

Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
Кафедра иностранных языков

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ



**Материалы международного
научно-практического форума**

Нижний Новгород,
25—26 марта 2015 года

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2015

УДК 371.12
ББК 74.489.85
П78

Введение _____ ■

Составители

Н. А. Юрлова, канд. пед. наук, доцент,
зав. кафедрой иностранных языков ГБОУ ДПО НИРО;
О. В. Гончарук, канд. пед. наук, доцент кафедры;
И. Е. Зуева, канд. пед. наук, доцент кафедры;
С. Н. Исакова, канд. пед. наук, доцент кафедры;
Н. Н. Сони́на, канд. пед. наук, доцент кафедры;
М. Р. Мкртумян, специалист по учебно-методической
работе

Проблемы и перспективы развития языкового
П78 образования в России : материалы международного
научно-практического форума. Нижний Новгород,
25–26 марта 2015 года / сост. Н. А. Юрлова [и др.]. —
Н. Новгород : Нижегородский институт развития об-
разования, 2015. — 213 с.

ISBN 978-5-7565-0651-8

Сборник включает статьи и тезисы выступлений участни-
ков международного научно-практического педагогического
форума, посвященного обсуждению актуальных вопросов
развития языкового образования в России. Издание адре-
совано преподавателям иностранных языков, работающим в
образовательных организациях разного типа и уровня, ру-
ководителям образовательных организаций, аспирантам и
студентам педагогических и филологических факультетов
вузов.

УДК 371.12
ББК 74.489.85

ISBN 978-5-7565-0651-8

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт
развития образования», 2015

Международный научно-практический форум педагогов «Проблемы и перспективы развития языкового образования в России», состоявшийся в Нижегородском институте развития образования, предоставил возможность провести широкое профессиональное обсуждение важнейших вопросов языковой политики и языкового образования, в котором приняли активное участие российские и зарубежные ученые, методисты, преподаватели и учителя иностранного языка.

В настоящее время, в контексте поликультурной парадигмы, языковое образование в России и в мире в высокой степени ориентировано на достижение таких целей, как развитие у обучающихся основополагающих демократических ценностей, воспитание толерантного поведения, формирование способности жить и взаимодействовать в ситуации культурного и этнического многообразия.

В современных условиях языковое образование в целом становится лингвокультурным: в нем все более отчетливо проявляется тенденция изучения как родного, так и иностранных языков в тесной связи с постижением национальной культуры.

Изучение языков способствует разностороннему развитию личности, расширяет ее социальную и экономическую свободу. Поэтому сегодня предметом особого внимания педагогов — ученых и преподавателей — являются теория и практика поликультурного образования, направленного на овладение ино-

странным языком как средством непосредственного и опосредованного общения с носителями языка, познания как чужой, так и собственной национальной культуры.

Поликультурная ориентация языкового образования предполагает изучение многообразия культур, норм вербального и невербального поведения людей, обусловленного спецификой стран изучаемого языка, традициями и особенностями культуры родной страны, историей развития мировой цивилизации.

Важную роль в решении этих задач играет творческое использование в педагогическом процессе традиционных методов обучения, доказавших свою эффективность, наряду с активным внедрением инновационных образовательных технологий в преподавание иностранного языка.

В ходе обсуждения этих и других актуальных вопросов развития языкового образования в рамках работы форума состоялся обмен профессиональным опытом и перспективными идеями педагогов из разных регионов Российской Федерации и зарубежья. Материалы выступлений участников конференции представлены в предлагаемом сборнике.

Хотелось бы надеяться, что профессиональное общение и сотрудничество окажется полезным и продуктивным для всех участников форума, а выдвинутые ими инициативы будут востребованы и успешно реализованы в образовательной практике.

Языковое образование в современной России: проблемы и перспективы

С. Г. Тер-Минасова, д-р филол. наук, профессор, президент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова

Тема языкового образования чрезвычайно актуальна в современном мире. В полной мере это относится и к России. Причины этого общеизвестны и очевидны: прежде всего, это глобализационные процессы, связанные с величайшим научным прорывом в сфере коммуникации — появлением интернета и во многом обусловленные геополитическими катаклизмами XX века. Ситуация в нашей стране отличается особой сложностью вследствие грандиозного геополитического потрясения, вызванного распадом СССР, а также внезапной (с исторической точки зрения — мгновенной) перемены социальной жизни, связанной с падением «железного занавеса» и появлением возможности свободного массового международного общения. Существовавшие до этого политические барьеры в международной коммуникации как бы заслоняли собою языковые, которые показались «неприятным пустяком», когда главные — политические — рухнули. (Экономические барьеры оставляем за скобками, поскольку главная наша тема — *языковое образование*.)

Когда речь зашла о коренном изменении цели языкового образования и на смену чтению текстов (напомним, что в средней школе это были преимущественно тексты, написанные русскоязычными авторами на темы, предусмотренные программой, а в высшей школе — отрывки из англоязычной художественной или специальной литературы) пришла совершенно новая задача обучения эффективной международной коммуникации, массовой, открытой и свободной, преподаватели всех уровней обнаружили, что на

пути решения этой задачи стоит не один только языковой барьер, а еще два: культурный и психологический.

Таким образом, основная проблема языкового образования в современной России заключается в преодолении трех барьеров: психологического, культурного и собственно языкового. Рассмотрим эту проблему более детально.

Во-первых, нужно осознать, что в совершенстве никто не знает не только иностранный, но и свой родной язык. Возьмите Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова, закройте ту часть страницы, где даны дефиниции, и посчитайте, значение скольких слов вы не знаете совсем или знаете не вполне точно.

в свою очередь, необходимо решить целый ряд серьезных проблем:

1. Осознать и разрешить межпоколенческий конфликт культур между учителем и учеником, обусловленный резкими переменами в образе жизни, системе ценностей и других компонентах национальной культуры, произошедшими

Очень плохо, если педагог не сумеет научить учеников своему предмету, но гораздо хуже, просто преступно вну-шить им отвращение к нему: тогда их никто уже ему не научит. Как сказал мудрец: «Будь осторожен в преподавании, ибо ошибка в преподавании равносильна умышленному греху» (Яков Ицхак Иегуди (1765–1813). Из книги

рьер, неотделимый от языкового. Под культурой в данном контексте, естественно, подразумевается не набор искусств (живопись, театр, архитектура и т. п.), а традиции, образ жизни, верования, идеология, мировоззрение, система ценностей и многое другое.

Научить людей общаться устно и письменно, научить

2) как данное значение/понятие, данный предмет мысли живет в реальности мира изучаемого языка. **1** _____

Производство речи, то есть реальное пользование языком с целями коммуникации, зиждется на соположении слов; соположение иностранных слов ведет к соположению понятий, обозначенных этими словами, а эти понятия обу-

отражаемая затем языковой ^и его картиной. Таким образом, человек, изучающий иностранный язык, должен узнать и освоить три картины чужого мира: реальную, культурно-концептуальную и языковую.

Слово отражает не сам предмет реальности, а то его видение, которое навязано пользующемуся языком имею-

или графического ^и (письмо) комплекса с предметами явлениями реального мира. А это означает выход из мира системы языка, то есть определенного порядка, в хаос, безбрежность и бесконечное разнообразие реального мира, который мы видим, членим, категоризируем и именуем по-разному, что лишает нас возможности иметь «общий, или

за которыми стоят общечеловеческие понятия и общеизвестные предметы.

Например, слово повседневного и самого широкого употребления — русское *стол*, по-французски — *la table*. Казалось бы, абсолютная эквивалентность этих слов вне всяких сомнений. Но вот что заметила, столкнувшись с другой культурой, известная актриса Елена Сафонова, живущая в Париже: «Дело не только в чужом языке. Дело в том, что, когда я говорю на любом языке слово “стол”, я вижу перед собой круглый деревянный стол на четырех ногах с чайными чашками. А когда французы говорят “стол”, они видят стол стеклянный, на одной ножке, но с цветочками. И винить их бессмысленно, они с таким же успехом могут в этом же обвинить меня. Они не хуже, они просто другие» [3].

Русское слово *дом* легко перевести на любой язык. Например, на английский — *house*. Однако русское слово *дом* шире по значению, чем английское *house*: оно включает в свою семантику любое здание, где живет или работает человек, а *house* — это только дом, где человек живет, а не работает.

Дом и *house* различаются и по употреблению в речи. В русском языке слово *дом* — обязательный компонент любого адреса. В английском языке в данном контексте у этого слова вообще нет эквивалента и, соответственно, «перевода»: номер дома просто пишется перед названием улицы (10 Downing Street), а не после, как в адресе на русском языке.

Однако, даже если рассмотреть те речевые ситуации, в которых слова *дом* и *house* совпадают по семантике и, соответственно, должны быть эквивалентны и легко переводимы, необходимо учитывать разницу культур на уровне уже не самих предметов, а представлений и понятий о них. Оказывается, русское понятие *дом* и то, что стоит за английским

словом *house*, предполагают существенные различия, определяемые разными культурами. К примеру, для того чтобы понять известную шутку-диалог: “*Is his lordship down?*” (Его сиятельство принимает?) — “*No, he is not up yet*” (Нет, он еще не встал), — нужно знать социокультурное устройство английского жилища, называемого словом *house*. Чтобы понять и правильно перевести английское предложение “*That morning she had a headache and stayed upstairs*”, — также нужно знать, что представляет собою английский *house*. Буквальным эквивалентом этого предложения будет фраза: «*В то утро она имела головную боль и осталась наверху*». Однако правильный перевод, передающий смысл предложения, таков: «*В то утро у нее болела голова и она не вышла к завтраку*».

Дело в том, что в традиционном английском доме наверху всегда только спальни, а гостиная, столовая, кухня находятся на первом этаже. Поэтому понятия *upstairs* (вверху, поднявшись по лестнице), и *downstairs* (внизу, спустившись по лестнице) подразумевают и образ жизни, и устройство дома, то есть все то, что обозначается словом *house* и что в социокультурном плане существенно отличает его от русского слова-понятия *дом*.

Именно поэтому в Большом англо-русском словаре И. Р. Гальперина и Э. М. Медниковой (1987) словосочетание *to come down* переведено как *спуститься к обеду*.

Русский дом не имеет такой четкой социокультурной и архитектурной структуры, и наше *upstairs* — *верх* или *второй этаж* — может быть и детской, и молодежной, и чем угодно, в зависимости от желаний, вкусов и потребностей владельцев жилища (кстати, и сам наш *второй этаж* тоже социокультурно обусловлен: в англоязычном мире это *первый этаж*, а наш *первый этаж* англичане называли бы *groundfloor* — «наземный»).

Устройство русского дома, ^и то есть содержание, реальное значение слова *дом*, зависит и от специфики того или иного конкретного региона нашей страны, огромной по протяженности, но в целом удивительно единообразной, «унифицированной» веками, прожитыми вместе. К примеру, в деревнях Архангельской области второй этаж де-

^и различие культур и миров, в которых живут и функционируют соответствующие языки. Каждый урок иностранного языка – это столкновение культур. Вот почему обучение иностранному языку в коммуникативных целях требует максимально полного знания о том мире, обитатели которого естественно используют данный язык как средство

ние языка и культуры, под общим названием «Страны и народы»: «Англия и англичане», «Италия и итальянцы».

Не менее важная инновация в преподавании иностранных языков на современном этапе, открытая и развитая в XXI веке в нашей стране, формулируется следующим образом: *со-изучение иностранного языка и мира с родным языком и миром*. Названный принцип изучения и преподавания иностранных языков постулирует простой, но до сих пор не вполне признанный факт, что в условиях международного общения изучение иностранного языка должно сочетаться с изучением родного языка и родной культуры, в частности потому, что в перспективе партнерам по международному общению наши учащиеся будут интересны прежде всего знанием не иностранного, а своего родного мира, России.

Этот важнейший принцип обучения иностранному языку не получил пока ни всеобщего признания, ни широкого распространения. Мысль о со-изучении в сопоставительном плане иностранного языка и культуры с родным языком и культурой с трудом укладывается в сознании преподавателей. Это не удивительно: в течение многих лет были распространены идеи интерференции родного языка и поиска способов ее минимизации (например, метод «полного погружения» и т. п.). Однако ситуация меняется и, поскольку сегодня на первый план вышла не просто возможность, но и необходимость международного и межкультурного общения, принцип со-изучения иностранного языка и культуры с родным языком и родной культурой все более интенсивно внедряется в образовательный процесс и учебные материалы разного рода.

Изучение родного мира — необходимая составляющая преподавания иностранных языков в современную эпоху, и в подтверждение этой мысли можно привести некоторые иллюстрации.

Первая из них — историческая, а именно мнение одного из партнеров по межкультурной коммуникации XIX века. Ф. Ансело, французский поэт и драматург, побывавший в России в 1826 году в составе французской делегации для участия в коронационных торжествах Николая I, писал: «Наша национальная гордость должна быть польщена этой честью, оказываемой нашему языку, литературе и обычаям, но, оценивая эту систему с философской точки зрения, не найдем ли мы в ней грубейших изъянов? Конечно, мой друг, я должен признать, что французскому путешественнику приятно обнаружить за семьсот миль от родины манеры, язык и даже шутки Франции. Но за этим ли я ехал в Россию?» [2].

Можно привести также известное высказывание И. В. Гете о том, что иностранные языки нужно изучать для того, чтобы лучше понять свой родной язык, которое, по сути, тоже подчеркивает мысль о взаимосвязи познания иностранного языка и родного.

Вторая иллюстрация — из наших дней. Как известно, сегодня дети и молодежь всего мира находятся под огромным влиянием интернета — одного из наиболее действенных проводников английского языка и англо-американской культуры.

В эпоху нарастающей глобализации и усиления международных позиций английского языка и, соответственно, заложенной в нем англо-американской культуры, когда национальным языкам и культурам угрожает если не вытеснение, то, несомненно, нивелирование, многие народы обеспокоены проблемой сохранности и целостности своей национальной идентичности. Изучение родного мира чрезвычайно важно для решения этой проблемы, особенно в отношении молодого поколения, олицетворяющего будущее любого народа.

Есть основания утверждать,^и что в современной России наметилось продвижение данной идеи уже и на государственном уровне. Этому способствовали два важных государственных решения.

Во-первых, это идея патриотизма, выдвинутая президентом России В. В. Путиным в качестве национальной.

ны «Регионоведение России», чтобы готовить спец алистов с глубокими знаниями, усвоивших базовые национальные ценности.

И мы рады, что эти идеи находят поддержку. Вот только один пример. В статье Р. П. Мильруда и И. Р. Максимовой «Обучение культуре и культура обучения языку»

Очень надеюсь, что все будет хорошо и турнир приобретет новую форму», — пишет педагог.

Позволю себе процитировать еще одно письмо — от сэра Родрика Брейтвейта (Sir Rodric Braithwaite), занимавшего пост посла Великобритании в России в 1988—1992 годах, с которым я поделилась идеей ввести в программы преподавания иностранных языков в качестве обязательного компонента изучение русского языка и культуры, русского мира как необходимое условие эффективной международной и межкультурной коммуникации. Сэр Родрик Брейтвейт — известный политик, историк, автор книг по истории России, — отозвался об этом так: «...Восхитительная идея — дать Вашим студентам знания об их собственной стране. Когда я наконец получил в 1988 году возможность свободно общаться с русскими, я был поражен, как мало многие из них знали о своей собственной истории. Конечно, в советское время история была подавлена и искажена. В Британии люди тоже мало знают свою историю, не говоря уже об истории других народов, и это без всякого оправдания». (It's an admirable idea to teach your students about their own country. I was struck when I was at last able to talk freely to Russians in 1988 how ignorant many people were of their own history. Of course history had been distorted and suppressed in the Soviet times. In Britain people are also ignorant of their own history, let alone any one else's; and without any excuse).

В заключение, в качестве главных выводов этой статьи, основанных на многолетнем личном опыте в области изучения и преподавания иностранного языка, хотелось бы сформулировать несколько тезисов.

1. Практически невозможно выучить иностранный язык в совершенстве. Но научиться выражать на разных языках свои мысли и суждения, научиться общаться могут все. *Людей, абсолютно не способных к языкам, нет!*

2. Известная метафора о работе педагога: учить — значит зажигать факел или наполнять сосуд — может быть трансформирована в призыв к учителям: *Не гасите факел! Иначе сосуд никогда никто не наполнит.*

3. Методика преподавания — больше чем наука. *Ошибки педагогов наносят вред целым поколениям.*

4. Главное в преподавании иностранного языка — *любовь к предмету и любовь к ученику.*

5. *Два главных принципа языкового образования, новых для современной России:*

- со-изучение языка и мира использующих этот язык в качестве средства общения;

- изучение родного языка и культуры — необходимое условие обучения иностранному языку для реального международного общения.

И самое важное: обучая иностранному языку, нужно воспитывать ученика как патриота и гражданина родной страны.

Литература

1. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике / под ред. А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского. — М. : Азбуковник, 2001.

2. Ансело, Ф. Шесть месяцев в России / Ф. Ансело. — М., 2001. — С. 58.

3. Аргументы и факты. — 1996. — № 16 (146). — С. 16.

4. *Китайгородская, Г. А.* Инновации в образовании — дань моде или требование времени? / Г. А. Китайгородская // Иностранные языки в школе. — 2009. — № 2. — С. 3.

5. *Мильруд, Р. П.* Обучение культуре и культура обучения языку / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 5. — С. 12—18.

6. *Сепир, Э.* Язык. Введение в изучение речи / Э. Сепир // Иностранные языки в школе. — 2009. — № 2. — С. 185.

Языковая педагогика в зеркале мировых тенденций развития языкового поликультурного образования

В. В. Сафонова, д-р пед. наук, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации МГУ имени М. В. Ломоносова, генеральный директор научно-исследовательского центра «Еврошкола», Москва

Интенсивные интеграционные процессы в современном мире не могли не коснуться и сферы образования. Говоря о языковом образовании, следует обратить внимание на тот факт, что XXI век требует научно-методической интеграции в области обучения языкам. Сегодня особую актуальность приобретают вопросы со-изучения языков и культур в процессе подготовки человека к жизни в современном мире.

Решение сложнейших проблем подготовки к межкультурному общению вряд ли возможно только в рамках частных методик обучения тому или иному языку. Необходимо учитывать многочисленные факторы, влияющие на эффективность взаимодействия людей в многоязычном, поликультурном противоречивом мире, индивидуальные границы которого для каждого человека значительно расширились в наши дни благодаря интернету, с его политико-экономическими и культурными конфликтами и глобальной взаимозависимостью. Очевидно, должна более интенсивно развиваться область научного знания, которая может быть обозначена как *языковая педагогика в контексте диалога культур и цивилизаций*.

Языковая педагогика предполагает:

■ определение философских, педагогических, психологических, социологических, культуроведческих и дидактических основ поликультурного языкового образования; раскрытие его сущности, закономерностей и принципов

с учетом личностнообразующего потенциала всех соизучаемых языков и культур в различных дидактических контекстах школы или вуза и их междисциплинарной связи с другими предметными областями;

■ выявление факторов, которые могут привести к культурной дискриминации и/или культурной экспансии при соизучении языков и культур в школе и вузе;

■ разработку многоуровневых и разноуровневых моделей социокультурного описания соизучаемых языков и культур в дидактических целях;

■ раскрытие сути и содержания этапов становления и развития поликультурной личности в школе и вузе;

■ разработку разноуровневых систем языкового обучения нормам межкультурного общения при соизучении родного и неродных языков в контексте диалога культур и цивилизаций;

■ исследование социализирующих свойств: а) языков как учебных предметов в их дидактической взаимосвязи; б) педагогического общения на родном и неродном языках (включая иностранные языки); в) учебной литературы.

Исходя из результатов анализа теории и практики языкового образования в разных странах, к числу основных позитивных мировых тенденций в развитии и стандартизации его на современном этапе можно отнести следующие.

1. Признание и определение поликультурности как одной из необходимых составляющих стиля жизни современного человека и, соответственно, признание необходимости развивать языковую педагогику поликультурной направленности, интенсифицировать поиски эффективных психолого-педагогических и методических путей культивирования поликультурности при соизучении языков и культур.

