пропускам в тексте. Мысленно подставляя каждый вариант ответа в пропуск, выберите слово, соответствующее смыслу текста и предложения и сочетающееся со словами, стоящими до и после пропуска. Подумайте, не является ли пропущенное слово частью устойчивого словосочетания. Обведите сначала номера ответов, где вы уверены в правильности выбора.

3. Выберите варианты ответов для оставшихся пропусков. Если вы не уверены, все равно обведите номера ответов, которые кажутся вам наиболее приемлемыми.

4. Перечитайте текст, мысленно подставляя в пропуски выбранные вами ответы. Убедитесь, что они соответствуют смыслу текста и сочетаются с остальными словами в предложении.

Могут быть предложенные следующие рекомендации для учителей при обучении:

Для выработки лексико-грамматических навыков в ходе учебного процесса желательно использовать связные аутентичные тексты.

Нужно приучать учащихся прочитывать весь текст перед началом выполнения задания.

Важно приучать учащихся анализировать контекст, чтобы правильно определить время повествования, последовательность и характер обозначенных в нем действий.

Необходимо уделять большее внимание грамматическим явлениям, которые часто вызывают затруднения:

- образование временных форм правильных и неправильных глаголов, использованию различных вспомогательных глаголов;
- образование форм множественного числа существительных;
- различию в русском и английском языках между исчисляемыми и неисчисляемыми существительными;
- разное использование артиклей, прилагательных, местоимений и временных форм глагола в сочетании с исчисляемыми и неисчисляемыми существительными;

- образование неправильных форм степеней сравнения прилагательных и наречий;
- использование различных словообразовательных элементов (суффиксов и префиксов);
- запоминание и использование фразовых глаголов, идиом и устойчивых словосочетаний.

6. Полезно обеспечивать эффективную работу над лексическим материалом на всех этапах обучения лексике (ознакомление, закрепление в тренировочных заданиях, использование в речи).

7. Рекомендуется уделять внимание употреблению устойчивых выражений.

8. Важно вырабатывать у учащихся привычку обращать внимание на сочетаемость слов.

К типичным ошибкам при выполнении задания 3 устно части ОГЭ и ЕГЭ можно отнести отсутствие вступительной и заключительной фраз, стремление ответить на пункты плана, не связывая отдельные предложения в законченный логический текст, отсутствие ответа или неполные ответы на пункты плана.

К типичным ошибкам при выполнении Задания 4 ЕГЭ можно отнести отдельное описание двух картинок вместо их сравнения; неумение найти и сформулировать общее и различное; неумение высказать свои предпочтения и обосновать их; отсутствие вступительной и/или заключительной фраз; неумение строить высказывать в требуемом временном режиме, т.е. неумение распределить время, необходимое для ответа по каждому пункту плана (например, слишком подробное описание картинок не оставляет времени для обоснования своих предпочтений, т.е. для ответа по последнему пункту плана); неверная формулировка своего предпочтения (вопрос о предпочтении предполагает выход в свободную речь, отталкиваясь от содержания картинок, а вместо этого экзаменуемый говорит, «*I prefer the first picture*», что не соответствует предлагаемому плану); ограниченный репертуар лексических единиц, грамматических форм и синтаксических структур.

Массовой типичной ошибкой при выполнении заданий 3 и 4 являлось неверное употребление артикля в структурах *The photo № 1* и *The picture № 2*. При сравнении картинок в задании 4 участники

экзамена затруднялись в подборе слов для выражения мысли «снаружи, на природе» – *outside, in the street, on the nature* вместо *outdoors*.

При подготовке к выполнению заданий 3 и 4 в разделе «Говорение» следует обратить внимание обучающихся на следующие аспекты:

1. В задании 3 необходимо выбрать только одну фотографию, а в задании 4 две фотографии, нужно не просто описать, а подробно сравнить их сюжеты, включая детали.

2. В монологическом высказывании необходимо сделать вступление и заключение. В задании 4 вначале нужно описать, что общего имеют две фотографии, а уже затем остановиться на различиях.

3. Следует придерживаться плана, чтобы высказывание было логичным и ни один пункт плана не был потерян.

4. Необходимо использовать типичные для описания и сравнения картинок клише и средства логической связи.

5. Желательно отметить эмоциональный фон одной фотографии в задании 3 и обеих фотографий в задании 4; сказать, какие чувства они вызывают;

6. Необходимо соблюдать ограничения по времени и по объему.