2. Расширение дидактического диапазона многоязычия в современных образовательных системах (принцип дидакти-

тического языкового плюрализма) и постепенное расширение зоны билингвального/трилингвального образования в школе и вузе, в котором со-изучаемые языки равноправно выступают как инструмент образования и самообразования в различных областях знания и сферах деятельности.

3. Признание многоуровневости и разноразноуровневости языкового образования (в том числе и с поликультурной направленностью) как взаимодополняющих сущностных характеристик современной полифункциональной языковой подготовки и обеспечение ее вариативности в контексте образовательных прав человека, взаимодействия его интересов, интересов государства и культурно-языковых сообществ, входящих в единое образовательное пространство.

4. Поиски, с одной стороны, путей стандартизации языкового образования, а с другой — эффективных способов его реальной индивидуализации, ориентированных на обеспечение гармоничного взаимодействия языкового, коммуникативного, когнитивного, культуроведческого, лингвокультурного, информационно-коммуникационного компонентов в системах языкового образования, подготавливающего людей к межкультурному взаимодействию и сотрудничеству в современном мире; при этом наблюдается постепенный переход от коммуникативно-прагматических моделей к культуроведчески маркированным коммуникативно-деятельностным моделям языкового образования.

5. Усиление ориентации на позитивное взаимодействие и взаимопроникновение интересов надгосударственных сообществ, государства, культурно-языковых сообществ, сосуществующих в едином образовательном пространстве или во взаимопроникающих образовательных пространствах, и индивида при решении вопросов стандартизации и направлений развития языкового образования.

6. Признание наличия противоречий, возникающих

между содержательным наполнением систем языкового образования, социокультурным контекстом со-изучения языков и культур в интернет-пространстве и вне его и способами измерения качества языкового образования, а также способами оценивания образовательных достижений учащихся в конкретном типе образовательных учреждений без межпредметных и надпредметных результатов языкового образования в школе и вузе.

7. Отход от гиперболизации педагогических новшеств и признание необходимости взаимодействия традиций и инноваций в образовательной среде с учетом культурного наследия национальных моделей языкового образования и их взаимопроникновения друг в друга.

Данные тенденции заставляют уточнять и пересматривать цели, задачи, содержание, системы и модели языкового образования, требования к его методическому обеспечению в условиях взаимодействия традиционного и виртуального педагогического общения, в поисках путей снятия современных информационно-образовательных противоречий и гармонизации образовательных и самообразовательных систем в интернет-пространстве и вне его.

В рамках одной статьи вряд ли возможно остановиться на каждой из мировых тенденций развития языковой педагогики XXI века. В этой работе хотелось бы рассмотреть те дидактические и методические последствия, которые сопряжены с развитием первых трех из перечисленных выше тенденций.

Безусловно, нельзя построить педагогическую модель языкового образования (целенаправленно ориентированную на со-изучение дидактически контактируемых языков и культур) без обращения к вопросам ее целевого назначения. Как известно, многие современные модели языкового образования претендуют на то, что они целенаправленно

ориентированы на подготовку к межкультурному общению. Однако что именно при этом имеется в виду? Безусловно, степень поликультурной направленности современной языковой педагогики находится в прямой зависимости от того, как понимается само межкультурное общение. В рамках социокультурного подхода к со-изучению языков и культур под межкультурным общением понимается функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, выступающих представителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам. Речевые партнеры в условиях межкультурного взаимодействия, соответственно, могут отличаться друг от друга в отношении ценностно-ориентационного мировидения, образа и стиля жизни, моделей речевого и неречевого общения.

Когда речь идет об иноязычном межкультурном общении, имеется в виду, что в качестве его инструмента выступает язык, неродной для всех или некоторой части участников конкретного межкультурного взаимодействия. Если исходить из такого понимания сути межкультурного общения, то подготовка к нему в языковом образовании должна осуществляться в процессе со-изучения всех дидактически сопряженных языков и культур. При этом в дидактических целях общепланетарный аспект мировой культуры моделируется с континентальным, региональным, национальным, этническим и социально-стратификационным аспектами. Такая подготовка направлена:

- на культурное обогащение индивида в процессе его поликультурной и субкультурной социализации (в том числе и в учебной среде);

- развитие его билингвальных способностей: минимально – на уровне медиатора (в рамках школьного образования), максимально – на уровне переводчика в профессиональной сфере (в неязыковом вузе) и переводчика-профессионала (в языковом вузе);

- развитие качеств и способностей личности, которые необходимы для выполнения социальных ролей: минимально – культурного посредника (по окончании средней школы), максимально – субъекта диалога культур (по окончании вуза на уровне бакалавра).

Развитие идей культуроведчески ориентированного образования в Европе привело к появлению такого важнейшего общеевропейского педагогического термина, как *intercultural dialogue* (*межкультурный диалог*) (МКД), занявшего приоритетное положение в современной общеевропейской образовательной политике. Данный термин преимущественно функционирует в европейском педагогическом сообществе.

На европейском континенте межкультурное образование выступает прежде всего как одно из средств гармонизации отношений между представителями различных культурно-языковых сообществ и социальных субкультур в контексте обеспечения гуманитарных прав человека и борьбы с различными видами дискриминации в обществе, а также как средство формирования целого ряда общеевропейских представлений, например о «европейской идентичности», «европейском гражданстве» и «европейском культурном наследии».

С утверждением в общеевропейском пространстве понятия «межкультурный диалог» в европейском образовании был намечен ряд задач по подготовке к МКД в школе и вузе. Были выделены три уровня межкультурного диалога: «Intercultural dialogue as a political priority of the

Council of Europe states that the Council of Europe's strategy defines the following three levels of intercultural dialogue: (1) "within European societies" (the Document has introduced the notions of majority and minority cultures, such as immigrant communities, "various religious beliefs", "national minorities"); (2) "across national (state) borders"; (3) "between Europe and its neighbouring regions". This raises the question of the need to define the subject of intercultural dialogue at its various levels including such notions as: "national culture", "majority culture" and "minority culture", – "religious culture" (culture of a religious community), "regional culture" – finally, "(common) European culture"». Однако, если проанализировать данные общеевропейского отчета «Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe Study for the European Commission: report» (2008 г.), можно увидеть, что в большей степени в практике межкультурного образования Европы реализуется первый из трех обозначенных выше уровней, сфокусированный на межкультурном взаимопонимании между традиционной культурой стран и культурами, привнесенными иммиграционными слоями в конкретную страну. С помощью термина *intercultural dialogue* происходит как бы снятие западноевропейского терминологического противопоставления между поликультурным и межкультурным образованием. Фактически первый уровень МКД соотносится с традиционной интерпретацией термина *multicultural education*, в то время как его второй и третий уровни – с термином *intercultural education*.

Отметим попутно, что идея о диалоге культур как основе современного образования (в том числе и языкового) заняла ведущее положение в европейской педагогике только в XXI веке. А в России идеи об обучении разным предметам в контексте диалога культур являются приоритетными уже с начала 90-х годов предыдущего века. Причем обу-

с
чение в контексте диалога культур было провозглашено гораздо раньше, чем принципы межкультурного диалога и плюрализма были обозначены в общеевропейских документах. Целый ряд задач по подготовке к межкультурному диалогу второго и третьего уровня нашел свои решения не только в теории, но и в практике российского языкового образования начиная с 1995 года (что воплотилось, например, в учебных программах по английскому языку для 2–11-х классов, УМК для 8–11-х классов углубленного изучения английского языка, разработанных в рамках социокультурного подхода, а также в практике обучения иностранным языкам в гимназиях, лицеях и школах с углубленным изучением английского языка). Стимулом данных образовательных инноваций стало осмысление типов взаимодействия между представителями различных культур в рамках философской оппозиции «диалог культур – не-диалог культур». При этом российский вариант образования с поликультурной составляющей в рамках социокультурного подхода никогда не замыкался только на европейской направленности, а строился по принципу расширяющегося круга континентальных культур в движении к мировому культурному наследию.

Ориентация на подготовку к межкультурному общению в вузе требует уточнения, а порой и пересмотра целей, содержания, системы и модели языкового образования и ставит акцент на создании билингвальных/трилингвальных моделей со-изучения всех дидактически сопряженных языков и культур в контексте соотносимых психолого-педагогических и методических принципов. Естественно, что для учебного моделирования билингвального/трилингвального межкультурного общения необходима, прежде всего, дидактическая соотносимость в формулировании целей изучения каждого из со-изучаемых языков в школе и вузе,

определяющих общую стратегию подготовки к межкультурному общению, и описание их в терминах всех компонентов коммуникативной компетенции, чтобы снять целый ряд противоречий между методиками обучения неродным и родным языкам, мешающих полноценному развитию коммуникативной культуры обучаемых средствами всех со-изучаемых языков. Фактически первая попытка на государственном уровне преодолеть хотя бы частично некоторые противоречия подобного рода была осуществлена в российских государственных стандартах по иностранным и русскому языкам в 2004 году. На основе дидактического соглашения в обоих случаях одна из целей изучения языка в школе описывалась в терминах «компетенции». При описании русского языка как учебного предмета цели формулировались в терминах коммуникативной компетенции (КК), языковой и языковедческой компетенций, культуроведческой компетенции. При описании иностранного языка как учебного предмета в центре внимания была коммуникативная компетенция с включением языковой/лингвистической (в профильной школе), речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций.

Стратегия коммуникативного развития школьников также рассматривалась в тесном взаимодействии со стратегиями их развития и воспитания в плане подготовки к сотрудничеству в современном мире. И хотя не было достигнуто полного терминологического единства, тем не менее коммуникативная и культуроведческая ориентация языкового образования была признана дидактической доминантой при изучении как иностранных, так и родного (русского) языка.

Говоря о специальном вузовском образовании, следует заметить, что в дидактическом плане компонентный состав коммуникативной билингвальной компетенции, естествен-

но, является здесь еще более сложным, чем «школьный» ее вариант. Билингвальная КК может выступать одной из целей межкультурной подготовки в языковом вузе, каждый из компонентов которой детализируется с учетом профессионально-профильной подготовки студентов в конкретном типе вуза. Говоря о поликультурной коммуникативной подготовке в вузе, не следует забывать, что имеется в виду подготовка к межкультурному взаимодействию как с носителями, так и не-носителями языка, а также как на неродном, так и на родном языке (последним почему-то несколько пренебрегают в языковом образовании).

Не останавливаясь на таких компонентах, как языковая и речевая компетенции, достаточно детально изученных и описанных в методической литературе, перейдем к социокультурной компетенции, владение которой весьма существенно для любого межкультурного взаимодействия.

Владение билингвальной социокультурной компетенцией (СКК) (начиная с общеевропейского уровня В2 владения коммуникативно-речевой компетенцией) позволяет человеку: 1) ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей, с которыми он общается; 2) прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения; 3) адаптироваться к иноязычной среде, соблюдая нормы вежливости, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества; 4) выступать в роли культурного посредника (минимально) и субъекта диалога культур (максимально) в процессе взаимодействия соотечественников с представителями других культурно-языковых сообществ; 5) использовать социокультурные знания, умения и способности при сотрудничестве с представителями других культурно-языковых сообществ.

Социокультурная компетенция создает основу для самостоятельного изучения других стран, народов, культурных сообществ и реализации человеком своих личных познавательных и информационных потребностей и интересов; овладения эффективными приемами и способами представления родной культуры в инокультурной/иноязычной среде; социокультурного самообразования в любых других, ранее не изучаемых, сферах коммуникации (исходя из потребностей индивида); развития новых разновидностей СКК, например, профессионально-профильного характера; работы с интернет-ресурсами и общения с людьми в глобальной сети (как носителями, так и не-носителями изучаемых языков).

Социокультурная компетенция, как и любой другой компонент КК, может иметь различные уровни. Однако до последнего времени предметом многоуровневого описания были в основном языковая и речевая компетенции. Вместе с тем пока не существует ее общеевропейского многоуровневого описания — имеется только российский вариант четырехуровневого описания этого компонента КК в учебных целях. Между тем решение вопросов стандартизации языкового образования с поликультурной составляющей вряд ли возможно без ясного представления об уровнях культурного развития индивида средствами со-изучаемых языков в процессе движения от одной ступени образования к другой, от монолингвальной к билингвальной СКК, а затем и поликультурной компетентности. Представляется возможным выделить несколько уровней культурного развития человека в процессе билингвального образования с поликультурной составляющей, исходя из уровня владения родным и неродным языком (в том числе и иностранным), ориентируясь на общеевропейскую шкалу уровней владения коммуникативной компетенцией, и социальной роли,

которую он способен выполнять в обществе (при конкретном уровне владения со-изучаемыми языками).

Требуется также несколько ступеней в культурном развитии индивида, который уже способен выполнять роль культурного посредника, прежде чем он достигнет уровня билингва, готового к роли субъекта диалога культур в поликультурной среде. Каждая из этих социальных ролей может быть описана в терминах всех компонентов коммуникативной компетенции с той долей детализации, которая является дидактически значимой при межкультурной подготовке в конкретном дидактическом контексте и с ориентацией на профессиограмму среднего или высшего профессионального образования.

Сегодня межкультурное общение интенсивно расширяется как в пределах континентов, так и между ними. Это результат международной кооперации культурно-языковых сообществ и их представителей в поиске ответов на глобальные вызовы XXI века; позитивного развития современных цивилизаций, расширения образовательных возможностей, защиты гуманитарных прав человека; реализации профессиональных и других интересов личности в целях культурного развития и поликультурного обогащения и защиты культурного наследия человечества.

Поликультурная модель образования в рамках социокультурного подхода строится на следующих принципах:

- культурной и языковой междисциплинарной взаимодополняемости учебного общения на каждом из языков в процессе формирования всех компонентов коммуникативной компетенции и развития общей культуры человека, а также профессионально значимых разновидностей культуры;
- учета динамики коммуникативного развития личности в системе языкового образования и самообразования как на русском, так и на иностранных языках;

- ориентации на поуровневое билингвальное развитие с учетом коммуникативно-речевых потребностей и возможностей обучающихся, а также особенностей социокультурного контекста со-изучения русского и иностранных языков в России;

- обеспечения условий для речевого творчества на каждом из со-изучаемых языков (в том числе в переводческой практике);

- систематического использования учащимися (студентами) приобретенных знаний и умений в практической деятельности (как образовательной, так и профессиональной трудовой деятельности), а также в ситуациях непосредственного и опосредованного межкультурного взаимодействия (в том числе и в виртуальной интернет-среде);

- со-изучения языков в контексте диалога/полилога культур и цивилизаций с ориентацией на постепенное и методически оправданное расширение круга культур, которые дидактически задействованы в учебном процессе (от этнических, суперэтнических, стратификационных субкультур к региональным, континентальным и мировой культуре);

- дидактической культуросообразности;

- создания адекватной лингводидактической основы со-изучения языков с учетом социокультурных и лингвокультурных факторов их развития, существования и функционирования в обществе;

- гуманистической и миротворческой направленности педагогического общения при со-изучении языков и культур;

- интенсивного и дидактически приемлемого использования межкультурного потенциала интернет-ресурсов.

Однако помимо целого ряда позитивных тенденций в развитии языкового образования в мире нельзя не обра-

тить внимания и на некоторые тенденции негативного характера, например:

- культурно-языковую экспансию в образовательной среде и «пиаризацию» языкового образования (издательскую и/или административно-номенклатурную);

- доминирование скрытой языковой политики над языковой политикой, официально обозначенной в наднациональных и национальных образовательных документах;

- гипертрофированную «англолизацию» языкового образования и скрытый уход от языкового плюрализма как одно из проявлений лингвистического империализма;

- рост некачественной учебной, учебно-методической и методической продукции, в том числе с негативными социализирующими свойствами;

- развитие культурного империализма, стимулирующего кросскультурные и культурно-политические конфликты;

- информационно-коммуникационный вандализм;

- информационно-коммуникационное подавление творческого потенциала индивида, в том числе и в образовательной среде.

К сожалению, явлениями подобного рода перечень негативных тенденций в языковом образовании не исчерпывается. И если не противостоять им как в научно-теоретическом, так и в практическом плане, то влияние позитивных тенденций в развитии языкового образования, в подготовке личности к коммуникативному, интеллектуальному и поликультурному саморазвитию в социальной и профессиональной сфере может значительно снизиться. Избежать этого позволит адекватное осмысление и учет как мировых тенденций языковой педагогики, так и национальных образовательных приоритетов и ценностей в языковой политике и языковом образовании конкретной страны.

Литература

1. Библер, В. С. Культура. Диалог культур: опыт определения / В. С. Библер // Вопросы философии. — 1989. — № 6. — С. 31—43.
2. Дешериева, Ю. Ю. К вопросу о создании теории межкультурной коммуникации (диалога культур) в учебных целях: аспекты экспериментального исследования / Ю. Ю. Дешериева // Русский язык и литература в общении народов мира. Проблемы функционирования и преподавания : тезисы докладов и сообщений. — М. : Рус. яз., 1990. — С. 42—43.
3. Иностранные языки в моей жизни : материалы для самооценки уровня владения иностранными языками в 8—11 классах школ с углубленным изучением английского языка / В. В. Сафонова, Е. Н. Гром, Л. Г. Кузьмина, Е. В. Смирнова, Н. А. Юрлова. — М. : Еврошкола, 2001.
4. Каган, М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. — М. : Политиздат, 1988.
5. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. — М. : АСТ : Астрель, 2004.
6. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. — М. : Высшая школа: Амскорт интернэшнл, 1991.
7. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. — Воронеж : Истоки, 1996.
8. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностр. яз. в шк. — 2001. — № 3. — С. 17—24.
9. Сафонова, В. В. Языковая педагогика и современные проблемы языкового образования / В. В. Сафонова // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее : тезисы докладов к конференции. Москва, ноябрь 2001. — М. : Минобрнауки РФ : Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2001. — С. 5—12.
10. Сафонова, В. В. Культурно-языковая экспансия и ее проявления в языковой политике и образовании / В. В. Сафонова. — Иностр. яз. в шк. — 2002. — № 3. — С. 22—32.
11. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. — М. : Еврошкола, 2004.
12. Сафонова, В. В. Русский и иностранные языки в фокусе поликультурного образования / В. В. Сафонова // Язык. Культура. Общение : сборник научных трудов в честь юбилея заслуженного профессора МГУ имени М. В. Ломоносова С. Г. Тер-Минасовой. — М. : Гнозис, 2008. — С. 343—353.
13. Сафонова, В. В. Коммуникативно-речевая, культуроведческая и когнитивная направленность процесса стандартизации языкового образования в России, США и Канаде / В. В. Сафонова, А. Н. Россинская // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2008. — Выпуск 2. — С. 137—156.
14. Сафонова, В. В. Дидактические материалы для самооценки уровня культуроведческой компетенции / В. В. Сафонова, П. А. Сафонова. — М. : Еврошкола, 2008.
15. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Перспективы / под общ. ред. В. С. Библера. — Кемерово : АЛЕФ, 1993.
16. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. — М. : Министерство образования и науки Российской Федерации, 2004.
17. Федеральный компонент государственного стандарта среднего (полного) образования. Часть II. — М. : Министерство образования и науки Российской Федерации, 2004.
18. Canagarajah, A. S. Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching. — Oxford : OUP, 2003.
19. Common European Framework of Reference : Learning, teaching, assessment. — Cambridge : CUP, 2001.
20. Ek, J. A. van & Trim, J. L. M. Threshold 1990. — Cambridge : CUP, 1998.
21. Ek, J. A. van & Trim, J. L. M. Waystage 1990. — Cambridge : CUP, 1998.
22. Ek, J. A. van & Trim, J. L. M. Vantage. — Cambridge : CUP, 2001.
23. Intercultural dialogue as a political priority³ of the

Council of Europe: Strasbourg. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://reor.org/modules.php?name=News&new_topic=44&file=article&sid=470.

24. *Phillipson, R.* Linguistic Imperialism. — 6th impression. — Oxford : OUP, 2003.

25. *Said, E. W.* Culture Imperialism. — London : Vintage Books, 1993.

26. Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe. Study for the European Commission: Report: An ERICarts Study for the European Commission, 2008: Sharing Intercultural Dialogue Europe. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.interculturaldialogue.eu/web/index.php>.

27. White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity” Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008), Council of Europe, F67075 Strasbourg Cedex June 2008. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.coe.int/dialogue>.

Педагогические технологии для эффективного обучения говорению

Р. П. Мильруд, д-р психол. наук, профессор Тамбовского государственного университета

Почему устная речь оказалась «золушкой» на уроках английского языка?

В последнее время распространенной практикой на уроках английского языка стала замена обучения устной речи выполнением серии лексических и грамматических упражнений и тренировкой умения учащихся понимать устный и письменный текст. Еще одна тенденция в преподавании связана с обучением умению создавать письменные

тексты заданного формата, а также описывать изображение в строгом соответствии с формальными требованиями, когда на первый план выступает оформление ответа, а не его содержание. Подобные задания, которые выполняются нередко в виде заполнения бланка, развивают не коммуникативную, а тестовую компетенцию учащихся.

Причину подмены обучения устной речи формированием у учащихся тестовой компетенции найти несложно. Это *обратное влияние* содержания языкового экзамена на содержание образовательного курса иностранного языка (backwash effect).

Сегодня в преподавании иностранных языков явно преобладают приемы бланкового тестирования владения лексикой и грамматикой, а также чтения и слушания над методическими приемами обучения естественной коммуникации. Оказалась забытой задача *аутентичности обучения речи* — организации учебных заданий по аналогии с функционированием устного языка в реальных условиях и жизненных обстоятельствах.

Умения множественного выбора, установления соответствий, дифференциации верного и неверного, выстраивания логической последовательности, безусловно, нужны для развития речевого мышления учащихся, но, подчеркнем еще раз, они требуются для развития прежде всего не коммуникативной, а тестовой компетенции школьников. Разумеется, умения выполнять языковые тесты не могут заменить устные речевые умения, то есть способность общаться на иностранном языке. Так же как и результаты ставших традиционными «бланковых» тестов не отражают в полной мере уровень коммуникативной компетенции учащихся: каждый учитель на своей практике убеждается в том, что уровни развития тестовых и устных речевых умений ученика могут заметно отличаться.

Заметим, что в образовательной практике многих стран мира, где применяется методика языкового тестирования учащихся с помощью бланков, содержащих задания типа «верно — неверно», «установите соответствия между элементами», «выберите правильный ответ», «восстановите логическую последовательность», «вставьте пропущенный элемент», обязательной частью экзамена являются также тестовые задания со свободно конструируемым устным или письменным ответом. Такие задания именуется «открытыми» (open tasks), в отличие от тестовых заданий на бланках, которые в педагогическом обиходе иногда называют «американским тестированием». При этом значение языковых тестов в оценке учебных достижений школьников в принципе не отрицается.

Нормативные документы об обучении устной речи

Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Устная речевая компетенция является важнейшим компонентом коммуникативной компетенции в целом, и развитие ее не должно подменяться развитием тестовой компетенции.

Более конкретные требования к формированию устной речи учащихся отражены в Примерной основной образовательной программе (ПООП). Так, в области развития диалогической речи ПООП для основной школы предполагает умение учащихся вести диалог в стандартных неофициальных ситуациях, владение нормами речевого этикета. Более способные школьники имеют возможность освоить умение задавать вопросы и отвечать на них в ситуации интервью.

В области монологической речи учащиеся должны уметь рассказывать о себе, своей семье, родном городе

(селе), стране. Обязательным является умение описывать события с опорой на наглядность, давать краткую характеристику других людей, передавать содержание прочитанного или услышанного текста, просмотренного фильма. Более способные учащиеся могут научиться делать тематические сообщения, комментировать факты и выражать к ним свое отношение, кратко высказываться на заданные темы без подготовки, излагать результаты проектной деятельности.

Отметим, что в ПООП для старшей школы уровень требований к устным речевым умениям учащихся повышается, особенно при углубленном изучении иностранного языка. Учащиеся должны уметь функционально пользоваться неродным для них языком как средством общения и познавательной деятельности, передавать информацию в связных аргументированных высказываниях, используя изучаемый язык как инструмент межкультурного общения в современном поликультурном мире. Это необходимо для их успешной социализации и самореализации. От старшеклассников требуется владение иностранным языком на уровне, превышающем пороговый и достаточном для результативного общения в рамках выбранного профиля.

Устная часть ЕГЭ: стимул и ограничение в формировании устных речевых умений учащихся

Возвращение устной части в программу единого государственного экзамена повышает значимость формирования устных речевых умений учащихся. Как следствие, возрастает мотивация овладения устной речью. На уроках иностранного языка увеличивается время, отводимое на говорение. Для педагогов вновь стали актуальны методические приемы обучения говорению с целью улучшения учебных результатов школьников.

Вместе с тем ориентация обучения на экзамен всегда ограничивает арсенал дидактических средств, применяемых учителем, и ограничивает умения, формируемые у учащихся, узкими рамками экзаменационных требований. В случае с обучением говорению есть реальный риск того, что оно, несмотря на требования ФГОС, будет сведено к умениям задавать вопросы по изображению, описывать фотографию, сравнивать два изображения в соответствии с демонстрационной версией экзамена.

При разрешении этого противоречия важно помнить, что реальное улучшение результатов учащихся в устной части ЕГЭ зависит не только от овладения техникой выполнения экзаменационных заданий, но и от общего уровня развития их коммуникативной компетенции. Именно коммуникативные умения, а не техника выполнения тестовых заданий являются главным резервом роста как учебных, так и экзаменационных показателей школьников.



Влияние «широкого» содержания обучения устной речи на «узкие» результаты выполнения учащимися экзаменационных заданий объясняется так называемым «эффектом воронки»: содержание обучения всегда шире набора экзаменационных заданий, однако в них проявляется не только умение действовать в рамках заданного формата, но и весь устный речевой опыт, накопленный учащимися в течение всего периода освоения курса иностранного языка.

Методические приемы и организационно-педагогические технологии обучения устной речи

Формирование устных коммуникативных умений осуществляется с помощью применяемых на уроке обучающих приемов. В настоящее время в образовании получили рас-

пространение различные методические приемы организационно-педагогические технологии обучения устной речи, которые могут быть полезны учителю и учащимся.

Методический прием обучения говорению — это комплексное обучающее действие учителя, организованное в соответствии с поставленной на уроке промежуточной целью, отвечающее требованиям принципов коммуникативно-ориентированного метода обучения и позволяющее решить соответствующую задачу урока с помощью организационно-педагогических технологий.

Приведенное определение методического приема показывает, что это комплексное обучающее действие всегда соответствует одной из целей урока, позволяет решить поставленную дидактическую задачу, включает в себя определенный способ обучения и реализуется в виде наиболее целесообразной последовательности совместных действий учителя и учащихся — организационно-педагогических технологий.

Организационно-педагогические технологии представляют собой описание шаг за шагом процесса реализации методического приема, обеспечивающее преодоление познавательных затруднений учащихся и наиболее эффективное достижение поставленной обучающей цели.

Например, методический прием «Описание изображения» предполагает, что обучение устному высказыванию осуществляется с опорой на рисунок, фотографию или диаграмму. Однако для реализации этого приема недостаточно предложить учащимся изображение и дать соответствующее задание. Необходимо выполнить определенную последовательность обучающих действий, то есть реализовать организационно-педагогическую технологию.

Для начала нужно познакомить класс с языковыми средствами для решения поставленной речевой задачи.

При этом полезно расширить фоновые знания учащихся, необходимые для того, чтобы они могли рассказать, что «скрыто за кадром». Это позволит учащимся полнее описать изображение и дополнить внешне видимые детали интересными подробностями. Для того чтобы их речь стала более организованной, полезно научить школьников систематизировать детали, группировать их по общим признакам, последовательно переходить от одной группы деталей к другой, делая необходимые сравнения и обобщения. Кроме того, школьникам пригодится умение устанавливать причинно-следственные связи между действиями и явлениями. Освоив такой комплекс, дети смогут не только описывать, но и комментировать изображение.

Организационно-педагогические технологии образно можно сравнить с «секретами йоркширского пудинга». Как известно, для того чтобы пудинг соответствовал высоким английским стандартам, недостаточно соединить его традиционные ингредиенты (яйца, молоко, соль, муку и растительное масло) в нужной пропорции, — необходимо строго и во всех тонкостях следовать правилам его приготовления.

Вначале надо поместить хорошо взбитое тесто в холодильник ровно на 30 минут, чтобы не нарушить структуру смеси. Духовой шкаф следует обязательно предварительно нагреть до температуры 220°С, иначе тесто пригорит и не поднимется. Важно добавить ложку растительного масла в каждую пустую формочку для пудинга и нагревать масло в духовом шкафу до тех пор, пока оно не начнет дымиться. После того как масло задымилось, заполнить каждую формочку тестом не более чем на три четверти, иначе оно поднимется через края, и, не дав остыть ни секунды, немедленно вернуть в духовой шкаф, чтобы пудинг сохранил свою форму. Выпекать йоркширский пудинг следует не более двадцати минут, но ни в коем случае не открывать дверцу духового шкафа до остывания. Если

упустить из вида хотя бы один из этих секретов, йоркширский пудинг не получится! (Например, без дыма пудинг не будет похож на тот, что готовили в старину, — его выпекали над огнем, а сверху помещали кусок говядины, чтобы на пудинг капал пригорающий мясной сок.)

Разумеется, приведенное сравнение — это всего лишь метафора, которая призвана проиллюстрировать важную роль технологии для получения нужного результата в любой деятельности. Столь же, если не более, велико значение организационно-педагогических технологий как способов управления результатами обучающей деятельности. Без них использование даже самых известных и надежных методических приемов с набором эффектных «ингредиентов» урока может быть обречено на неудачу.

Речевая ситуация как ключевой прием обучения устной речи

Речевая ситуация — это не сценарий и не обстоятельства общения. По своей сути, речевая ситуация — это психолингвистическая реальность, возникающая тогда, когда участники общения чувствуют внутреннюю необходимость прибегнуть к речевым средствам в связи с существующими обстоятельствами. К примеру, кто-то испытывает добрые (или иные) чувства и хочет их выразить; кто-то руководит другими людьми и должен отдавать указания и команды и т. д. Острое чувство несправедливости или обиды, потребность высказать свое мнение, поделиться неизвестными другим важными или интересными фактами и т. п. также побуждает нас прибегать к слову как основному человеческому орудию для проявления своего «я».

Иными словами, речевая ситуация всегда связана с ощущением необходимости активно вмешаться в обстоятельства и преобразовать их в желаемом направлении с помощью речевых средств.

Устные высказывания в речевой ситуации помогают нам изменить обстоятельства без всяких физических действий. Мы можем выразить словами переполюющие нас эмоции и почувствовать облегчение; можем управлять с помощью слов действиями, мыслями и чувствами других людей; предупреждать конфликты, решать споры в свою пользу. Устное речевое взаимодействие с партнерами помогает нам решать возникающие проблемы, обмениваться информацией и пополнять собственные знания. Устная речь дает человеку возможность реализовать себя как личность. Поистине функциональные возможности слова безграничны: от разрушительного «убить словом» до созидательного «исцелить словом».

Таким образом, люди испытывают потребность говорить, если ситуация лично значима для них. Именно поэтому в одной и той же ситуации одни ее участники активно добиваются своей цели с помощью речевых действий, а другие равнодушно молчат. Говорят те, кого создавшиеся условия не оставили равнодушными, затронули лично и тем самым вовлекли в речевое взаимодействие. Личная причастность человека к сложившимся обстоятельствам — это и есть речевая ситуация, когда возникает потребность и ощущение необходимости сказать свое слово.

Речевая ситуация, как ключевой прием обучения устной речевой деятельности, может реализоваться в учебном процессе с помощью одной из трех организационно-педагогических технологий: когнитивного диссонанса, информационного неравенства и логического тупика.

Технология когнитивного диссонанса (cognitive dissonance) в обучении говорению. *Когнитивный диссонанс* — это активная ориентировочная (поисковая) реакция на неожиданно возникающую перед нами картину мира, которая противоречит нашим представлениям и ожиданиям,

ям, вызывая удивление, разочарование, огорчение, замешательство, сомнение, негодование и протест или даже потрясение. Когнитивный диссонанс может переживаться как культурный шок, протест против нарушения нравственно-этических и эстетических норм, стремление восстановить справедливость, проявить милосердие и т. д.

Значение когнитивного диссонанса в обучении говорению весьма велико. Неожиданная информация порождает коммуникативную потребность, то есть желание выразить чувства, разобраться с проблемой, попытаться изменить обстоятельства. Речевая активность в обстоятельствах когнитивного диссонанса помогает нам лучше адаптироваться к этой ситуации и контролировать ее.

Существуют разные способы создания когнитивного диссонанса для того, чтобы стимулировать речевую активность учащихся на уроках иностранного языка. Главное — вызвать эмоциональный отклик, предложить вниманию школьников ситуацию, которая не оставит их равнодушными.

Вот один из примеров. В учебнике серии «Звездный английский» для 11 класса (напомним, предметная линия учебников «Звездный английский» разработана для школьников, изучающих английский язык на углубленном уровне) приводится текст о гигантской черепахе по имени Одинокий Джордж (Lonesome George). Из текста учащиеся узнают, что это уникальное существо живет в полном одиночестве на острове Пинга в Тихом океане и является не просто редчайшим, но единственным (последним!) представителем своего вида на земном шаре. Учащиеся читают текст, обсуждают его и сообща разрабатывают проект помощи последней живущей на земле гигантской черепахе.

Когнитивный диссонанс у школьников возникает, когда им предлагается найти дополнительную информацию в

интернете по обсуждаемой проблеме, и они обнаруживают печальное сообщение о гибели Одинокого Джорджа. Оказывается, время уже безвозвратно упущено, Джордж умер, и никто на земле никогда больше не сможет увидеть эту гигантскую черепаху. Учащиеся, как правило, не остаются равнодушными к этому событию. Обсуждая его, они выражают не только свое сожаление, но и желание больше узнать о жизни Одинокого Джорджа на острове Пинта, а также о других редких животных на земном шаре, которых еще можно спасти.

Таким образом, ситуация когнитивного диссонанса стимулирует коммуникативно-познавательную активность, а также проектную деятельность школьников. Для более целенаправленного и эффективного обучения устному речевому общению в условиях когнитивного диссонанса важно организовать образовательный процесс так, чтобы учащиеся предварительно как можно больше узнали об обсуждаемой проблеме, накопили необходимые речевые средства для обмена информацией и выражения своего отношения к событиям, эмоционально откликнулись на предложенные им факты.

Технология информационного неравенства (information gap). Для организации активного речевого общения учащихся на занятиях необходимо создать условия, при которых речевые каналы общения были бы содержательно наполнены различной информацией (разными фактами, сведениями и отношениями), а школьники, пользуясь разными источниками, могли видеть пробелы в знаниях друг у друга. Вновь прибегнем к метафорическому сравнению: как известно, для того чтобы вода естественным образом циркулировала по трубам и радиаторам центрального отопления, нужно, чтобы температура воды в системе была разной. Так же и процесс учебного речевого

общения будет более естественным активным, если его участники будут владеть разной информацией, по-разному относиться к обсуждаемым событиям, рассматривать одни и те же обстоятельства с различных точек зрения.

Информационное неравенство (information gap) — это разрыв между имеющейся у участников общения информацией, между их чувствами и отношениями к предмету обсуждения, между мнениями и позициями.

Информационное неравенство как технология обучения устному речевому общению предполагает, что каждый из участников владеет недостаточной информацией для решения познавательной задачи, но в то же время отсутствующие у него знания имеются у других участников. Смысл данной технологии состоит в том, чтобы стимулировать речевое общение учащихся, побуждая их собрать воедино всю информацию, необходимую для решения познавательной задачи, выполнения учебного задания или разрешения внутреннего противоречия.

К примеру, в учебнике «Звездный английский» школьникам предлагается текст «Standing on Solid Ground». В нем говорится о строении земного шара, твердая кора которого делится на мелкие «разломы», медленно скользящие по поверхности глубоко расположенной мантии, находящейся в жидком состоянии под влиянием раскаленного земного ядра. Движение разломов земной коры приводит к землетрясениям.

Для реализации технологии информационного неравенства педагог организует поисковую деятельность: совместно с учителем учащиеся разрабатывают небольшие текстовые фрагменты, содержащие как проверенные, так и, возможно, недостоверные утверждения по проблеме землетрясений, имеющиеся в интернете. Поисковая работа организуется так, чтобы учащиеся в результате ее 5 владели

разными сведениями. Таким образом, возникает информационное противоречие.

В качестве иллюстрации приведем несколько фрагментов текстов (их количество зависит от числа учащихся):

<p>Which earthquake has been the deadliest one? The deadliest earthquake in recorded history struck Shensi province in China in 1556, killing about 830,000 people. The 1976 magnitude 7.8 earthquake which struck Tangshan, China killed somewhere between 250,000 and 800,000 people. In 2003, the magnitude 6.5 earthquake in Bam, Iran killed more than 40,000 people. The earthquake in Chile on May 22, 1960, is the strongest to be recorded in the world with magnitude 9.5, and killed more than 4,000. For the record, the largest U. S. earthquake occurred on March 28, 1964, in Alaska. It was a magnitude 9.2 quake and took 131 lives</p>	<p>Some say that the 1906 San Francisco earthquake was the deadliest ever. Though well known, the magnitude 7.8 San Francisco earthquake and ensuing fire killed 3,000 and razed large sections of the city. It was the most deadly in U. S. history, but was it the worst the world has seen, by far? This needs to be studied and to answer this question we need to know details about earthquakes in such countries as China, Iran, Chile, Alaska. Only by comparing the facts and figures can we establish the truth and say that a certain earthquake was the deadliest ever on Earth. Only then can we call the assumption a fact</p>
<p>Can people cause earthquakes by their activity? Earthquakes induced by human activity have been documented in a few locations in the United States, Japan and Canada. The cause was injection of fluids into deep wells for recovery of oil, and the filling of large reservoirs for water supplies. Most of these earthquakes</p>	<p>Even large nuclear explosions have little effect on earthquakes outside the area of the blast itself. The largest underground nuclear tests conducted by the United States were detonated on the Aleutian Islands on November 6, 1971. The test did not trigger any earthquakes in the seismically active Aleutian</p>

Окончание табл.

<p>were minor. Deep mining can cause small to moderate quakes and nuclear testing has caused small earthquakes in the immediate area surrounding the test site, but other human activities have not been shown to trigger earthquakes. Earthquakes are part of a global tectonic process that generally occurs well beyond the influence or control of humans. The origin of earthquakes lies very deep beneath the surface</p>	<p>Islands. On January 19, 1968, a nuclear test took place in central Nevada. Seismograph records showed that the seismic waves produced by the fault movement were much less energetic than those produced directly by the nuclear explosion. Locally, there were some minor earthquakes surrounding the blasts that released small amounts of energy. Scientists found nothing to connect the testing with earthquakes in the area</p>
<p>Additional details</p>	<p>Additional details</p>

Для подготовки текстов можно использовать сайт USGS – http://earthquake.usgs.gov/learn/topics/megaqk_facts_fantasy.php.

На уроке несколько учащихся выступают перед классом с сообщениями, в которых излагают найденные ими сведения. После этого школьники получают задание сообщать определить меру истинности представленных сведений. Для этого нужно в ходе группового общения сопоставить имеющиеся факты, проливающие свет на обсуждаемую проблему. Участникам разрешается задавать друг другу специальные вопросы типа “Who knows more about..?”, “What do you know about..?”, “How do you think..?”, “Why do you think..?”, “Who do you think..?”, но видеть тексты партнеров по общению они не должны.

Выяснив с помощью вопросов источники дополнительной информации, использованные другими участниками, учащиеся делятся друг с другом имеющимися у них сведе-

ниями, задают уточняющие вопросы и совместно приходят к выводу о ложности или истинности того или иного тезиса. Обмен информацией и обсуждение итогового вывода осуществляются исключительно в процессе устного речевого взаимодействия.

Технология логического тупика (logical impasse).