Задание для самостоятельной работы.

1. Воспользуйтесь информацией на сайте *fipi.ru*, найдите и изучите спецификацию и кодификатор для ОГЭ. Проанализируйте структуру экзамена. Заполните таблицу ниже недостающими элементами.

Распределение заданий экзаменационной работы по количеству и типам заданий.

№	Раздел работы	Число заданий	Тип заданий	Максимальный первичный балл
1	Раздел 1 (задания по аудированию)	8		
2	Раздел 2 (задания по чтению)			15
3			Задания с кратким ответом	

№	Раздел работы	Число заданий	Тип заданий	Максимальный первичный балл
4	Раздел 4 (задание по письму)			
5		3	Задания с развернутым ответом	
	Итого:	36		

2. Воспользуйтесь информацией на сайте fpi.ru, найдите и изучите спецификацию и кодификатор для ЕГЭ. Проанализируйте структуру экзамена. Заполните таблицу ниже недостающими элементами.

Распределение заданий экзаменационной работы по разделам

№	Раздел работы	Количество заданий	Соотношение оценок выполнения отдельных частей работы в общей оценке (в % максимального балла)	Максимальный первичный балл	Тип заданий
1	Аудирование				
2	Чтение				
3	Грамматика и лексика				
4	Письмо				
5	Устная часть экзамена				
	Итого	44	100	100	

3. Самостоятельно составьте таблицу «Элементы содержания, проверяемые в ОГЭ (ЕГЭ)». Воспользуйтесь материалами на сайте fpi.ru. Примерная таблица дана ниже.

Раздел экзамена (ОГЭ/ЕГЭ)	Номер задания	Проверяемое умение

4. Изучите материалы для экспертов региональных предметных комиссий. Найдите критерии оценивания развернутых ответов (как письменных, так и устных) для ОГЭ и ЕГЭ. Выберите среди приведенной базы ответов один устный ответ и один письменный ответ. Проверьте их по соответствующим критериям.

5. Найдите на сайте fipi.ru демоверсию на текущий год. Выполните задания ОГЭ и ЕГЭ. Проверьте себя по ключам. Составьте таблицу возможных трудностей, с которыми столкнутся учащиеся при выполнении данных заданий. Примерный формат таблицы (не является обязательным).

Раздел экзамена (ОГЭ/ЕГЭ)	Номер задания	Возможные трудности

Задание для работы в группе

1. Найдите аналитический отчет региональной предметной комиссии по ОГЭ на сайте <https://www.ege.spb.ru/>. Распределите между членами группы ответственность за определенный раздел экзамена. Изучите типичные ошибки, которые допускают учащиеся в данном разделе, предложите способы преодоления данных трудностей. Обменяйтесь информацией, составьте рекомендации для учителя по подготовке к ОГЭ в одном из разделов (по вашему выбору).

2. Найдите аналитический отчет региональной предметной комиссии по ЕГЭ на сайте <https://www.ege.spb.ru/>. Распределите между членами группы ответственность за определенный раздел экзамена. Изучите типичные ошибки, которые допускают учащиеся в данном разделе, предложите способы преодоления данных трудностей. Обменяйтесь информацией, составьте рекомендации для учителя по подготовке к ОГЭ в одном из разделов (по вашему выбору).

3. Обсудите в группе, на преодоление каких трудностей и развитие каких именно умений, проверяемых в ОГЭ и ЕГЭ, нацелены данные упражнения.

Упражнение	Решаемая задача
<p><i>Упражнение 1.</i> Подберите синонимы к выделенным словам или словосочетаниям (ответы даны в скобках):</p> <p>a. Questions of saving energy are very important. (significant) b. He is optimistic. (has a positive attitude) c. Keep on trying. (go on doing something) d. Make things happen. (act that something takes place) e. These students have many aims. (goals, targets) f. It is an easy thing to do. (simple, not difficult) g. Allow your bother to help him. (aid, assist) h. Don't go with the crowd. (go your own way)</p>	
<p><i>Упражнение 2.</i> Распределите выделенные формы инфинитива в зависимости от их функций в предложении по четырем категориям:</p> <p>1. Часть сказуемого 2. Обстоятельство цели 3. Определение 4. Дополнение</p> <p>a. ...campaign to make maths cool. (3) b. Pupils could be asked to consider... (4) c. Flats will have to be built. (1) d. The initiative is designed to address... (2) e. About 10 per cent go on to study... (1) f. ...innovative ways to engage with pupils. (2)</p>	
<p><i>Задание 3.</i> Работайте в группе из трех человек. Пусть каждый из вас, выбрав одно из заданий группы 12–18, определит, встречаются ли среди всех ответов, данных для выбора, те, которые:</p> <ul style="list-style-type: none"> • содержат полностью неверную информацию; • содержат частично неверную информацию; • содержат информацию, которая нигде не дается в тексте; • содержат верную информацию; • дают ложное представление о точке зрения; 	