Общение между участниками речевого взаимодействия активизируется, если неожиданно обнаруживаются сенсационные сведения, сталкиваются противоположные взгляды и высказываются категорические возражения, а личностно значимые идеи вдруг встречают равнодушие или непонимание. *Логический тупик* – это столкновение развиваемой мысли с препятствием в форме неожиданных открытий, контраргументов и возражений, а также непонимания идей, имеющих особую ценность для говорящего.

Логический тупик нередко возникает по мере развертывания сюжета детективного рассказа. В учебнике серии «Звездный английский» для 11 класса представлен ряд текстов, объединенных общим названием «Watching the Detectives». Такой материал подсказывает идею использовать детективные сюжеты для реализации технологии логического тупика.

Для организации речевого общения используются карточки, часть которых может разработать учитель, часть – сами учащиеся в малых группах (отдельно друг от друга). Вот каким, например, может быть содержание ролевых карточек для «детективного расследования»:

Accidents have been on the rise in this small town outside Manchester. Every single midnight has seen over ten car crashes, which has been a lot more than usual statistics.	Detective Andy Right has been very much worried about the car accidents in his native town. He himself nearly ran into the car that was rushing along the street at a breakneck
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

“It has to be someone crazy”, – this idea is on the mind of a modest tailor living in a small house after having heard the news on the local radio	speed. He missed the number on the car plate but he was sure that at the steering wheel was a blond woman of an indefinite age
Ms Hilary Stevens is a tall young woman with blond hair under a dark kerchief. She works for the police department and is perfectly aware of the string of car accidents that have made the citizens so worried. However she will not say a word about these cases and immediately leaves the conversation about the car accidents	Antony Johnson is a car racer. He enjoys speeding up on the road challenging other drivers to give way. However he is sensible enough not to risk being fined by the road police and performs his road tricks only when he feels absolutely safe. His favorite hobby is to make drivers change the lane in panic
Sofia Steward is a student. Recently she has been very strongly offended by her boyfriend. She feels mad and is eager to do something extraordinary just to vent her anger out. Every time she drives to the university in the center of Manchester she feels like boiling over. If she saw her boyfriend she would revenge!	Mr. Allan Brixton, a retired policeman, lives alone in a dark grey house away from the community. Everybody calls him an “outcast”. His only companion was a big black cat. Once the neighbors heard Allan shouting threats at the cat. After that the cat disappeared not to be seen again

The police was surprised to hear evidence that some drivers were apparently hallucinating at the steering wheel. They recalled seeing a huge black cat with sparkling green eyes staring directly at them through the windscreen. After that a sudden blackout of conscience would come and they remembered nothing else

Additional details

e

_____5

55_____

Работа по технологии «Логический тупик» может продолжаться в течение нескольких уроков. Школьники постепенно знакомятся с деталями детективного сюжета и высказывают собственные, самые разные предположения. Все гипотезы и аргументы обязательно фиксируются учителем и учащимися, чтобы их можно было использовать в дальнейшем для «сталкивания позиций» и оживления речевого взаимодействия школьников в поисках решения проблемы.

Отдельные участники или творческие пары продумывают свою линию сюжета и добавляют в детективную историю дополнительные подробности, действующих лиц и подозреваемых. Развязка может быть совершенно неожиданной. В частности, в приведенном примере, по одной из разработанных учащимися версий, виновником аварий был большой черный кот, убежавший от хозяина, — он внезапно появлялся на дороге перед движущимися автомобилями в темноте ночи. Учащиеся могут и сами разработать собственный детективный сюжет для последующего коллективного «расследования».

Учебник «Звездный английский — 11» может подсказать и другие тематические направления для применения технологии логического тупика. Например, в книге для учащихся имеется текст под названием “Will we all have to leave home?”. Речь идет о выборе, который встанет, быть может, перед человечеством в будущем: остаться на планете Земля с различными угрозами для жизни далеких потомков или искать возможности переселиться в другие космические миры. Для вовлечения школьников в речевое взаимодействие разрабатывается раздаточный материал с содержательными фрагментами, противоречащими друг другу. Противоречивая информация и создает для участников «логические тупики», которые они преодолевают сообща в процессе коллективной работы. Важным требо-

ванием технологии логического тупика является обязательное ведение наглядного дневника идей, выдвигаемых учащимися в ходе устного общения на уроках. Для ведения такого дневника используются не только записи учащихся, но и плакаты, интерактивная доска или мультимедийный проектор.

Приведем фрагмент раздаточного материала, подготовленного учащимися под руководством учителя:

<p>In the distant future, 50 or more years from now, we will be threatened to destroy our home planet via waste, over-crowding, over-consuming, and backlash from manmade catastrophes. Solutions to the problems facing our environment now have been fought over for decades with no good result. Besides that, we have to wait for technology to catch up with the proposed solutions but the time does not wait</p>	<p>How are we going to colonize space when we can't even set foot in any atmosphere other than our own? Colonizing other planets in space is unrealistic. It will require a lot more money that we spend on the space program. Having wasted all this money we will not achieve much. The moon has only rocks on it and no air to breathe. Mars is uninhabitable with its poisonous atmosphere. Venus is no better for us</p>
<p>We just have to discover new things. It is interesting to deal with the reality that is continuously changing. We have no choice but to meet the challenges that are threatening us around. We have to try out human power. We have to look for a better alternative. If colonizing the other parts of the universe could be one of the solutions to work for, then we should go for it. We will not know anything better if we do not press for change</p>	<p>I do not think there will be a need to colonize space in the distant future. The only reasons the need would arise would be either to relieve over-population, or due to a scarcity of resources. Populations are on the decline, throughout Europe and Asia. Thus, I do not think over-population will pose a great problem. Concerning resources, we have not yet found a planet to which we can travel that can sustain life</p>

Additional details	Life in a space colony would present a huge challenge to humans. Space settlements would have to provide for the material needs of hundreds or thousands of humans, on the planet that can be hostile to human life. That would involve technologies, such as life support systems, that have yet to be developed. They would also have to deal with other issues of how humans would behave and survive in that alien environment longterm
--------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

школьников необходимо для получения трех результатов урока в соответствии с требованиями ФГОС: усвоения школьниками требуемых программой коммуникативных умений (предметный результат); овладения важными для учащихся универсальными познавательными действиями в групповом общении (метапредметный результат); формирования социально ценных знаний, отношений и убеждений (личностный результат).

Одним из способов педагогического управления групповым общением учащихся является «Матрица управления дискуссией».

Она может выглядеть так:

Матрица управления дискуссией

ФИО	Согласие	Возражение	Вопрос	Добавление
1	v		v	
2		v	v	v
3	v			
4			v	
5		v		v
6	v	v		
7		v	v	v
8	v			

Поощряется самостоятельная разработка фрагментов информации учащимися (так, чтобы их содержание не было известно другим участникам).

В процессе речевого взаимодействия учащиеся постепенно, от урока к уроку, приходят к новым знаниям, могут изменить свое первоначальное мнение и в итоге договориться об общем подходе к решению обсуждаемой проблемы.

Для поиска информации можно использовать сайты, рекомендуемые в учебнике «Звездный английский – 11» для ученических проектов.

Управление групповым общением (Managing group talk)

Групповое общение в естественных условиях – это самоорганизующийся процесс, которому часто свойственны хаотичность и непредсказуемость. Учебная среда с ее системно-деятельностной организацией предполагает педагогическое управление устным речевым общением учащихся. Педагогическое управление речевым взаимодействием

9		v	v	
---	--	---	---	--

Как показывает приведенный пример матрицы управления дискуссией, учитель заранее выбирает коммуникативные функции, подлежащие речевой тренировке (их можно менять по усмотрению учителя). Эти функции обозначены в матрице, которую учащиеся видят на плакате или на интерактивной доске. В процессе группового общения учитель или выбранный наблюдатель отмечает в ней выполненные конкретными участниками речевые функции.

■ контактность участника группового общения (количество установленных личных контактов с другими школьниками в ходе дискуссии);

■ активность участника группового общения (умение формулировать разнообразные идеи в групповом обсуждении проблемы);

■ эффективность (четкость и польза сформулированных идей, помогающих в поиске окончательного решения проблемы).

По каждому критерию учащиеся выставляют друг другу оценки по стобальной системе после завершения группового общения. На основании взаимных индивидуальных оценок вычисляется средний балл. Для оценивания социальной компетенции участников общения можно использовать следующую шкалу:

ФИО	Популярность	Вежливость	Контакты	Активность	Эффект
1					
...					

Это помогает организовать групповое общение как учебную тренировочную деятельность по овладению заданными коммуникативными функциями.

В групповой дискуссии на уроке необходимо управлять формированием у учащихся умения взаимодействовать друг с другом, создавая условия для развития их социальной компетенции.

Социальная компетенция — это комплексное умение взаимодействовать с другими участниками общения, определяемое внутриличностным, межличностным и эмоциональным интеллектом участников. *Внутриличностный интеллект* важен для объективной оценки школьниками своих возможностей, понимания своих сильных и слабых сторон, умения контролировать себя и управлять своим речевым и неречевым поведением. *Межличностный интеллект* обеспечивает умение понять не только себя, но и других, выстраивая бесконфликтное, толерантное и эффективное взаимодействие с партнерами в сообществе выполняемой деятельности. *Эмоциональный интеллект* необходим для того, чтобы понимать эмоции других участников общения и сопереживать им, контролировать собственные чувства, уметь адекватно раскрыть свои и чужие переживания.

Наилучшим способом развития социальной компетенции учащихся можно считать взаимную оценку ими друг друга по следующим критериям:

- популярность участника группового общения (количество обращений к конкретным учащимся за помощью и советом в случае затруднений в ходе дискуссии);
- вежливость участника группового общения (умение участников демонстрировать уважение к другим, предупреждать конфликтные ситуации, учитывать чужое мнение);

Социальная компетенция учащихся представляет собой важное универсальное коммуникативно-познавательное умение, которое относится к метапредметным результатам образовательного курса и не оценивается учителем.

Важнейший аспект педагогического управления устным речевым общением учащихся на уроке иностранного языка — *управление познавательным интересом и учебной мотивацией школьников*. Познавательный интерес, то есть устойчивая направленность внимания учащихся, всецело определяется их учебной мотивацией — внутренним побуждением к активному учению. Устойчивость учебной мотивации зависит от ряда педагогических условий, позволяющих управлять этим хрупким психологическим образованием.

В том числе:

- важно учитывать личностную значимость выполняемой деятельности, которая зависит от индивидуальных потребностей, интересов, жизненных планов ученика;
- дать учащимся возможность видеть свои достижения, опираться на успешный опыт ранее выполненных заданий;
- школьникам необходим оптимистический настрой в случае затруднений, а также знание эффективных стратегий преодоления трудностей (можно с помощью педагога);
- большое значение имеют положительные эмоции, связанные с комфортными условиями деятельности, отношениями взаимной поддержки, общими ценностями и нормами в группе;
- на мотивацию учения влияет ощущение собственной личностной значимости в группе, адекватность самооценки и уровня собственных притязаний, уверенность в своей психологической защищенности.

Положительная мотивация учения в целом влияет на мотивацию овладения устной речевой деятельностью. Однако активное участие в учебных заданиях, требующих речевого взаимодействия на иностранном языке, зависит также от некоторых специфических условий.

Для мотивированного говорения учащихся на уроках иностранного языка необходимы:

- создание речевой ситуации;
- выбор актуальной для детей темы/проблемы общения;
- постановка сильной коммуникативно-познавательной задачи;
- взаимное уважение и понимание среди участников;
- демонстрация активного внимания к содержанию речевых высказываний учащихся;

- владение учащимися стратегиями продуктивного речевого взаимодействия;
- толерантное отношение учителя к лексико-грамматическим неточностям в учебной речи участников общения.

Если хотя бы одно из этих условий не соблюдено, мотивация устного речевого взаимодействия на уроке заметно снижается.

Для контроля и управления мотивацией говорения учащихся на уроке можно использовать «весы интереса» к выполняемому заданию:

Интересно	←-----→	Скучно
Легко	←-----→	Трудно
Хочу повторения	←-----→	Мне достаточно

Учащимся предлагается до и после выполнения задания отметить крестиком меру своего интереса к заданию, степень трудности поставленной задачи, а также желание вновь участвовать в аналогичных заданиях на последующих уроках. Результаты «взвешивания интереса» полезно обсудить в группе.

Таким образом, формирование умений устной речи — задача, которая оказалась трудно решаемой в условиях подмены коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам подготовкой учащихся к выполнению языковых тестов бланкового типа. Успешному решению ее могут способствовать современные организационно-педагогические технологии. С их помощью активизируются процессы мышления и речи, формируются коммуникативные и социальные умения учащихся, расширяется их кругозор, а также решается проблема аутентичного обучения говорению на иностранном языке.

Литература

1. Баранова, К. М. Английский язык. 11 класс / К. М. Баранова, В. Дули, В. В. Копылова, Р. П. Мильруд, В. Эванс. — М. : Express Publishing; Просвещение, 2011. — 200 с. — (Серия «Звездный английский»).

2. Мильруд, Р. П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроках иностранного языка / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в shk. — 1991. — № 6. — С. 3–7.

3. Мильруд, Р. П. Организация обсуждения проблемы на уроке иностранного языка / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в shk. — 1986. — № 4. — С. 29–33.

4. Мильруд, Р. П. Организация ролевой игры на уроке / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в shk. — 1987. — № 3. — С. 30–34.

5. Мильруд, Р. П. Ориентировочные задания на уроке иностранного языка / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в shk. — 1988. — № 6. — С. 12–18.

6. Мильруд, Р. П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в shk. — 1996. — № 6. — С. 6.

7. Мильруд, Р. П. Повышение эффективности речевой ситуации как методического приема обучения / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в shk. — 1983. — № 2. — С. 27–32.

8. Мильруд, Р. П. Речевая ситуация как методический прием обучения / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в shk. — 1982. — № 1. — С. 38–40.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897.

К вопросу о взаимоотношениях учителя и учебника иностранного языка

М. А. Ариян, д-р пед. наук, профессор кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков НГЛУ имени Н. А. Добролюбова

Учебник, являясь основным средством обучения, входит в качестве компонента в систему обучения любой дисциплине. Он находится в тесной взаимосвязи со всеми другими составляющими данной системы и выполняет целый ряд важнейших функций. К основным функциям учебника иностранного языка современные исследователи (И. Л. Бим и др.) относят следующие:

- коммуникативную — учебник способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся;
- информационную — на страницах учебника и в других компонентах УМК представлены все элементы содержания обучения;
- организационно-управленческую — учебник управляет деятельностью обучающихся, обеспечивает их взаимодействие с учителем и друг с другом, ориентирует на развитие рефлексии, осуществление контроля и самоконтроля;
- воспитательную и развивающую — материалы учебника способствуют интеллектуальному, общекультурному, эстетическому, социальному развитию обучающихся, создают условия для воспитания культурного, всесторонне развитого человека;
- профессионально-ориентирующую — учебник является проводником доминирующих в конкретный исторический период подходов к образованию и воспитанию, которые пронизывают все компоненты системы и реализуются в перечисленных функциях учебника.

Как основное средство обучения, учебник определяет деятельность школьников и опосредует их взаимодействие

друг с другом и с педагогом. В соответствии с современными требованиями к обеспечению образовательного процесса в учебнике по иностранному языку отражается специфика учебного предмета – его деятельностный, многоцелевой, междисциплинарный характер [1].

Наряду с другими компонентами учебно-методического комплекта учебник представляет собой важную часть образовательной среды [2]. Он входит непосредственно в пространственно-предметный компонент, а также оказывает значительное влияние на функционирование технологического компонента и вступает в определенное взаимодействие с субъектами образовательного процесса.

Представляется, что эффективность образовательной среды и, соответственно, достижение результатов освоения основной образовательной программы по иностранному языку во многом определяются характером взаимоотношений между компонентами среды. Рассмотрим в этом аспекте важнейшие вопросы, связанные с взаимоотношениями учителя и учебника в преподавании иностранного языка, а именно: нужен ли учебник учителю иностранного языка, как его выбрать и как правильно использовать.

Как и любая серьезная методическая проблема, данные вопросы являются отнюдь не тривиальными и не имеют однозначного методического решения. Каждый учитель неизбежно сталкивается с ними и отвечает на них по-своему, принимая на себя ответственность за принятые решения.

Первый вопрос, который должен поставить перед собой учитель: необходим ли ему учебник для реализации стоящих перед ним профессиональных задач. Отрицательно ответить на этот вопрос педагог может в том случае, если он считает возможным и целесообразным опираться только на требования ФГОС и действующей программы по иностранному языку или собственную авторскую программу,

используя материалы учебника и дополнительные учебные материалы лишь по мере необходимости. Наличие большого количества аутентичных материалов в интернете, различных методических пособиях и учебниках позволяет учителю творчески решать методические задачи, поддерживая у себя самого и обучающихся ощущение новизны и избегая монотонности учебного процесса. Против использования учебника обычно приводят следующие аргументы:

1. Неадекватность учебника для использования в классах с неоднородным составом обучающихся. Авторы учебников, как бы высокопрофессиональны они ни были, не могут учесть особенности и потребности каждого конкретного класса, не говоря уже о каждом отдельном ученике. Поэтому ни один учебник в принципе не может на сто процентов соответствовать всем требованиям, которые к нему предъявляют педагоги. Это касается и уровня трудности, и отбора разговорных тем, текстов и упражнений – они могут быть интересны одним обучающимся и оставлять равнодушными других.

2. Навязывание учителю характера и последовательности учебных действий. Имея четкую структуру, воспроизводимую в каждом параграфе, учебник может ограничивать инициативу и творчество учителя и, как следствие, приводить к известной монотонии в учебном процессе. В конечном счете это приводит к снижению мотивации и педагога и обучающихся.

3. Несовременность: известно, что уже в момент своего написания учебник устаревает и в плане содержащейся в нем экстралингвистической информации, и в плане предлагаемых авторами приемов и способов обучения.

4. Предсказуемость характера учебной деятельности. Возможность в самом начале обучения просмотреть все тексты, иллюстрации и пр. до последней страницы лишает

и обучающихся чувства новизны, волнующего ожидания нового и интересного.

5. Лишение учителя стимулов к профессиональному самосовершенствованию. Написанный известными авторами, разнообразный и интересный по содержанию и языковому наполнению, привлекательно изданный учебник зачастую создает у преподавателя ложное ощущение его «самодостаточности». Полностью доверившись авторам, педагог перестает критически мыслить и оценивать учебник с позиции пригодности материалов для работы в условиях конкретного класса, с конкретными школьниками, преследующими вполне определенные учебные цели. В такой ситуации учебный процесс превращается в процесс «прохождения» учебника вместо решения серии учебных задач для достижения желаемых учебных результатов. Соответственно снижается потребность учителя в новом методическом знании, его готовность анализировать учебную ситуацию, брать на себя ответственность за результаты своей обучающей деятельности.

Вместе с тем существуют достаточно веские аргументы за использование учебника, точнее учебно-методического комплекса, в обучении иностранным языкам:

1. Учебник придает образовательному процессу строго структурированный характер. Учитель и учащиеся имеют ясное представление о том, с чего они начинают обучение, какой путь им предстоит пройти и каких учебных результатов достичь. Наблюдения показывают, что учащиеся, настроенные на динамичное продвижение вперед, озабочены темпами прохождения учебника и испытывают чувство неудовлетворенности, если к окончанию учебного года изучена не вся книга.

2. Как известно, в последние годы школы предлагают разнообразные, соотнесенные с различными потребностями

обучающихся, специализированные курсы. Программа курса разрабатывается учителем самостоятельно, однако целесообразно выстроить ее на основе учебника, созданного коллективом профессиональных авторов, в котором отобран и хорошо сбалансирован языковой и речевой материал. В этом случае учебник выступает в роли программы и ориентира для создателя специализированного курса.

3. Наличие правильно подобранного текста освобождает учителя от необходимости подбирать и градуировать по степени трудности учебные тексты, самостоятельно формулировать задания и разрабатывать дидактический материал, что значительно облегчает процесс подготовки к урокам.

4. Учебник, написанный в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, их интересами и целями и сопровождающийся более или менее подробными методическими рекомендациями, совершенно необходим начинающему педагогу, делающему первые шаги в профессии.