Упражнение	Решаемая задача																		
<ul style="list-style-type: none"> • дают верное представление о точке зрения; • представляют точку зрения, которая нигде не высказывается в тексте. 																			
<p><i>Упражнение 4.</i> Соотнесите формы глагола write и названия времен</p> <table> <tbody> <tr> <td>1. writes</td> <td>a. Present Continuous</td> </tr> <tr> <td>2. is writing</td> <td>b. Past Continuous</td> </tr> <tr> <td>3. has written</td> <td>c. Past Perfect</td> </tr> <tr> <td>4. is written</td> <td>d. Present Simple</td> </tr> <tr> <td>5. is write</td> <td>e. Future Simple</td> </tr> <tr> <td>6. was writing</td> <td>f. Present Perfect</td> </tr> <tr> <td>7. will write</td> <td>g. Present Simple Passive</td> </tr> <tr> <td>8. has been writing</td> <td>h. Present Perfect Continuous</td> </tr> <tr> <td>9. had written</td> <td>i. не существует</td> </tr> </tbody> </table>	1. writes	a. Present Continuous	2. is writing	b. Past Continuous	3. has written	c. Past Perfect	4. is written	d. Present Simple	5. is write	e. Future Simple	6. was writing	f. Present Perfect	7. will write	g. Present Simple Passive	8. has been writing	h. Present Perfect Continuous	9. had written	i. не существует	
1. writes	a. Present Continuous																		
2. is writing	b. Past Continuous																		
3. has written	c. Past Perfect																		
4. is written	d. Present Simple																		
5. is write	e. Future Simple																		
6. was writing	f. Present Perfect																		
7. will write	g. Present Simple Passive																		
8. has been writing	h. Present Perfect Continuous																		
9. had written	i. не существует																		

Задание для портфолио

1. Составьте аннотированный список сайтов, которые могут помочь учителю более эффективно организовать подготовку к государственной итоговой аттестации. Несколько сайтов уже занесено в таблицу. Изучите их и сделайте к ним аннотацию. Найдите еще 2–3 сайта, добавьте их таблицу.

Сайт	Краткая аннотация	Каким образом можно использовать
fipi.ru		
https://englistening.ru/listening		
https://youglish.com		
https://www.ege.spb.ru/		

2. Посмотрите видеоматериалы (видео консультации и вебинары) на сайте СПбАППО (<https://spbappo.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoy/osnovnyye-svedeniya/metodicheskaya-deyatelnost/soprovozhdeniye-itogovoy-attestatsii/>). Составьте конспект по видео.

3. Выберите одну из типичных трудностей, которые испытывают учащиеся в выполнении заданий ОГЭ и ЕГЭ (из теоретического текста данного раздела). Разработайте несколько упражнений (2–3) на преодоление данных трудностей.

Приложения

Приложение 1 Рекомендации по ведению портфолио процесса

По мере обучения на курсе профессиональной переподготовки слушатели ведут портфолио процесса.

Под портфолио процесса понимается рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт, процесс обучения и достижения.

Портфолио должно быть организовано в соответствии с разделами курса и может содержать как обязательные, так и дополнительные материалы.

Обязательные материалы:

1) Страница с основной информацией о слушателе (фамилия, имя, отчество, сведения об образовании, опыте работы, профессиональных интересах)

2) Выполненные задания из раздела «Задание для портфолио»

3) Программы посещенных мероприятий в СПб АППО и в городе

Дополнительные материалы:

1) Конспекты занятий

2) Выполненные задания из других разделов курса

3) Рабочие листы с занятий

4) Другое

Портфолио процесса предъявляется на экзамене и учитывается при выставлении итоговой отметки.