5. Систематическое пользование учебными материалами, разработанными носителями языка или при их участии, способствует языковому развитию самого учителя. Практика показывает, что работа по аутентичным учебникам в течение нескольких лет приводит к значительному расширению словарного запаса учителя, совершенствованию его коммуникативной компетенции в целом.

6. Учебные комплексы, составленные высокопрофессиональными специалистами, являются надежным источником новых методических идей для учителей иностранных языков. В современных учебно-методических комплексах отечественных и зарубежных авторов широко представлены новые коммуникативно-направленные гуманистические технологии, разнообразие которых столь велико, что они могут применяться на разных ступенях обучения и в классах с разным уровнем языковой подготовки.

7. Современные учебные материалы, как правило, создаются таким образом, что могут использоваться для организации самостоятельной работы учащихся. Наличие словаря, страноведческого справочника, грамматического комментария, обучающих компьютерных программ и т. п. позволяет школьникам работать в «автономном» режиме, обращаясь к учителю за помощью только в особо затруднительных случаях. Содержащаяся в ряде современных учебников иностранного языка система проектной работы стимулирует к самостоятельному изучению языка [3].

Следующий важный вопрос, который учитель решает совместно с администрацией школы, родителями и обучающимися, это вопрос выбора учебника и, соответственно, учебно-методического комплекса. Для этого, если отвлекаться от соображений, не имеющих научного характера (таких как стоимость нового УМК, укомплектованность школы учебниками предыдущих серий, загруженность учителя и отсутствие достаточного времени для освоения новых учебных материалов), необходимо прежде всего ответить на два важнейших вопроса: что такое хороший учебник и каковы основные критерии его оценки?

Для оценки учебника можно использовать набор критериев, которые либо составляются самим учителем с учетом собственных профессиональных потребностей, либо заимствуются у ведущих отечественных и зарубежных ученых. Такие наборы критериев позволяют проанализировать учебник с точки зрения его соответствия требованиям ФГОС, программе и потребностям обучающихся, разнообразия тем, языкового и речевого материала, адекватности предлагаемых способов и приемов обучения требованиям современной методической науки.

Однако практика показывает, что, с какой бы тщательностью и по каким бы критериям ни были отобраны

учебные материалы, невозможно предсказать, насколько эффективно они будут использоваться на занятиях. Это происходит потому, что, соглашаясь с набором критериев и оценок, выработанных тем или иным автором, учитель соглашается с его взглядом на то, каким должен быть в действительности учебный процесс. С этой точки зрения было бы правильно включить в процесс оценивания учебных материалов не только ученых-методистов, учителей-практиков, но и обучающихся.

После выбора учебно-методического комплекса учитель должен решить, каким образом использовать его в образовательном процессе. И это третий важнейший вопрос, который определяет взаимоотношения учителя и учебника иностранного языка. Как показывают наблюдения, работа с учебником на уроке зачастую ограничивается последовательным выполнением упражнений, содержащихся на страницах книги. В результате учебный процесс превращается в скучное и бесполезное действие, не приносящее удовлетворения ни обучающимся, ни учителю. Другой способ применения учебника является более творческим и предполагает адаптацию его по различным направлениям, соотношение учебных материалов с потребностями обучающихся и конкретной учебной ситуацией.

Планируя учебный процесс, учитель может внести собственные коррективы в используемые материалы, например, изъять или заменить тот или иной раздел, текст, задание. Для адаптации учебника к конкретной учебной ситуации возможно включение в учебный процесс дополнительных материалов, изменение последовательности предъявления данной в учебнике информации, сокращение материала, снижение уровня его трудности за счет использования словаря или страноведческого (грамматического) комментария [4].

Творческое использование учебника — это искусство, которым учитель овладевает постепенно, по мере накопления профессионального опыта. Главное, о чем должен помнить любой педагог: выполнение всякого учебного действия начинается с осознания и постановки цели. Осмысленная учителем и принятая учащимися цель объединит их усилия в поиске адекватных способов отбора материала и использования его в процессе обучения.

Таким образом, вопрос о взаимоотношениях учителя и учебника неоднозначен и сложен. Ни полное игнорирование последнего, ни слепое следование всем рекомендациям авторов не обеспечивают полноценного учебного процесса и не ведут к успешному достижению целей обучения. И в первую очередь это утверждение справедливо в отношении учебников, созданных зарубежными авторами. Применение таких учебных материалов, как нам представляется, уместно в ситуациях, когда работа с ними строится как диалог культур и предполагает продвижение к некой единой цели. Для успешного осуществления этого процесса необходимы предпосылки различного плана.

Учитель должен хорошо знать определенную систему фактов иностранной культуры, то есть иметь опыт ее восприятия, анализа, сопоставления, оценки, включения в систему собственных знаний, опыт действия соответственно новому знанию. Если педагог не прошел этот путь присвоения знаний, то они останутся как для него самого, так и для учащихся информацией, лишенной смысла и потому ненужной.

Учитель должен иметь опыт эмоционально-чувственного отношения к иностранной культуре и уметь провести обучающихся последовательно от настороженного или, что еще хуже, безразличного отношения к симпатии, активному интересу к другому народу, его культуре, изучаемому языку.

Учителю необходимо умение интерпретировать, объяснять различные культурные ценности; он должен владеть сам и передавать обучающимся умение смотреть на события и людей не со своей привычной точки зрения, а с позиции иной культуры, соотносить существующие стереотипы с собственным опытом и делать адекватные выводы, то есть осмысливать иную реальность и обучать школьников ориентироваться в ней.

Не вооружившись этими умениями, а также умением адаптировать учебник, бессмысленно обращаться к материалам зарубежных авторов. Более того, в этом случае затруднительно эффективно сотрудничать и с отечественными авторами, поскольку такое взаимодействие не будет продуктивным.

Таким образом, как нам представляется, результативными станут такие взаимоотношения учителя и учебника иностранного языка, которые отличаются качеством асертивности и коротко могут быть охарактеризованы как партнерские. Подобная позиция предполагает личную ответственность учителя, уважение к авторам учебника и к себе как профессионалу, исходную позитивную установку, способность к рабочему компромиссу.

Литература

1. Бим, И. А. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка / И. А. Бим // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 3. — С. 3–9.
2. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.
3. Ариян, М. А. Особенности взаимодействия учителя и учебника по иностранным языкам / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. — 2013. — № 10. — С. 14–19.
4. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. — Longman, 2001. — 371 с.

Школьное языковое образование в современных условиях

А. Н. Шамов, д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой лингводидактики и методики преподавания иностранных языков НГЛУ имени Н. А. Добролюбова

В настоящее время в лингвообразовании получили широкое распространение следующие педагогические подходы: развивающий (Р. П. Мильруд), лингвострановедческий (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), социокультурный (В. В. Сафонова), личностно-деятельностный (И. А. Зимняя). Среди методов обучения иностранному языку особенно актуальны коммуникативный (И. Л. Бим, Н. И. Гез, Е. И. Пассов), метод активизации резервных возможностей личности и коллектива (Г. А. Китайгородская), а также личностно-позиционно-деятельностная модель обучения (И. Б. Ворожцова).

Традиционно языковое образование рассматривается как процесс усвоения систематизированных знаний, навыков и умений, позволяющих осуществлять иноязычную речевую деятельность [3]. Оно воспринимается сегодня как общепризнанная ценность. Аксиологический аспект лингвистического (языкового) образования подробно рассмотрен в исследовании О. Г. Оберемко [4]. Ценность языкового образования обусловлена рядом причин, среди которых:

- важность иностранного языка как средства общения в поликультурном и полилингвальном мире;
- четкость требований, предъявляемых к уровню языковой подготовки, к технологиям, позволяющим определить этот уровень;
- личностная потребность людей в изучении иностранных языков и практическом их использовании;
- опора на интеллектуальные (познавательные) возможности каждого обучающегося.

Успешное осуществление языкового образования возможно тогда, когда преподаватель в учебном процессе опирается на когнитивный потенциал самих обучающихся. В этом случае говорят о повышении интеллектуальной насыщенности урока иностранного языка. Интеллектуальная насыщенность урока предполагает, что учащийся должен владеть:

- системой умственных операций (анализ, синтез, сравнение, группировка, обобщение, вывод умозаключения);
- стратегиями решения проблем (в нашем случае это проблемы, связанные с усвоением программного лексического материала);
- специальными приемами запоминания лексических единиц и их использования в речи (комбинирования);
- определенными когнитивными стилями, индивидуальными способами получения, переработки, хранения и применения целого комплекса лексической информации (знание лексических единиц, особенностей структуры их значения, правил употребления).

Интеллектуальная насыщенность уроков иностранного языка проявляется и обнаруживает себя в обобщающих познавательных процессах: прогнозировании, кодировании (разных его видах) и переносе. Она находит свое выражение и в развитии интеллектуальных способностей обучаемых, проявляющихся в конвергентных способностях, креативности, обучаемости, а также когнитивном стиле интеллектуальной и учебной деятельности школьника.

М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, В. Н. Симкин в статье «Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания английского языка» [2] анализируют задания, включенные в структуру единого государственного экзамена. Авторы отмечают: «При подготовке к выполнению заданий разделов “Аудирование”

и “Чтение” для понимания основного содержания прослушанного или прочитанного текста от обучающегося требуется умение выделять ключевые слова и не обращать внимания на те, от которых не зависит понимание основного содержания <...> Следует развивать языковую догадку; учить извлекать общий смысл слова из контекста, морфологической структуры слова, на основе аналогии с интернациональными словами; не пугаться незнакомых слов». Учителям на уроках иностранного языка рекомендуется уделять больше внимания отработке использования слов в коммуникативно-значимом контексте, то есть в связном тексте, а также вопросам сочетаемости лексических единиц, приучать школьников запоминать не отдельные слова, а целые словосочетания. Наконец, «необходимо обращать внимание обучающихся на то, как грамматическая конструкция влияет на выбор лексической единицы, учить видеть связь между лексикой и грамматикой» [2, с. 14].

Исходя из требований программы по иностранным языкам школьный лексический материал должен быть «достаточным по объему», «достаточным в коммуникативном отношении», «реальным в заданных условиях общения» [7, с. 51].

Владение лексическим материалом обеспечивается лексическими навыками. Лексические навыки, в понимании С. Ф. Шатилова, это навыки «интуитивно правильного словоупотребления и словообразования <...> в соответствии с ситуациями и целями коммуникации» [там же, с. 120].

В рамках современного образовательного контекста в школе уделяется пристальное внимание обучению, совершенствованию и контролю лексических навыков продуктивного и рецептивного характера. Это связано с тем, что именно эти виды лексических навыков обеспечивают полноценное функционирование продуктивных и рецеп-

тивных видов речевой деятельности, выступающих объектами итогового государственного контроля в рамках ЕГЭ по иностранному языку.

Таким образом, в центре внимания в школьном лингвистическом образовании находится овладение лексической стороной иноязычной речи. Важность этого объясняется целым рядом факторов:

1. Лексика отображает действительность, окружающую человека.
2. Лексика рисует человеку объективную картину мира, в том числе языковую.
3. Лексика — средство выражения собственных мыслей в процессах порождения текстов.
4. Лексика фиксирует в своих значениях не только знания об окружающей действительности, но и знания о лексическом уровне изучаемого языка.
5. Лексика — средство вторичной социализации личности ребенка (школьника).
6. Через слово происходит формирование информационной базы человека.
7. Слово — активный участник всех когнитивных процессов, задействованных при его усвоении.
8. Слово — средство доступа к единой информационной базе человека.
9. Слово — надежное средство фиксации новых знаний и нового опыта человека.

Концепция обучения лексической стороне иноязычной речи в русле когнитивного подхода строится на следующих принципах:

- системообразующей роли лексики в обучении иностранным языкам;
- лексического опережения;
- соответствия моделей когнитивной деятельности учащихся задачам обучения;

■ верификации ментальных компонентов одержания обучения лексической стороне речи [5].

Для достижения учебных целей в области усвоения лексического аспекта иноязычной речи возможно использование самых разных технологий: проблемно-поисковой, контекстного обучения, компьютерной поддержки в обучении лексике, опоры на проблемную наглядность, активизации ассоциативных связей, использования графических организаторов, ведения лингвострановедческих карт, игровых, тестовых технологий, а также самостоятельной работы по усвоению словарного запаса.

Перечисленные технологии обеспечивают формирование лексической компетенции. Под лексической компетенцией мы понимаем «способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, определять структуру значения слова, определять специфически национальное в значении слова» [6, с. 186]. Аналогичным образом определяют данный вид компетенции и другие авторы.

Лексическая компетенция входит составной частью во все виды речевой деятельности, обеспечивает семантическую завершенность высказываний учащихся, целостное и смысловое восприятие устных и письменных сообщений, накопление лексических средств, необходимых для осуществления актов межкультурной коммуникации.

Б. В. Беляев выделяет следующие компоненты лексических способностей: хорошая словесная (слуховая, зрительная и двигательная) память; быстрое и точное различение слов, сходных в каких-либо отношениях; образование новых понятий, установление семантических различий между словами иностранного и родного языков; быстрое установление конкретного (контекстного) значения слова; самостоятельная догадка о смысле и значении нового иноязычного

слова; запоминание различных слов при их восприятии на слух или зрительно; нахождение нужных иноязычных слов для выражения собственных мыслей [1].

Лексическая (семантическая) компетенция характеризуется определенными показателями. К числу таких показателей относят:

- 1) качество лексической имитации;
- 2) интегральность семантической памяти (рациональная структурная организация в ней лексического материала);
- 3) быстрое нахождение слова в ментальном лексиконе и реконструкция его ментального образа (презентации) в формах естественного языка;
- 4) наличие персонального познавательного стиля в усвоении определенного объема лексического материала;
- 5) владение разными стратегиями усвоения, хранения, воспроизведения и употребления программного лексического материала;
- 6) легкость в определении предмета говорения (сообщения) и выборе адекватных лексических средств для представления предмета сообщения в собственной речи;
- 7) умение ассоциировать словесные пары и тематически связанные ряды слов;
- 8) умелое прогнозирование слов в речевой цепи (речевой деятельности);
- 9) гибкость вербального мышления при переключении на новую систему лексических средств;
- 10) креативность вербального мышления (инициативность, оригинальность, выразительность) при построении речевого сообщения;
- 11) решение проблемы нехватки слов для выражения мысли разными способами;
- 12) умение самостоятельно проводить лексическую коррекцию лексических ошибок.

Наличие у человека 11–12^М из вышеперечисленных показателей свидетельствует о высоком уровне сформированности лексической компетенции; 9–10 показателей говорят о достаточно хорошем уровне ее сформированности; 7–8 показателей – об удовлетворительном уровне лексической компетенции. Знания, лексические навыки и умения,

фиксация лексики по определенным параметрам, составление плана ее запоминания. **8** _____

Качественное усвоение школьного лексического материала требует рефлексивной деятельности учащихся по овладению лексикой. Рефлексия лексических средств связана с процессом осознания практики, предметов мира и

ческую с тему изучаемого языка со всеми ее особенностями, лучше запомнить ее и успешно применять в самостоятельной речевой деятельности [6].

Литература

1. *Беляев, Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. М.: П., 1965.

языку. Актуальность данной проблемы обусловлена, прежде всего, коренными изменениями в сфере образования, продиктованными жизнью, практикой преподавания, развитием методической науки. Оживление межкультурной коммуникации, повышение интереса к накопленному человечеством интеллектуальному богатству, интеграция России в мировую экономическую среду, осуществление

навыков умений, иноязычной коммуникативной компетенции^М которая является одной из основных целей обучения иностранному языку. И здесь возникает проблема и первое противоречие – несоответствие системы заданий проверяемому объекту контроля. Если объектом его является коммуникативная компетенция, то и сам контроль

знаний, умений и навыков обучаемых». Последняя лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения, тогда как диагностика рассматривает результаты с учетом способов их достижения, выявляет тенденции, динамику дидактического процесса, то есть позволяет выяснить причины того или иного результата, вызванные условиями осу-

помогал учителю правильно спланировать дидактический процесс. Обе формы проверки сформированности иноязычной коммуникативной компетенции – внутришкольный контроль и ЕГЭ – должны быть неотъемлемыми компонентами дидактического процесса, дополняя друг друга. При этом приоритет следует оставить за внутришкольным контролем – именно он должен являться итоговой аттестацией учащихся, за результаты которой должны выставляться соответствующие отметки, а не баллы. Единый государственный экзамен призван выполнять совершенно другую функцию – служить вступительным экзаменом в высшие учебные заведения страны и решать основную задачу нормативно-ориентированного теста – дифференцировать обучаемых.

В этой связи необходимо также отметить, что ЕГЭ по иностранным языкам в принципе не является тестом итогового контроля, поскольку он не привязан к какому-то конкретному учебнику и, соответственно, не проверяет сформированность определенных знаний, навыков и умений, заложенных в УМК. ЕГЭ выступает тестом на общее владение иностранным языком, который применяется с целью проверки сформированности навыков и умений выпускника для оценки возможности его обучения в том или ином вузе.

С итоговой аттестацией учащихся по иностранным языкам связана также проблема определения предмета измерения достижений учащихся. Суть данной проблемы заключается в том, что предмет измерения достижений не заложен в самом государственном образовательном стандарте. Обычно при оценке достижений учащихся в качестве предмета измерения выделяют уровень подготовки (уровень владения иностранным языком) и качество подготовки. Однако если назначение ЕГЭ по иностранному язы-

ку заключается в определении уровня владения языком и качества подготовки учащихся, то вряд ли стоит измерять качество владения языком у обучающихся с разным уровнем подготовки. Естественно, что одному уровню подготовки правомерно противопоставить различное качество, которое обычно оценивается либо с помощью отметки, либо с помощью набранных баллов.

Таким образом, мы не имеем права сравнивать/дифференцировать учащихся с разным уровнем владения иностранным языком по качеству подготовки в ходе ЕГЭ, поскольку они уже различаются по уровню владения языком (A2/B1/B2). Согласно государственному образовательному стандарту, «к завершению обучения в основной школе планируется достижение общеевропейского допорогового уровня (A2), в старшей школе на базовом уровне – общеевропейского порогового уровня (B1) подготовки по иностранному языку, на профильном уровне – приближение к пороговому продвинутому уровню (B2), то есть B1+, на углубленном уровне достижение общеевропейского порогового продвинутого уровня владения иностранным языком (B2)». Распределяя обучающихся по нормативно-ориентированной рейтинговой шкале в соответствии с результатами единого государственного экзамена по иностранному языку и сравнивая школьников с разным уровнем владения иностранным языком по качеству их подготовки (что является нарушением), мы тем самым ставим учащихся разных по статусу образовательных организаций в неравные условия. Выпускники общеобразовательных учреждений повышенного статуса (гимназий, лицеев, школ с углубленным изучением иностранного языка) с более высоким уровнем владения иностранным языком (пороговым продвинутым – B2) покажут лучшие результаты, чем выпускники массовой школы с пороговым уровнем владения ино-

странным языком (B1). Они ^Мнаберут большее количество баллов и будут стоять во главе рейтинговой таблицы, что даст им возможность быть принятыми в лучшие вузы страны по результатам ЕГЭ. В итоге старшеклассникам общеобразовательных учреждений с базовым уровнем языковой подготовки придется изыскивать другие возможности и

сти иноязычной коммуникативной компетенции) и единого государственного экзамена как вступительного экзамена в вуз. Несомненно, будущее за коммуникативно-ориентированным комплексным контролем и комбинированными речевыми тестами, направленными на комплексную проверку нескольких видов речевой деятельности.

мышление человека и что дает в этом отношении существование у человека определенной картины мира;

■ как человек со своей стороны воздействует на используемый им язык, какова мера его возможного влияния на язык, какие участки в системе языка открыты для лингвокреативной деятельности и вообще зависят от человеческого фактора [2].

Во второй половине XX века происходит научная переориентация с изучения внутренних закономерностей языковой системы на рассмотрение проблем функционирования языка в речи, в общении людей между собой.

Сближение лингвистики с другими науками представляет закономерный и естественный процесс, обусловленный общими тенденциями современной общественной жизни, — интеграцией и глобализацией, проявляющимися в разных областях человеческой деятельности. О неизбежности сближения лингвистики с другими науками писали уже в первой половине XX века Э. Сепир, Р. Якобсон, Э. Бенвенист. Например, Э. Сепир отмечал: «Значимость лингвистических данных для антропологии и истории культуры давно уже стала общепризнанным фактом. В процессе развития лингвистических исследований язык доказывает свою полезность как инструмент познания в науках о человеке и в свою очередь нуждается в этих науках. Современному лингвисту становится трудно ограничиваться лишь своим традиционным предметом. Если он вовсе не лишен воображения, то он не может не разделять взаимных интересов, которые связывают лингвистику с антропологией и историей культуры, социологией, психологией, философией и — в более отдаленной перспективе — с физиологией и физикой» [8, с. 260–261].

Усиление внимания лингвистов к проблеме взаимосвязи языка и человека и привлечение для ее решения данных

и других наук представляется закономерным и обоснованным. Антропоцентризм осознается большинством ученых как один из ведущих принципов развития современной лингвистики. О связи человека и языка говорил, в частности, В. Гумбольдт, который писал, что «язык есть орган внутреннего бытия человека»; «язык — не просто внешнее средство общения людей, поддержания общественных связей, он заложен в самой природе человека и необходим для развития его духовных сил и формирования мировоззрения» [5].

Основным постулатом антропоцентрического подхода является обнаружение и выделение человеческого фактора, «человеческой составляющей» в языке. Такой подход определяет предмет, задачи и ценностные характеристики, лежащие в основе изучения языка на современном этапе.

Однако антропоцентрический принцип понимается учеными-лингвистами неоднозначно. К настоящему времени в лингвистической науке сложились разные подходы к его реализации в зависимости от основополагающей гипотезы.

Один подход предполагает включение «языковой личности» в объект науки о языке [6]; другой связан с пониманием языка как части человека (Н. В. Альбрехт); третий определяет предметом языкознания человека — пользователя языка (А. Н. Харитонов); четвертый подход основан на признании языка той составляющей, которая делает человека человеком [3].

«Несмотря на существующие разные подходы к трактовке принципов антропоцентризма, — пишет Г. А. Багаутдинова, — совершенно очевидно, что отечественная и зарубежная лингвистика в последние десятилетия сменила вектор, парадигму развития, поставив в центр внимания человека, творящего язык и творимого языком. Иначе говоря, объявила новый — антропоцентрический — подход к изучению языка» [3, с. 4].

Исследование фразеологии на основе принципа «человек — язык» привело к развитию нового направления в лингвистике — антропоцентрической фразеологии. Антропоцентрическая фразеология, по мнению некоторых ученых, переживает в настоящее время «новый стадийный виток» в своем развитии, который можно назвать интерпретирую-

р
элементов, каковыми являются морфемы, ассоциируемые как с семасиологическими, так и с морфологическими представлениями» [4, с. 276]. Ученый обратил внимание на ценность отдельных языковых единиц (фонемы и морфемы).

Проблема ценностей — вечная проблема, которая при-

микромиры, душа всякого национального языка, в которой ~~неповторимым~~ образом проявляется дух и своеобразие нации. Фразеология формирует фрагменты языковой картины мира. Фразеологические единицы всегда обращены на субъекта, то есть возникают они не столько для того, чтобы описывать мир во всем его многообразии, сколько для

означает «допустить глупую, досадную ошибку» и используется обычно для характеристики политических деятелей. Например: “The new minister *slipped on a banana* skin before he had been in the job for a week”.

Данные примеры служат наглядной иллюстрацией связи языка с человеком, его поведением, мировоззрением и

6. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность : монография / Ю. Н. Караулов. — 5-е изд-е, стер. — М. : КомКнига, 2006. — 261 с.

7. *Постовалова, В. И.* Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы (к проблеме оснований и границ современной фразеологии) / В. И. Постовалова // Фразеология в контексте культуры / отв. ред. В. Н. Телия. — М. : Языки русской

р- дифференцированностью. Они часто путают предметы и явления, схожие в том или ином отношении, например ~~цифры~~ 6 и 9, русские буквы *Мм, Вв, Дд* и немецкие *Mm, Vv, Dd*, буквосочетания *ei* и *ie*. Среди ошибок в различных видах письменных работ особенно выделяются пропуски и замены букв в словах и другие буквенные искажения слов. Для того

другими функциями человеческого мозга. Это позволяет младшему школьнику «проводить акты категоризации и концептуализации» (А. Н. Шамов).

Для восприятия звуковых и зрительных образов иноязычных слов большое значение имеют различные виды внимания, являющегося важнейшим свойством всякой ум-

У младшего школьника преобладает произвольный вид памяти. Он легко и надолго запоминает то, что вызвало у него живой интерес, привлекло его яркостью, необычностью, динамизмом. Важное значение при этом имеет слово. Если ребенок узнает названия предметов, с которыми встречается, он лучше их запоминает.

страктный материал, обобщающий ряд фактов (на основе категоризации); труднее усваиваются ими понятия, не подкрепленные примерами. Конкретно-образный характер памяти младших школьников помогает им справляться даже с такими трудностями, как соотнесение и деление текста на части, если при этом есть опора на наглядность, например

р-го материала. Характерной особенностью воображения младшего школьника является его опора на конкретные объекты. В игре дети используют игрушки, картинки, определенные предметы, так как без них им трудно создать образы. Как показывает опыт, при чтении и пересказе ребенок опирается на картинку, на конкретный образ,

На формируемый образ слова большое влияние оказывают следующие субъективные факторы:

- прошлый когнитивный опыт ребенка;
- его личностные характеристики (взгляды, интересы);
- цели и намерения говорящего.

На создание образов слов влияют также средства наглядности. При внешнем восприятии учащийся видит только сам образ иноязычного слова. Например: *schreiben*. При внутреннем восприятии у него всплывает образ всех потенциальных связей данного слова: *schreiben – der Junge, das Maedchen, der Schueler – gross, klein, fleissig – schreiben – dem Vater, der Mutter, dem Freund; einen Brief – langen, kurzen; heute, Morgen, am Dienstag*. Такая сетевая модель (образ) включается в языковой и речевой опыт учащихся. В нее могут вноситься новые комбинации, за счет которых она может усложняться и видоизменяться. Включение в воссоздаваемый образ необходимых признаков и отражение их взаимосвязи является специальной задачей обучения. В процессе формирования понятий у младших школьников используется в основном наглядно-образный материал (предметный, иллюстративно-графический, условно-схематический, знаково-символьный), способствующий активизации наглядно-образного мышления.

При обучении иноязычной лексике Б. В. Беляев придавал большое значение мышлению. В свою очередь, решающую роль в развитии способности мыслить на иностранном языке играет именно лексика. Следовательно, нужно давать детям знания об особенностях значений слов и специфике их употребления. Язык обладает свойством, позволяющим «осуществить операцию вывода, не опираясь на непосредственные впечатления и ограничиваясь лишь теми средствами, которыми располагает сам язык» (А. Р. Лурия). Это свойство языка создает возможность существования

сложнейших форм дискурсивного (индуктивного и дедуктивного) мышления, которые являются основными формами продуктивной интеллектуальной деятельности человека.

Литература

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
2. Божович, Е. Д. Исследование умственной работы учащихся при выполнении ими грамматических заданий по образцам. О путях повышения эффективности обучения русскому языку в средней школе / Е. Д. Божович. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – Вып. 3. – С. 34–52.
3. Гамезо, М. В. Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем / М. В. Гамезо, Б. Ф. Ломов, В. Ф. Рубахин // Психологические проблемы переработки знаковой информации. – М. : Наука, 1977. – С. 5–48.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
5. Истомина, З. М. Развитие памяти / З. М. Истомина. – М. : Наука, 1978. – 156 с.
6. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Феникс, 1998. – 416 с.
7. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1999. – 456 с.
8. Никитенко, З. Н. Технология обучения лексике в курсе английского языка для детей 6 лет в первом классе средней школы / З. Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 4. – С. 52–59.
9. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – М. : Тривола, 1996. – 600 с.
10. Шамов, А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация : монография / А. Н. Шамов. – Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2006. – 277 с.
11. Шахнарович, А. М. Онтогенез мыслеречевой деятельности: семантика и текст / А. М. Шахнарович // Филологические науки. – 1998. – № 1. – С. 56–65.

Участие учителей в профессиональных сетевых сообществах как фактор совершенствования их информационно-коммуникационной компетентности

С. Н. Исакова, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков ГБОУ ДПО НИРО

Формирование ИКТ-компетентности – актуальная проблема профессионального развития учителя иностранного языка. На наш взгляд, ИКТ-компетентность преподавателя иностранного языка представляет собой следующий набор профессиональных знаний и умений.

1. Общие знания и умения преподавателя в области ИКТ

- знание специфики учебного процесса в дистанционном обучении;
- знание особенностей организации самостоятельной работы обучающихся в информационно-познавательной среде интернета;
- владение приемами организации общения участников дистанционного обучения;
- умение проводить психолого-педагогическое тестирование учеников;
- умение формировать малые учебные группы по принципу психологической совместимости;
- умение проводить текущую психолого-педагогическую диагностику виртуальной учебной группы;

3. Общие знания и умения преподавателя в области новых педагогических технологий:

- знание современных лично-ориентированных методов обучения;
- владение индивидуальными, групповыми и фронтальными методами обучения;
- умение адаптировать используемую методику очного обучения к условиям интернета;
- умение сочетать очные и заочные формы обучения при дистанционном обучении;
- умение сочетать индивидуальные и фронтально-групповые формы дистанционного обучения;
- умение организовывать и проводить мониторинг учебной деятельности обучающихся;
- умение организовывать эффективную систему контроля и тестирования учеников.

В системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в настоящее время предпринимаются определенные шаги к решению проблемы формирования ИКТ-компетенции учителя.

Модель повышения уровня профессиональной компетенции учителя



В Нижегородском институте развития образования на кафедре иностранных языков в этих целях были разработаны следующие модули: «Использование мультимедийных ресурсов и ИК-технологий как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся», «Создание и методика использования цифровых образовательных ресурсов при обучении и во внеурочной деятельности по иностранному языку».

Как одну из вариативных моделей самообразования педагога можно рассмотреть профессиональные сетевые сообщества учителей.

Эффективность деятельности сетевого сообщества зависит от научно обоснованной методики организации взаимодействия учителей, отвечающей основным требованиям, предъявляемым к педагогическим кадрам современной системой образования. Профессиональные сетевые сообщества пользуются популярностью у учителей иностранных

языков, образовательные ресурсы таких сообществ востребованы.

В настоящее время сетевая активность педагогов и других участников образовательного процесса — одна из самых актуальных тем исследований, связанных с процессами информатизации в системе образования.

Сетевое сообщество учителей — это инновационная форма организации профессиональной деятельности. Сообщество составляет группа специалистов, работающих в одной предметной области в сети. Сетевые сообщества предполагают новые формы коммуникации, которые позволяют их участникам делиться профессиональным опытом, задавать вопросы и получать на них ответы невзирая на расстояния, наблюдать положительный опыт других педагогов на виртуальных мастер-классах, повышать уровень информационно-коммуникационной компетентности. Сетевые сообщества предлагают возможности дистанционного обучения, участия в профессиональных конкурсах. Все это способствует развитию современных удобных форм повышения квалификации педагога.

Цели сетевого сообщества могут быть разными. Перечислим основные:

- создание единого информационного пространства;
- обмен опытом, поддержка и сотрудничество;
- распространение успешных педагогических практик;
- организация формального и неформального общения на профессиональные темы;
- инициация виртуального взаимодействия для последующего сотрудничества вне интернета;
- повышение профессионального уровня педагогов;
- поддержка новых образовательных инициатив.

Сетевые сообщества предоставляют педагогам следующие возможности:

- размещение своих файлов и пользование ими в библиотеке сообщества;
- общение (форум, чат, комментарии);
- дистанционное обучение;
- участие в конкурсах, акциях, проектах, обсуждениях;
- создание собственных электронных страниц (портфолио).

С помощью сетевых сообществ возможна организация различных форм деятельности: обучающих семинаров, виртуальных конференций, конкурсов, проектов, акций, мастерских или мастер-классов, обсуждений в чате, фестивалей проектов, телеконференций. Все эти формы достаточно просты в организации и активно поддерживаются членами сетевых сообществ. В России в настоящее время успешно действует целый ряд виртуальных объединений учителей-предметников. Вот лишь некоторые из них:

- *Сеть творческих учителей* — <http://www.it-n.ru/>;
- *Интернет-педагог* — <http://pedsovet.org/> — одна из форм дистанционной образовательной деятельности, предоставляющих возможность повышения профессиональной квалификации;
- *Открытый класс* — <http://www.openclass.ru/> — предлагает ЦОР, мастер-классы, дистанционное обучение и др.;
- *Методисты.ру* — <http://metodisty.ru/> — ресурс, позволяющий педагогам обмениваться информацией, общаться и самореализоваться.

В связи с ростом популярности сетевых учительских сообществ актуален вопрос о критериях эффективности их деятельности. В результате исследований, проведенных АПКиППРО в 2007–2008 годах, были выделены основные критерии отбора и анализа методической деятельности сетевого взаимодействия педагогов на образовательных порталах как инновационного методического ресурса:

- аксиологическая определенность и выраженность сайта (портала), позволяющая установить его миссию, цели и задачи, целевые группы пользователей;

- праксеологическая направленность сайта (портала), организация и поддержка сотрудничества, сетевого взаимодействия педагогов для выявления эффективного и инновационного педагогического опыта; совместная выработка критериев и показателей эффективной педагогической практики; разработка норм и правил эффективного сетевого сотрудничества в области создания методических продуктов;

- информативность, контентная насыщенность и проективность сайта (портала), проявлением которых являются разнообразие содержания и ресурсов, предлагаемых педагогам для освоения и использования, динамизм информационной среды сайта, включенность педагогов в ее наполнение с учетом перспектив развития образования;

- коммуникативная направленность сайта (портала), выражающаяся в насыщенности веб-среды сайта (портала) сервисами, обеспечивающими сетевые коммуникативные тренинги, восстановление и развитие у педагогов коммуникативных умений и навыков, в том числе умений презентации педагогического опыта и собственной профессиональной позиции, обсуждения педагогической информации на форумах.

Соответственно, к наиболее значимым показателям эффективности сетевого профессионального сообщества педагогов можно отнести:

- количество активных участников;
- продолжительность деятельности сообщества (жизненный цикл);
- динамизм сообщества;
- рост числа активных участников;

- количество обсуждаемых тем и их сменяемость;
- плотность обсуждения;
- оформление страницы сообщества;
- социокультурная направленность (дискуссии по вопросам речевых норм, наличие в сообществе «кодекса сетевого поведения», правил модерирования и других норм);
- направленность на расширение сферы сотрудничества;
- разнообразие видов деятельности, соответствующих целям и задачам портала.

В заключение хочется заметить: на каком бы этапе жизненного и профессионального пути ни находился учитель, он никогда не может считать свое образование завершенным, а свою профессиональную концепцию окончательно сформированной. Участие в работе сетевых педагогических сообществ — это не просто веление времени, а необходимый фактор плодотворной работы любого учителя-предметника, ориентирующегося на новые образовательные стандарты в своей педагогической деятельности.

Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : уч. пособие / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Перов; под ред. Е. С. Полат. — М. : Академия, 2001. — 272 с.
2. *Полат, Е. С.* Обучение в сотрудничестве на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 1.
3. *Полат, Е. С.* Опыт компьютерного обучения в школах Великобритании / Е. С. Полат. — М. : НИИШОТСО АПН СССР, 1986. — 28 с.
4. *Полат, Е. С.* Перспективы развития учебно-материальной базы среднего образования // Проблемы использования современных технических средств обучения в СССР и за рубежом : сб. научн. тр. / под ред. Э. Сюч, Е. С. Полат и др. — М. : АПН СССР, 1990. — 163 с.

5. *Полат, Е. С.* Разноуровневое обучение / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 6. — С. 6–10.

6. *Сысоев, П. В.* Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 6. — С. 25–31.

Педагогические и информационные технологии в преподавании иностранных языков

О. В. Гончарук, канд. пед. наук, доцент кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам НГЛУ имени Н. А. Добролюбова

Большие перемены происходят в современном мире. Модернизация иноязычного образования в России коснулась всех его аспектов, в том числе педагогических и информационных технологий в преподавании. Появились новые доступные мультимедийные средства обучения и интернет-технологии, которые практически безгранично расширяют возможности учителей и преподавателей, значительно облегчают их труд, оптимизируют изучение иностранных языков, делают его увлекательным, ярким и насыщенным, помогают обучающимся социализироваться в современном обществе.

Ведущими в обучении иностранным языкам становятся:

- активные формы, методы и приемы: работа с наглядными видео- и аудиоматериалами, учащийся в роли учителя, портфолио;

- интерактивные технологии: мозаика («Ажурная пила», «Зигзаг»), система вопросов (сократический диалог), шкала мнений, дискуссия, проектная технология, технология развития критического мышления, технология ситуационного обучения, «Мозговой штурм», игры «Продолжи»,

«Охота за сокровищами», «Снежный ком», м т д «Дельфи» и др.

Данные формы работы, педагогические технологии, методы и приемы могут быть успешно реализованы с помощью информационно-коммуникационных технологий. При этом в условиях современной информационной образовательной среды перечисленные интерактивные педагогические технологии и формы работы могут преобразоваться:



Самые известные программы Microsoft Office в процессе преподавания иностранных языков могут выполнять несколько функций учителя. Так, нам привычно, когда презентации выступают в качестве наглядного материала и средства управления познавательной деятельностью учащихся на уроке. Визуализация учебного материала в виде компьютерной презентации необходима учителю иностранного языка в следующих случаях:

- при введении нового материала;
- в ходе работы над темой для создания аутентичной речевой ситуации;
- для организации контроля обученности школьников (с помощью программы PowerPoint).

Примером презентаций, осуществляющих функцию контроля обученности учащихся, могут быть отчеты

школьников о результатах выполненных проектов, самостоятельных работ на иностранном языке. Обычно структура презентации-отчета состоит из следующих элементов:

- проблема исследования;
- формулировка гипотезы;
- планирование действий, сбор данных;
- проверка данных;
- выводы, советы и пожелания.

Программа PowerPoint как одно из средств деятельности учителя и учащихся обладает широкими обучающими возможностями. Это связано с элементами управления поступающей информацией и, как результат, разной степенью интерактивности созданных продуктов. По степени интерактивности можно выделить два вида презентаций: *двухкомпонентные* и *трехкомпонентные*.

Двухкомпонентные презентации используются педагогом в учебном процессе в том случае, когда необходимо стимулировать активность школьников, которым трудно самостоятельно определиться с выбором проблематики по той или иной теме. Данные презентации представляют собой набор слайдов, организованных следующим образом:



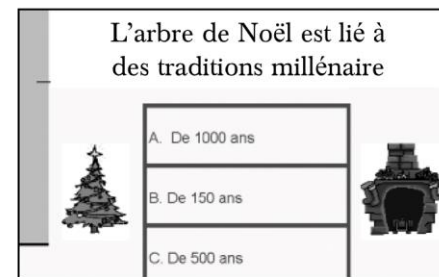
Для проведения такой работы в классе необходимо, чтобы кабинет иностранного языка был оснащен мультимедийным проектором. Работа проводится в режиме фронтального опроса. Например:

Слайд 1. Тема презентации: “La Fête de Noël”.

Слайд 2. Вопрос 1.

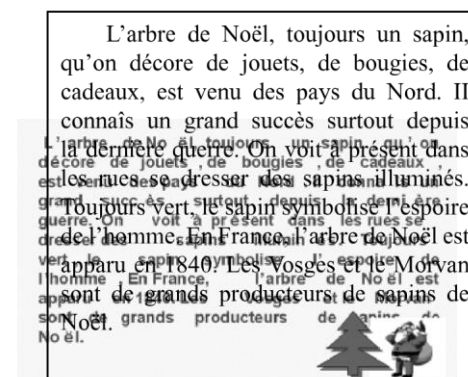
Учитель: Nous connaissons très bien que l’arbre de Noël est lié à des traditions millénaire. Peut être quelqu’ un connait depuis quand l’arbre de Noël est apparu en France?