Приложение 2

Критерии оценки речевой деятельности учащихся

2.1 Критерии оценки творческих письменных работ (письма, сочинения, эссе, проектные работы, в т.ч. в группах)

Критерии оценки	Баллы			
	«5»	«4»	«3»	«2»
1. Содержание	Коммуникативная задача решена полностью.	Коммуникативная задача решена полностью.	Коммуникативная задача решена.	Коммуникативная задача не решена.
2. Организация работы	высказывание логично, использованы средства логической связи, соблюдён формат высказывания и текст разделен на абзацы.	Высказывание логично, использованы средства логической связи, соблюдён формат высказывания и текст разделен на абзацы.	Высказывание логично, неадекватно использованы средства логической связи, текст неправильно поделен на абзацы, но формат высказывания соблюден.	Высказывание нелогично, не использованы средства логической связи, не соблюден формат высказывания, текст не поделен на абзацы.
3. Лексика	лексика соответствует поставленной задаче и требованиям данного года обучения.	Лексика соответствует поставленной задаче и требованиям данного года обучения. Но имеются незначительные ошибки.	Высказывание местами неадекватное употребление лексики.	Большое количество лексических ошибок
4. Грамматика	использованы разнообразные грамматические конструкции	Использованы разнообразные грамматические конструкции в соответствии	Имеются грубые грамматические ошибки.	Большое количество грамматических ошибок.

Критерии оценки	Баллы			
	«5»	«4»	«3»	«2»
5. Орфография и пунктуация	<p>в соответствии с поставленной задачей и требованиями данного года обучения языку, грамматические ошибки либо отсутствуют, либо не препятствуют решению коммуникативной задачи.</p> <p>орфографические ошибки отсутствуют, соблюдены правила пунктуации: предложения начинаются с заглавной буквы, в конце предложения стоит точка, вопросительный или восклицательный знак, а также соблюдены основные правила расстановки запятых.</p>	<p>с поставленной задачей и требованиями данного года обучения языку, грамматические ошибки не препятствуют решению коммуникативной задачи.</p> <p>Незначительные орфографические ошибки, соблюдены правила пунктуации: предложения начинаются с заглавной буквы, в конце предложения стоит точка, вопросительный или восклицательный знак, а также соблюдены основные правила расстановки запятых.</p>	<p>Незначительные орфографические ошибки, не всегда соблюдены правила пунктуации: не все предложения начинаются с заглавной буквы, в конце не всех предложений стоит точка, вопросительный или восклицательный знак, а также не соблюдены основные правила расстановки запятых.</p>	<p>Значительные орфографические ошибки, не соблюдены правила пунктуации: не все предложения начинаются с заглавной буквы, в конце не всех предложений стоит точка, вопросительный или восклицательный знак, а также не соблюдены основные правила расстановки запятых.</p>

2.2 Критерии оценки устных развернутых ответов (монологические высказывания, пересказы, диалоги, проектные работы, в т.ч. в группах)

Устные ответы оцениваются по пяти критериям:

1. Содержание (соблюдение объема высказывания, соответствие теме, отражение всех аспектов, указанных в задании, стиливое оформление речи, аргументация, соблюдение норм вежливости).
2. Взаимодействие с собеседником (умение логично и связно вести беседу, соблюдать очередность при обмене репликами, давать аргументированные и развернутые ответы на вопросы собеседника, умение начать и поддерживать беседу, а также восстановить ее в случае сбоя: переспрос, уточнение);
3. Лексика (словарный запас соответствует поставленной задаче и требованиям данного года обучения языку);
4. Грамматика (использование разнообразных грамматических конструкций в соответствии с поставленной задачей и требованиями данного года обучения языку);
5. Произношение (правильное произнесение звуков английского языка, правильная постановка ударения в словах, а также соблюдение правильной интонации в предложениях).

Оценка	Баллы			
	«5»	«4»	«3»	«2»
Содержание	Соблюден объем высказывания. Высказывание соответствует теме; отражены все аспекты, указанные в задании, стиливое оформление речи соответствует типу задания, аргументация на уровне, нормы вежливости соблюдены.	Не полный объем высказывания. Высказывание соответствует теме; не отражены некоторые аспекты, указанные в задании, стиливое оформление речи соответствует типу задания, аргументация не всегда соответствует уровню вежливости соблюдены.	Незначительный объем высказывания, которое не в полной мере соответствует теме; не отражены некоторые аспекты, указанные в задании, стиливое оформление речи соответствует типу задания, аргументация не на соответствующем уровне, нормы вежливости не соблюдены.	Учащийся не понимает смысла задания. Аспекты указанные в задании не учтены.