Choisissez une variante A, B, ou C.



Слайд 3. Часть текста № 1.

Учитель: Maintenant vérifiez votre variante. Prouvez par une ou deux phrases du texte.



Демонстрация цветных слайдов с яркими привлекательными рисунками создает у обучающихся положительный эмоциональный настрой на уроке. После просмотра презентации и чтения части текста учитель может проверить его понимание учащимися.

В средних и старших классах при обучении иностранному языку учитель может задавать не только вопросы по содержанию текста, но и вопросы, проверяющие понимание его смысла. Фронтальная форма опроса по прочитанному тексту обеспечивает развитие умений монологической и диалогической речи учащихся.

Двухкомпонентной может быть и презентация-тест, направленная на контроль социокультурных знаний учащихся. Такую презентацию можно создать, например, на основе формата телевизионного игрового шоу «Своя игра». Первый слайд представляет собой таблицу, в которой перечислены темы викторины и количество баллов (от 100 до 500). Количество столбцов и строк не ограничено и зависит от объема материала, проверка которого запланирована учителем. Чем сложнее вопрос викторины, тем больше баллов за ответ на него может получить учащийся. Например:

Тема 1	100	200	300	400	500
Тема 2	100	200	300	400	500
Тема 3	100	200	300	400	500
Тема 4	100	200	300	400	500

Учитель также заранее определяет, сколько баллов необходимо заработать, чтобы получить ту или иную отметку. За каждой ячейкой с количеством баллов закреплена гиперссылка на слайд с вопросом. После прослушивания ответов учащихся по гиперссылке учитель переходит к слайду с правильным ответом. Ученики, верно ответившие на

6

вопрос, получают карточку с соответствующим данному вопросу количеством баллов. Затем от слайда с правильным ответом учитель по гиперссылке возвращается к таблице, и учащиеся выбирают следующий вопрос. Слайды можно дополнить подходящими изображениями и звуком.

Трехкомпонентные презентации носят еще более выраженный интерактивный характер. В них с помощью гиперссылок на первом слайде учащимся предлагаются вопрос и варианты ответов. Если школьник выбирает верный ответ, то по гиперссылке открывается слайд, который подтверждает правильность ответа. Далее учащийся переходит к слайду со следующим вопросом. В случае неправильного ответа демонстрируется слайд, на котором ребенку предлагается попытаться ответить на вопрос повторно. По гиперссылке ученик возвращается к вопросу, на который не смог правильно ответить.



Подобную презентацию-тест удобно применять для контроля лексических навыков. Выполненная в программе PowerPoint, презентация может носить характер индивидуальной тестовой программы, а также использоваться учителем с целью активизации того или иного учебного материала перед проведением контроля.

Использование анимационных картинок или изображений забавных животных в оформлении таких презентаций поможет снять эмоциональное напряжение в случае непра-

вильного ответа учащихся (особенно это важно при обучении младших школьников). В данном случае учитель выступает не в роли строгого контролера, а в роли помощника, управляющего учебным процессом.

Следующим этапом освоения данной формы работы становится создание тестовых заданий в программе PowerPoint самими учащимися для своих одноклассников. Они делают это с удовольствием и при этом самостоятельно осуществляют сложнейшие действия с изученным материалом (анализ, отбор и классификацию, синтез для обобщения информации в программном продукте и т. д.).

В программе PowerPoint можно создать и более сложные тесты при помощи языка программирования VBA. При помощи VBA создаются приложения для различных офисных программ – Word, Excel, Access и др. Основным достоинством данного языка программирования является возможность быстро конструировать достаточно профессиональные приложения. Но учителю иностранного языка целесообразнее использовать уже готовые шаблоны в виде конструкторов тестов и тестовых сред (в том числе и адаптивных).

В настоящее время интерактивные презентации, реализующие функцию контроля учащихся и подкрепления их ответов, все чаще применяются в преподавании (см., напр.: Гончарук О. В. Межпредметные связи как средство учебной деятельности учащихся в начальной школе (информатика и иностранный язык) // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 1. – С. 33).

Таким образом, компьютерная презентация как одна из возможных форм деятельности учителя и учащихся занимает особое место в учебном процессе и обладает высоким обучающим потенциалом. Подобная визуализация учебного материала способствует созданию аутентичной образо-

вательной среды с доступным наглядным представлением информации, оформленной при помощи цвета и звука, воздействует на эмоциональные и понятийные сферы, обуславливает более глубокое усвоение языкового материала школьниками, обеспечивает аутентичность действий учащихся и является предпосылкой наиболее эффективного формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Мультимедийные продукты, содержащие разнообразный информационный материал (изображения, анимации, видео, звук, письменные тексты, схемы и т. д.), стимулируют у ребенка одновременно несколько каналов восприятия, лучше поддерживают его внимание. Кроме того, правильно построенная презентация позволяет педагогу включить в образовательный процесс игровые элементы – ролевые упражнения, моделирующие условно-речевые ситуации, которые практически невозможно было бы создать и так же рельефно и значимо для учащихся представить на уроке иностранного языка без использования ИКТ.

Информационно-коммуникационные технологии предполагают достижение не только практических целей обучения. Они направлены на развитие универсальных умений школьника и достижение за счет этого предметных результатов как разновидности личностного потенциала обучающегося, на реализацию его индивидуальных способностей в определенной сфере. Высококвалифицированный преподаватель, планирующий учебный процесс, обязательно должен учитывать воспитательные, развивающие и общеобразовательные цели, которые в полной мере могут быть достигнуты в рамках предмета «Иностранный язык».

PowerPoint – многофункциональная программа, с помощью которой педагог, обладая элементарными навыками работы с ней (создание слайдов, вставка изображений, ор-

ганизация гиперссылок, эффектов анимации и триггеров), может сконструировать множество программных продуктов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Использование компьютерных технологий, несомненно, открывает новые горизонты перед учителем иностранного языка. Однако работу с компьютером следует четко дозировать, чередовать с другими видами работы, учитывая психофизический аспект взаимодействия с мультимедийными средствами, во избежание повышенной интеллектуальной нагрузки учащихся. Особенно это важно на младшей и средней ступенях обучения.

Осознанное получение знаний, умений и навыков, критическое осмысление достигнутых результатов развивает рефлексивные умения обучающихся, позволяет максимально реализовать цели образовательного процесса, включая не только получение профессионально-практических компетенций, но и развитие личности, подготовку к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях современного информационного общества:

- развитие мышления;
- развитие коммуникативных способностей;
- развитие навыков исследовательской деятельности;
- формирование умений принимать решения в сложных ситуациях;
- формирование информационной культуры.

Внедрение рассмотренных выше педагогических и информационно-коммуникационных технологий обуславливает модернизацию образовательного процесса, который становится более творческим, гибким и нестандартным, и сохранить целостность обучения и воспитания.

Специфика реализации организаторской функции учителя иностранного языка с учетом требований ФГОС среднего образования

Е. П. Глумова, канд. пед. наук, доцент кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам НГЛУ имени Н. А. Добролюбова

В качестве стратегической цели обучения иностранным языкам на современном этапе развития российского образования выдвигается формирование у учащихся готовности к осуществлению межкультурной коммуникации.

Процесс обучения иностранному языку в средней школе, характеризующийся своими специфическими особенностями, направлен на достижение результатов, обозначенных в ФГОС среднего образования, и ориентирован на становление личностных качеств выпускника («портрет выпускника школы»): любовь к своему краю и своей родине, уважение к своему народу, его культуре и духовным традициям; осознание и принятие традиционных ценностей семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; осознание своей сопричастности к судьбе Отечества.

Личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать:

1) российскую гражданскую идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувство ответственности перед Родиной и гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение государственных символов (герб, флаг, гимн);

2) гражданскую позицию активного и ответственного члена российского общества, знающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, обладающего чувством собственного достоинства, осознанно принимающего традиционные наци

и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности [2].

Ориентируясь на требования ФГОС, необходимо уточнить возможности иностранного языка как общеобразовательного предмета в достижении поставленных целей. Содержанием иноязычного образования выступает межкультурная коммуникация как процесс взаимодействия и взаимовлияния:

а) культур, передающих своеобразие общественно-исторических условий и специфику культурной жизни;

б) языка, отражающего культуру народа и являющегося формой культурного поведения;

в) субъекта — носителя конкретной культуры.

Межкультурно-ориентированная парадигма в лингвообразовании определяет необходимость пересмотра, уточнения, внесения дополнений во все составляющие системы обучения иностранным языкам. Формирование способности осуществлять реальное межкультурное общение возложено на учителя иностранного языка, который должен не просто передавать систему знаний и развивать речевые навыки и умения обучающихся. Специфика его профессиональной деятельности состоит в организации процесса межкультурного общения в непосредственной и опосредованной формах на каждом уроке и во время внеурочной деятельности. В современной науке существует достаточное количество исследований, посвященных профессиональной компетенции учителя иностранного языка. Однако содержание осуществляемых им профессиональных функций остается неизменным со времен создания Профессиограммы учителя иностранного языка — с 1985 года. В данном документе представлены:

■ целеполагающие педагогические функции:

1) информационно-ориентирующая;

2) мотивационно-стимулирующая;

3) развивающая;

4) воспитывающая;

■ операционно-структурные функции:

1) конструктивно-планирующая;

2) организаторская;

3) коммуникативно-обучающая;

4) исследовательская [3].

Как указывалось выше, урочная и внеурочная деятельность по иностранному языку сегодня — это реальная практика межкультурной коммуникации, которую организует педагог. В связи с этим организаторскую функцию учителя иностранного языка можно выделить как основополагающую при осуществлении образовательного процесса.

Функция организатора межкультурного общения — это такая деятельность учителя иностранного языка, в которой с помощью различных средств воздействия на обучающихся формируется интегральное умение личности организовывать межкультурное общение, основанное на использовании элементов социокультурных контекстов регионов, релевантных для порождения и восприятия иноязычной речи с учетом особенностей партнеров по общению [1].

В качестве средств формирования способности к организации межкультурного общения важно выделить следующие компоненты: содержание материала, отражающее культуру иноязычного социума и родную культуру обучающихся; пути, формы, приемы работы с социокультурным материалом; систему упражнений.

Содержание обучения межкультурной коммуникации включает:

■ знания о социокультурных особенностях различных регионов функционирования иностранного языка и о родной культуре;

■ языковые явления, отображающие общую и региональную иноязычную культуру, а также культуру родной страны и регионов;

■ специальные тексты социокультурного содержания, в том числе региональной проблематики (краеведческие статьи, газетные публикации, художественные тексты);

■ социокультурные подтемы, отражающие проблемы социокультурного характера в регионах страны изучаемого языка, а также в российском социуме;

■ межкультурно-ориентированные речевые ситуации;

■ визуально-текстовые материалы (кинофильмы, видеоролики, прагматические материалы).

Пути подготовки учащихся к межкультурной коммуникации:

■ прямой, предполагающий непосредственный контакт обучающихся с носителями иностранного языка в условиях родной и иноязычной культуры;

■ опосредованный, определяющий обучение на основе текстов для аудирования и чтения, видео- и кинофильмов на иностранном языке по социокультурной проблематике.

Формы организации подготовки учащихся к межкультурной коммуникации:

■ внешние: урок, лекция, конференция, экскурсия, ролевая игра, проект, дискуссия, интервью, краеведческий журнал, телемост, фильм о родном крае;

■ внутренние: вводное занятие, занятие по углублению и совершенствованию знаний, умений и навыков; занятие по обобщению и систематизации знаний; занятие по контролю знаний, умений и навыков; комбинированная форма организации занятия.

Беспереvodные приемы семантизации:

■ иллюстрация (предметы, картины, рисунки, кино-, видео-, диафильмы, жесты, действия и т. д.);

■ дефиниция — точно и кратко сформулированное определение значения слова, термина, понятия;

■ толкование — разъяснение на иностранном языке социокультурного понятия, выраженного средствами иностранного языка;

■ сравнение — определение значения неизвестной лексической единицы путем сопоставления с усвоенной ранее на основе их общности или контраста;

■ комментарий — системное, комплексное, художественно-образное, а в частных случаях историко-этимологическое и ономастическое истолкование слов.

Систему упражнений, направленных на подготовку к межкультурной коммуникации, составляют:

■ языковые упражнения;

■ условно-речевые (условно-коммуникативные) упражнения;

■ речевые упражнения творческого характера.

На первом этапе используются языковые межкультурно-направленные упражнения: повторите за диктором предложения, содержащие названия реалий иноязычного и родного социумов; прочитайте названия реалий, отражающих культуру Нижегородского региона; выпишите лексические единицы, характеризующие культурные особенности жителей Нижнего Новгорода; обратите внимание на правописание названий региональных реалий на иностранном языке и запомните, какими буквосочетаниями передаются русские буквы *ё, ж, з, й, х, ц, щ, ю, я*; переведите на иностранный язык названия региональных реалий, используя способ транслитерации или калькирования; обратите внимание на употребление артикля со словами-реалиями; назовите достопримечательности Нижнего Новгорода, изображенные на открытках, фотографиях, видеоматериалах; назовите реалии в соответствии с данными дефинициями; объясните значение лексических единиц с региональным компонен-

том значения (безэквивалентная, фоновая, коннотативная лексика); определите общее и особенное в значении и употреблении отдельных слов на территории Нижегородского региона и в стране изучаемого языка; вставьте в предложения слова — названия реалий, представленных ниже; придумайте и опишите ситуации с данными реалиями, отразив в них роль реалий в жизни региона; подберите лексические средства для описания региональных проблем в рамках заявленных тем; измените предложения, используя региональные сведения; сформулируйте вопросы к приведенным ниже датам.

На втором — репродуктивном — этапе могут быть использованы следующие виды условно-коммуникативных упражнений: ответьте на вопросы, данные к тексту; выскажите свое отношение к представленной ситуации; расскажите о культурных особенностях страны на основе текста; передайте на иностранном языке содержание текста, представленного на родном языке; опишите открытки, фотографии с видами Нижнего Новгорода и городов стран изучаемого языка; озвучьте видеоматериалы о родном городе; опираясь на данные лексические единицы с региональным компонентом значения, расскажите о ...; сократите текст, передайте его содержание в двух-трех фразах; составьте сообщение о каком-либо культурном событии в Нижегородском регионе.

При выполнении условно-коммуникативных упражнений учащиеся должны суметь выразить свои мысли по поводу предложенной ситуации, в которой смысловая сторона задана извне либо в визуальном (письменный текст, открытки, фото), либо в звуковом (рассказ преподавателя, аудиоматериалы), либо в комбинированном виде (озвученный фильм).

Основными особенностями третьего — продуктивно-

го — этапа развития умений межкультурной коммуникации являются неподготовленное, мотивированное выражение своих мыслей; новизна ситуаций общения; увязывание проблемы данного цикла с другими; усложнение речемыслительных задач. На данном этапе формируется и совершенствуется прочный, подвижный стереотип как психофизиологическая опора всякого навыка и происходит одновременное формирование и совершенствование умения межкультурной коммуникации через повышение вариативно-комбинационных возможностей, лежащих в основе нейродинамических связей при направленности актуального осознания деятельности только на ее содержание. Средством развития речевых умений являются речевые упражнения.

Наиболее эффективными коммуникативными упражнениями, на наш взгляд, являются презентация, свободная дискуссия, сценарий, воображаемая ситуация, интервью, проектная работа. В условиях осуществления межкультурных контактов могут быть представлены различные темы проектов и реализованы разнообразные формы их проведения, например, конференции с участием представителей стран изучаемого языка, телемосты, экскурсии, круглые столы, презентации, выставки, серия интервью на определенную тему с последующим обобщением и представлением результатов, создание радиопередачи, видеофильма, театральных постановок, организация и проведение праздников, традиционных для стран изучаемого языка.

Литература

1. *Глумова, Е. П.* Организаторская функция учителя иностранного языка (теоретический и прикладной аспекты) / Е. П. Глумова. — Саарбрюккен : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. — 191 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт

^с
_____ **12** дарт среднего (полного) общего образования. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.

3. *Шатилов, С. Ф.* Профессиограмма учителя иностранного языка / С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский. — СПб. : ЛГПИ имени А. И. Герцена, 1985. — 25 с.

ния на практике, в формировании своего жизненного опыта. Навык, полученный во время уроочной деятельности, усвоенные знания помогают в самостоятельной деятельности, умении ее планировать и реализовывать с получением практического результата, то есть создают возможность для формирования метапредметных образовательных ре-

с

13

Рассмотрим каждый из них. Так, в рамках *метапредмета «Знак»* у школьников формируется способность схематизации. Они учатся выражать с помощью схем то, что понимают, что хотят сказать или сделать, что пытаются осмыслить.

В рамках *метапредмета «Знание»* формируется свой блок способностей. К их числу можно отнести, например,

2) умения продуктивно общаться и взаимодействовать с коллегами по деятельности, учитывать позиции другого (коллективное целеполагание и планирование совместных способов работы на основе прогнозирования, контроль и коррекция хода и результатов совместной деятельности), эффективно разрешать конфликты;

3) умение находить и использовать ресурсы и проектной

7) умение использовать, создавать и преобразовывать различные символичные записи, схемы и модели для решения познавательных и учебных задач в различных предметных областях, исследовательской и проектной деятельности;

8) понимание значения языка в сохранении и развитии духовной культуры; знание роли и особенностей естественных, формализованных и формальных языков как средств коммуникации; использование языковых средств в соответствии с целями и задачами деятельности [3].

Метапредметный характер образования обуславливает формирование УУД у обучающихся. Основные виды УУД можно разделить на четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный.

Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделять нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. В учебной деятельности этот вид УУД полезен при выполнении обучающимися заданий на прочтение текста с последующим анализом того, какой смысл данная информация несет для каждого.

Регулятивные УУД обеспечивают школьникам способность к организации своей учебной деятельности. К регулятивным УУД относятся целеполагание (постановка учебной задачи), планирование, прогнозирование, оценка.

Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем. Стоит отметить, что такой вид работы, как групповой проект, является эффективной формой взаимодействия обучающихся между собой, ориентирует их не просто на соединение совокупности знаний, но и на умение оздать команду единомышленников.

е

Коммуникативные УУД предусматривают, прежде всего, умение интегрирования в группу сверстников, умение найти общее и различное и строить общение с учетом интересов каждого, умение учитывать позицию партнера по общению или деятельности, умение устранить конфликтную ситуацию и найти способы продуктивного сотрудничества.

В заключение хочется сказать о том, что сегодня является особенно важным: потребность учиться должна исходить от самого школьника. Однако современному поколению, которое часто называют «цифровым», приходится нелегко в определении значимости и «сортировке» информационных потоков. Поэтому, хотя мы все больше говорим об автономности учения, все-таки значимую роль в нем необходимо отводить учителю – наставнику и помощнику, инструктору, партнеру, способному помочь учащимся сориентироваться в процессе получения знаний и выделить среди них основное и избыточное.

Литература

1. Горлова, Н. А. Оценка качества и эффективности УМК по иностранным языкам / Н. А. Горлова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 20–25.
2. Ивашедкина, О. А. Достижение планируемых образовательных результатов в учебной исследовательской деятельности учащихся / О. А. Ивашедкина // Естественно-научное образование в идеологии стандартов второго поколения: проблемы и решения : монография / сост. О. А. Ивашедкина; ред. И. Ю. Алексашина. – СПб., 2012.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – М. : Просвещение, 2011. – 454 с.
4. Федеральный государственный стандарт общего образования // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.http://standart.edu.ru](http://standart.edu.ru).

Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения чтению на иностранном языке

Ю. В. Чичерина, канд. пед. наук, доцент кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

Современное иноязычное образование нацелено на создание системы обучения, позволяющей развивать у учащихся способность реализовать себя в рамках диалога культур, то есть в условиях межкультурной коммуникации. Ориентация языкового обучения на межкультурный контекст дает основание определить формирование межкультурной компетенции как стратегическую цель образовательного процесса. Понятие «межкультурная компетенция» является сложной лингводидактической категорией, характеризующей высокий уровень владения способами осуществления межкультурной коммуникации между партнерами по общению, представителями различных культур и социумов. Становление данного вида компетенции происходит во взаимосвязи освоения иноязычного культурного кода через языковой культурный опыт в родном языке. Межкультурная компетенция предполагает:

- а) осмысление картины мира иной социокультуры;
- б) познание смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума через осознание своей принадлежности к определенному этносу, региону своего проживания и государству в целом;
- в) умение видеть сходства и различия между общающимися культурами;
- г) способность применять приобретенные умения в контексте межкультурного общения.