Баллы				
Оценка	«5»	«4»	«3»	«2»
Коммуникативное взаимодействие	Адекватная естественная реакция на реплики собеседника. Проявляется речевая инициатива для решения поставленных коммуникативных задач.	Коммуникация немного затруднена.	Коммуникация существенно затруднена, учащийся не проявляет речевой инициативы.	Коммуникативная задача не решена.
Лексика	Лексика адекватна поставленной задаче и требованиям данного года обучения языку.	Лексические ошибки незначительно влияют на восприятие речи учащегося	Учащийся делает большое количество грубых лексических ошибок.	Учащийся не может построить высказывание.
Грамматика	Использованы разные грамматич. конструкций в соответствии с задачами и требованиями данного года обучения языку. Редкие грамматические ошибки не мешают коммуникации.	Грамматические незначительно влияют на восприятие речи учащегося.	Учащийся делает большое количество грубых грамматических ошибок.	Учащийся не может грамматически верно построить высказывание.
Произношение	Речь звучит в естественном темпе, нет грубых фонетических ошибок.		Речь иногда неоправданно паузирована. В отдельных словах допускаются фонетические ошибки (замена, английских фонем сходными русскими). Общая интонация обусловлена влиянием родного языка.	Речь понять не возможно.

2.3. Критерии оценки овладения чтением

Чтение с пониманием основного содержания прочитанного (ознакомительное)

Оценка	Критерии	Скорость чтения
«5»	Понять основное содержание оригинального текста, выделить основную мысль, определить основные факты, догадаться о значении незнакомых слов из контекста, либо по словообразовательным элементам, либо по сходству с родным языком.	Скорость чтения несколько замедлена по сравнению с той, с которой ученик читает на родном языке.
«4»	понять основное содержание оригинального текста, выделить основную мысль, определить отдельные факты. Недостаточно развита языковая догадка, затруднение в понимании некоторых незнакомых слов.	Темп чтения более замедлен, чем на родном языке.
«3»	не совсем понятно основное содержание прочитанного, может выделить в тексте только небольшое количество фактов, совсем не развита языковая догадка.	Темп чтения значительно медленнее, чем на родном языке.
«2»	текст не понятен или содержание текста понято неправильно, не ориентируется в тексте при поиске определенных фактов, не умеет семантизировать незнакомую лексику.	Темп чтения значительно медленнее, чем на родном языке.

Чтение с полным пониманием содержания (изучающее)

Оценка	Критерии
«5»	Ученик полностью понял несложный оригинальный текст (публицистический, научно-популярный; инструкцию или отрывок из туристического проспекта), использовал при этом все известные приемы, направленные на понимание читаемого (смысловую догадку, анализ).
«4»	полностью понял текст, но многократно обращался к словарю.
«3»	понял текст не полностью, не владеет приемами его смысловой переработки.
«2»	текст учеником не понят, с трудом может найти незнакомые слова в словаре.

Чтение с нахождением интересующей или нужной информации (просмотровое)

Оценка	Критерии
«5»	Ученик может достаточно быстро просмотреть несложный оригинальный текст (типа расписания поездов, меню, программы телепередач) или несколько небольших текстов и выбрать правильно запрашиваемую информацию.
«4»	При достаточно быстром просмотре текста, ученик находит только примерно 2/3 заданной информации.
«3»	если ученик находит в данном тексте (или данных текстах) примерно 1/3 заданной информации.
«2»	ученик практически не ориентируется в тексте.

Литература

1. *Бабинская, П.К.* «Практический курс методики преподавания иностранных языков». Минск, «ТетраСистемс», 2003 г.,
2. *Бондаренко, С.М.* Урок – творчество учителя / С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1974. – 148 с.
3. *Головко, Е.А.* Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Головко. – Ставрополь, 2004. – 20 с.
4. *Гузеев, В.В.* Проектирование и анализ урока // Директор школы. – 2005. – № 7.
5. *Занков, Л.В.* Беседы с учителями / Л.В. Занков. – М.: Просвещение, 1970. – 187 с.
6. *Зеер, Э.М.*, Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
7. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
8. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под. ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
9. *Китайгородская, Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
10. *Коньшева А.В.* Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. Спб: Четыре четверти, 2005. – 208 с.
11. *Копотева, Г.Л., Логвинова, И.М.* Проектируем урок, формирующий универсальные учебные действия. Волгоград: Учитель, 2013. – 99 с.

12. *Коряковцева Н.С.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. Пособие для учителей. М., 2002.
13. *Леонтьев, А.А.* Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – Москва.: Просвещение, 1980. – 197 с.
14. *Логвинова И.М., Копотева Г.Л.* Конструирование технологической карты урока в соответствии с требованиями ФГОС // Управление начальной школой. – 2011. – № 12. – С. 12–18.
15. *Луценко, Л.И.* Компетентностная модель повышения квалификации директора школы [Текст] / Л.И. Луценко // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 61.
16. *Маркова, А.К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 36. – С. 55–63.
17. *Махмурян К.С.* Методика формирования профессиональной компетенции учителя иностранного языка. Монография. М.: Аркти, 2005.
18. *Мороз Н.Я.* Конструирование технологической карты урока. Научно-методическое пособие. – Витебск, 2006. – 56 с.
19. Настольная книга учителя иностранного языка. Справочно-методическое пособие. Сост. Копылова Н.В. М., 2004.
20. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение,
21. *Панфилова А.П.* Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высших. учеб. заведений. М., 2006.
22. *Пассов, Е.И.* Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
23. *Пассов, Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е.И. Пассов. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
24. *Пассов, Е.И.* «Урок иностранного языка в средней школе». Москва, «Просвещение», 1988 г.,
25. Планируемые результаты основного общего образования. Под редакцией Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2011. – 120 с.

26. Примерные программы основного общего образования. Иностраннный язык. – М.: Просвещение, 2009. – 144 с.
27. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка. М., 2001.
28. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М., 2002.
29. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход, М: Глосса, 2013, стр.56
30. Старков, А.П. Обучение английскому языку в средней школе / А.П. Старков. – М.: Педагогика, 1998. – 387 с.
31. Ушинский, К.Д. Собр. соч.: в 11-ти т. / К.Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1948. – Т. 2., С. 73.
32. Шамес, Л.Я. Культурно-педагогические поля и пространства в современном образовании [Текст] / Л.Я. Шамес. – СПб.: Астерион, 2006. – 528 с.
33. Шукина, Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г.И. Шукина. – М.: Педагогика, 1984. – 213 с.
34. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 4е изд. М.: Филоматис: Издательство «Омега-Л», 2010. – 480 с.
35. Якушина, Л.З. Методика построения урока иностранного языка / Л.З. Якушина. – М.: Педагогика, 1974. – 159 с.
36. Barlett, I, “Teacher development through reflective teaching”, CUP, 1990
37. Competence” // Language Testing, 2004. – P. 259–283.
38. Edelenbos P, Kubanek-German A. Teacher Assessment: the Concept of “Diagnostic”
39. Edge, J “Continuing Professional Development – Some Some of our perspectives” IATEFL Publications 2002
40. Foord, Duncan “The Developing Teacher”, 2009, Delta Publishing
41. Freeman, D “Teacher training, development and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education “ TESOL Quarterly 23(1) 1989

42. *Mohamed, N* “Meaningful professional development” *English Teaching Professional* 42, 2006
43. *Richards, J C* and *Farrell, T S C* “Professional development for language teachers: strategies for teacher learning” CUP, 2005
44. *Roberts, J* “Language teacher education”, Arnold, 1998
45. *Wajnryb, Ruth* “Classroom Observation Tasks. A Resource Book for Language Teachers and Trainers” New York, CUP, 1993

Содержание

Введение	3
Глава 1. Профессиональная компетенция учителя иностранного языка	5
Глава 2. Актуальные проблемы образования	22
Глава 3. Современный урок иностранного языка	37
Глава 4. Современные образовательные технологии Особенности их использования в обучении иностранному языку	70
Глава 5. Контрольно-оценочная деятельность учителя	81
Глава 6. Государственная итоговая аттестация по иностранным языкам: технологии подготовки	101
Приложения	
Приложение 1. Рекомендации по ведению портфолио процесса	121
Приложение 2. Критерии оценки речевой деятельности учащихся	122
Литература	128

Учебное издание

ПОСТДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

*Костюк Евгения Владимировна
Ларионова Ирина Владимировна*

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
(ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)**

Учебное пособие

Верстка Е. А. Данилова

Подписано в печать 26.09.19 Формат бумаги 60x84/16 Печать офсетная.
Бумага офсетная. Объем 8,25 п.л. Тираж 160 экз. Заказ ¹ 00

Издательство Санкт-Петербургской академии постдипломного
педагогического образования
191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11/13