При этом в процессе обучения осуществляется познание не только инофонной, но и родной культуры [4].

В содержании межкультурной компетенции выделяют лингвистический, когнитивный и аффективный компоненты.

Лингвистический компонент включает языковой и речевой уровни. Языковой уровень подразумевает владение системно-структурной организацией иностранного языка. Это связано со знаниями фонетических, лексических, грамматических явлений и закономерностей изучаемого языка. Необходимо подчеркнуть, что на языковом уровне сопоставление языков осуществляется и в рамках языковой системы, и в контексте языковой картины мира. Языковая картина мира содержит слова, словообразовательные формативы, синтаксические конструкции, звуковые средства, значения которых имеют национально-культурный и социокультурный характер. Следовательно, через них также проявляются инофонные культурные стереотипы, представление о которых формирует знание иной национальной культуры через опыт в родном языке и культуре.

Речевой уровень лингвистического компонента предполагает овладение коммуникативными умениями в четырех основных видах речевой деятельности — чтении, говорении, аудировании, письме. Эти четыре вида речевой деятельности лежат в основе межкультурного взаимодействия и реализуют разные его формы — непосредственные и опосредованные, устные и письменные. Формирование коммуникативных умений происходит на основе принципа диалога культур, что развивает у обучающихся способность осуществлять иноязычную речевую деятельность в контексте взаимодействия разных культурных социумов.

Когнитивный компонент реализуется через познавательные процессы, в основе которых лежат комплекс фоновых знаний о родной и иноязычной культурах, умения распознавать и интерпретировать концепты иной культу-

ры, определять нормы поведения, характерные для иностранных партнеров.

Фоновые знания представителя конкретного языкового коллектива в целом имеют определенную общность и образуют единую когнитивную среду, объем и содержание которой составляют важную часть культуры этноса. Владение инокультурным фоном связано с пониманием концептов другой культуры. Под концептом понимается единица культуры с ценностной составляющей, имеющая языковое выражение [3]. Ценностная составляющая тесно связана с понятием ценностей, рассматриваемых как наиболее значимые критерии, в соответствии с которыми человек действует, оценивает свои поступки и строит свое отношение к миру. Понимание концептов обуславливает распознавание значимых ценностей, свойственных культуре инофона.

Когнитивный компонент межкультурной компетенции включает понимание обучающимися норм и правил поведения, присущих иноязычной культуре. Владение иностранным языком без знания норм поведения в иноязычной культуре не ведет к полноценному общению. Исследователи признают, что прекрасное владение иностранным языком предполагает и превосходное владение всеми социокультурными и иными кодами [1]. Нормы и правила поведения составляют основу национально-культурных стереотипов поведения, знакомство с которыми необходимо и важно для успешной коммуникации. В лингвистике и теории социальной коммуникации стереотип трактуется как «форма обработки информации и состояния знания» [2]. Стереотипы, хранящиеся в сознании в виде неких штампов, выступают в роли канона. Они помогают предопределить стандартную реакцию, позволяют использовать ту или иную тактику, стратегию поведения в процессе коммуникации.

Аффективный компонент включает умение оценивать и принимать различия явлений чужой культуры через явления родной культуры. Речь идет об умениях интерпретировать и сравнивать факты культуры инофона и собственной культуры. При этом важно понимать и принимать точку зрения, характерную для носителя иностранной культуры, ориентироваться в чужих социальных обычаях, правилах поведения, уважительно к ним относиться, понимать чувства других людей и т. д. В основе данной составляющей межкультурной компетенции лежат личностные качества, в которых проявляется психологическая готовность человека к межкультурному взаимодействию. Среди таких качеств — толерантность, эмпатия, доброжелательность, гибкость, умение легко идти на контакт и устанавливать хорошие взаимоотношения, такт, выдержка, внимательность, творческая инициатива, способность к самоанализу, рефлексия и т. д. Важно отметить и такое качество, как осознание собственной национальной идентичности и ролевой дистанции, которое заключается в способности индивида признать собственные «очки», через которые он видит мир, то есть понять, что его восприятие обусловлено социокультурными факторами и коллективным менталитетом.

Таким образом, формирование межкультурной компетенции предполагает развитие у обучаемых целого блока интегрированных умений, включающих:

1) практическое владение системой иностранного языка применительно к различным сферам речевой коммуникации с учетом языкового и социального опыта в родной культуре;

2) владение комплексом знаний о национально-культурном своеобразии социокультурной общности страны изучаемого языка и о родной культуре, а также умения их сопоставлять и интерпретировать;

3) умение понимать и принимать различия явлений инофонной культуры через родной социокультурный опыт [4].

Совершенно очевидно, что обучение чтению как опосредованной форме межкультурной коммуникации имеет значительный лингводидактический потенциал для овладения выделенными объектами в содержании межкультурной компетенции. Межкультурное общение реализуется посредством текстовой деятельности, в которой текст является высшей формой организации речи.

Инофонный текст, отражающий особенности функционирования изучаемого языка и информацию о национально-культурной специфике народа, его культурных традициях и повседневном поведении, способствует формированию в сознании обучающегося картины мира, свойственной носителю изучаемого языка как представителю определенного социума, что может служить основой овладения межкультурной компетенцией.

Проблема формирования коммуникативных умений в процессе обучения чтению связана с особенностями протекания процессов восприятия, понимания и интерпретации информации.

Вопрос смыслового восприятия информации на разных уровнях (лексическом, синтаксическом, целостном) связан с признанием изначальной готовности человека видеть осмысленность во всем. В этом процессе важное место отводится механизму антиципации. Предвосхищение реализуется посредством языковой догадки и смыслового прогнозирования (через специфические языковые формы, контекст, структурные элементы текста и т. д.). При восприятии текстовой информации взаимодействуют два естественных кода мышления – образный и вербальный. Они реализуют постоянный взаимопереход из одного кода в другой, поэтому не только конкретное слово ак

определенное понятие, но также и понятийные связи, некие представления, конкретные образные «картинки», возникающие при зрительном восприятии сопровождающих текст иллюстраций, фотографий, диаграмм, схем, таблиц и других невербальных источников. Процесс восприятия имеет творческую направленность познания, и в этом смысле он тесно связан с процессом понимания информации текста.

С позиции межкультурного подхода понимание иноязычного текста рассматривается в соотношении с когнитивной моделью содержания в тексте, отражающей тезаурусный уровень. Тезаурусная структура в тексте реализуется через фреймы, так называемые когнитивные структуры. С их помощью хранится и используется инокультурная информация, лежащая в основе фоновых знаний, концептов иноязычной культуры, норм и правил поведения инофона. Процесс понимания иноязычного текста происходит через актуализацию фреймов, то есть инофонной информации, заложенной в тексте. Причем актуализация будет разной в зависимости от целей взаимодействия, орудием которого является текст и через категории которого это выражается. Если рассматривать художественный текст, то наибольшее значение имеет содержательно-концептуальная (авторское понимание окружающего мира, его субъективное восприятие) и содержательно-подтекстовая информация (приобретение нового смысла благодаря способности языковых единиц порождать ассоциативные и коннотативные значения). В научном тексте на первый план выступает содержательно-фактуальная информация – знания. В прагматических текстах доминантой является содержательно-регулятивная, предметная информация. В ней заложены определенные сценарии поведения инофона. Это позволяет формировать модели поведения в условиях иноязычного общения. Итак, на уровне понимания иноязычного текста осуществляется

выделение понимания информации, лежащей в основе фоновых знаний, концептов, ценностных ориентаций, стереотипов поведения, свойственных иной культуре, через призму родной культуры.

Осмысление актуализированной инокультурной информации представляет собой своего рода постановку и решение задачи, результатом которой является вывод, умозаключение. В данном случае речь идет об умении интерпретировать прочитанный текст. В методологии интерпретация рассматривается в качестве особой методологической процедуры, направленной на получение знаний, связанных с вопросом о значении объекта. Коммуникация между людьми содержит большой объем знаний, более значимую информацию, чем несет их словесное выражение, поскольку в них присутствуют также фоновые знания, подразумеваемые участниками общения, что зачастую требует специального истолкования. Кроме того, следует признать, что интерпретация происходит главным образом в контексте оценочной деятельности человека и связана с его знаниями о мире, с имеющимся опытом реципиента. Умения интерпретировать информацию сводятся к адекватному проецированию стереотипной схемы поведения, отражающейся в тексте, в контексте оценочной деятельности с позиции диалога культур [4]. Другими словами, речь идет о способности определять нужную стратегию, модель поведения в ситуациях непосредственного или опосредованного межкультурного общения с точки зрения сопоставительного аспекта разных инофонных обществ (общностей) и возможности осмысления информации с разных точек зрения. При этом аффективный аспект интерпретации информации должен носить положительный характер.

Таким образом, считаем целесообразным при изучении иностранного языка реализовать методику обучения чте-

нию с учетом выделенных объектов усвоения в содержании межкультурной компетенции, а также в соответствии с особенностями протекания комплексного лингвопсихологического процесса восприятия, понимания и переработки информации текста.

Литература

1. *Лебедева, Н. М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию : учебное пособие / Н. М. Лебедева. — М., 1999.
2. *Лингвистический энциклопедический словарь* / под ред. В. Н. Ярцевой. — М. : Советская энциклопедия, 1990.
3. *Орбодоева, Л. М.* Теоретические основы структуры и содержания учебника по практике межкультурного общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Орбодоева. — М., 2003.
4. *Чичерина, Ю. В.* Методика обучения чтению прагматических текстов как основа формирования межкультурной компетенции старших школьников : дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Чичерина. — Н. Новгород, 2009.

Аспекты формирования этнического самосознания языковой личности

Т. А. Бенедиктова, преподаватель кафедры зарубежной лингвистики отделения иностранных языков филологического факультета ННГУ имени Н. И. Лобачевского

Одной из актуальных проблем в настоящее время является проблема поиска средств развития этнокультурных потребностей граждан России, образования и воспитания молодежи в духе уважения и любви к родной культуре. Для современного языкового образования характерны междисциплинарная интеграция, многоуровневость, вариативность, ориентация на межкультурный аспект

овладения языком; ведущие его тенденции — поликультурность и языковой плюрализм.

Российская Федерация является страной многонациональной на всей ее территории, что создает специфичные условия для социализации личности. Мозаичность национального состава населения нашего государства обуслов-

представляется взаимосвязанное обучение родному и неродным языкам. Объединение усилий филологов на основе унификации технологий преподавания родного (русского) и иностранных языков будет способствовать успешной реализации целей образования.

«В динамично меняющейся среде, согласно данным

п чения опт мальных условий для сохранения и развития языков всех народов России; укрепления и совершенствования института национальной общеобразовательной школы как инструмента сохранения и развития культуры и языка каждого народа наряду с воспитанием уважения к их культуре, истории, языку.

глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью». Структура языковой личности представляется состоящей из трех уровней:
1) вербально-семантического, предполагающего для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя – традиционное описание формальных

ями, психологическим укладом и менталитетом, присущ, как было отмечено выше, полиэтничный характер. Этим объясняется значимость проблем, связанных с преодолением некоторых особенностей и сложностей, возникающих во взаимоотношениях участников образовательного процесса. Обозначенные проблемы обусловлены влиянием поведен-

что тенденция этнизации образования присуща большинству современных полиэтнических государств. Важность и необходимость этнической идентификации определяется по крайней мере тремя базовыми психологическими потребностями личности:

- 1) потребностью в безопасности и защите;

ческой самоидентификации происходит по принципу «Я такой же, как мой народ». Третий этап приходится на период обучения в старшей школе или колледже (16–17 лет). В этот период этническое самосознание формируется по принципу «Я – представитель своего народа» [3]. Кризис идентичности в юности – это кризис всего поколения и проверка

2. *Пищик, А. М.* Национальная идея России в XXI веке. Проблемы взаимодействия этнических культур: история и современность / А. М. Пищик // Материалы докладов Восьмой межвузовской конференции по культурологии / Гуманитарно-художественный институт; Общероссийская академия человековедения. – Нижний Новгород, 2003. – С. 11–12.

3. Становление этнического самосознания. – [Электронный

Актуальность проблемы подтверждается и проекто-
новых ФГОС для средней и старшей школы, согласно ко-
торому важными предметными результатами образования
должны стать:

- осознание учащимся значимости чтения и изучения литературы для своего дальнейшего развития;

- потребности в систематическом чтении как средстве

Своеобразным итогом работы над чтением книг на уро-
ках факультатива и логическим переходом во внеурочную
деятельность становятся общешкольные мероприятия на
английском языке.

Нам бы хотелось поделиться опытом использования ин-
новационных образовательных технологий во внеурочной
деятельности на примере праздника «По страницам мо-

дние — наиболее понравившееся или ставшее любимым. Проект представляется на конкурс в классе в виде компьютерной презентации. Презентация строится по определенному плану:

- краткая биография автора произведения книги;
- информация о стране, месте и времени действия;
- краткая характеристика главных героев;
- краткое содержание книги;
- описание понравившегося отрывка;
- кроссворд с ключевыми словами или другие интересные задания;
- информация о других произведениях автора.

Лучшие презентации используются для сопровождения театрализованных постановок эпизодов из прочитанных книг. Таким образом, метод проектов и метод компьютерных презентаций способствуют мультимедийному и музыкальному оформлению праздника.

При осуществлении проекта обучающиеся сами подбирают материалы, исследуя особенности эпохи, культуру стран, описываемых в книгах англоязычных авторов, создают фильмы и красочные презентации. Проектная деятельность выполняется с большим энтузиазмом и вдохновением, так как ученики самостоятельно и свободно выбирают не только сами произведения, но и формы их представления. Такой подход к обучению способствует решению важнейшей задачи, обозначенной в ФГОС, — формированию и развитию компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий.

Организация театрализованных постановок требует от обучающихся наличия ряда метапредметных умений:

- самостоятельно планировать пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения задач;

- соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

- организовать совместную деятельность с учителем и сверстниками, работать в команде, находить оптимальные решения.

Для участия в театрализованных представлениях мы отбираем специально учащихся с высоким уровнем знания языка. Юные актеры по собственному желанию выбирают роли любимых героев. Работа над ролью, несомненно, способствует формированию коммуникативной компетенции каждого ученика. Масштабные мероприятия внеурочной деятельности обладают огромным потенциалом для создания условий культурного и личностного становления обучающихся, оказывают положительное воздействие на взаимоотношения учителя и учеников, создают атмосферу сотрудничества, творчества, общей радости. Каждый участник такого события успешен, каждый может попробовать себя в разных областях и достичь результатов, значимых лично для него и для всего коллектива. Формирование социальной компетентности, активизация интеллектуальных интересов, раскрытие индивидуальных способностей, творческая самореализация обучающихся, развитие интереса и толерантного отношения к странам изучаемого языка, к ценностям и традициям другого народа — вот те задачи, решению которых способствует организация внеурочной деятельности в условиях внедрения ФГОС.

Общешкольное мероприятие на английском языке

“Through the Pages of Our Favourite Books” (в сокращении)

Мероприятие разработано для учащихся 5–9-х классов общеобразовательной школы, осваивающих факультатив-

ный курс по чтению адаптированных книг на английском языке.

Цель: повышение мотивации к изучению английского языка и формирование интереса к чтению англоязычной литературы.

Оснащение мероприятия:

- интерактивная доска, компьютерная презентация для каждого выступления;
- декорации и костюмы для театрализованных постановок;
- музыкальное сопровождение для исполнения песен на английском языке.

Сценарий праздника построен на материале произведений англоязычных авторов, стихотворений о любви, сонетов У. Шекспира и популярных песен на английском языке. Мероприятие является финальным в декаде английского языка и проводится накануне Дня святого Валентина.

Ход мероприятия

Ведущий 1: Dear Friends! Today is a special day. We are greeting you at the final event of our English Decade “Through the pages of our favourite books”.

Ведущий 2: We are going to enjoy our great performance. Students of different classes are going to show us episodes from their favourite books.

Ведущий 1: We will also hear poems about love, sonnets by William Shakespeare and their translations and our favourite English songs.

Ведущий 2: We are not going to tell you the names of the books.

Ведущий 1: Will you guess them? Ok?

Ведущий 2: And one more thing! Will you try to catch one word which is in all the performances today? Let's start!

Ведущий 1: Let's greet our talented actors of the 5th form.

Сценка: “Winnie-the-Pooh”.

Ведущий 2: Did you like it, Stacy?

Ведущий 1: Sure. It is used to be one of my favourite stories by Alexander Milne when I was younger. Have you guessed the story?... Right. Well done.

Ведущий 2: And now the song of all times and peoples – “Yesterday”.

Ведущий 1: Let's join the pupils of the 5th form!

Песня “Yesterday”.

Ведущий 2: Well, children, you've been very talented. Thank you. You know, Stacy, I'm so excited.

Ведущий 1: I know, Alina, the next performance has been prepared by the 7th form students and it's our favourite.

Ведущий 2: It seems to me, I know this book.

Сценка “Anne of Green Gables”.

Ведущий 2: What is the name of this book? Right!

Ведущий 1: We all love our homes and our homeland. The famous Scottish poet Robert Burns loved his Motherland dearly.

Ведущий 2: The poem “My Heart's in the Highlands”.

Стихотворение “My Heart's in the Highlands”. Перевод.

Ведущий 1: Thank you, friends! It's my dream to see Scotland – a fascinating country in the north of Britain.

Ведущий 2: And how about visiting a hot country?

Ведущий 1: Why not? The song “Lemon tree”.

Песня “Lemon tree”.

Ведущий 2: Our next performers have lots to do! They've prepared two plays, sonnets and a song!

Ведущий 1: Really? I can't wait to enjoy their performance.

Ведущий 2: Students of upper classes are keen on serious classical literature.

Ведущий 1: And I'm sure, they are very gifted actors.

Сценка “Romeo and Juliette”.

Ведущий 2: It was wonderful! And it was Right. And our students have also learnt and translated sonnets by W. Shakespeare.

Сонет У. Шекспира № 90. Перевод.

В е д у щ и й 1: You know, Alina, the next play will be very difficult to guess.

В е д у щ и й 2: Try hard, Stacy! I'm going to play in it!
Сценка "Jane Eyre".

В е д у щ и й 1: Well, guys, what book were these episodes from? "Jane Eyre" by Charlotte Bronte. I would like to read it!

В е д у щ и й 2: And now our last performers.

В е д у щ и й 1: I'm afraid, we won't guess their book. Look, a net! Let's watch.

Сценка "The Fisherman and his Soul".

В е д у щ и й 2: Any idea what book was this episode from? ("The Fisherman and his Soul" Oscar Wilde).

В е д у щ и й 2: It was absolutely gorgeous.

В е д у щ и й 1: Well, dear friends, our festival is coming to its end. We asked you to catch one important word in all the performances, poems and song. What was it? Love.

В е д у щ и й 1: Let love be the most important thing in our lives!

В е д у щ и й 2: And think about love tomorrow because it is St. Valentine's Day!

В е д у щ и е: Thank you, friends, for your love for English, love for books, love for everything!

Литература

1. Федеральный государственный стандарт основного общего образования (приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 г. № 1897). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/02/17/shkola-standart-site-dok.html>.

2. Об организации внеурочной деятельности при введении Федерального государственного стандарта основного общего образования (письмо Минобрнауки России от 12.05.2011 г. № 03-296) // Управление начальной школы. – 2011. – № 8. – С. 60–69.

3. Об организации внеурочной деятельности при введении Федерального государственного стандарта основного общего образования // Вестник образования России. – 2011. – № 11. – С. 29–43.

4. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ-Астрель, 2009 – С. 141–163.

5. Дзюина, Е. В. Игровые уроки и внеклассные мероприятия на английском языке : учебное пособие / Е. В. Дзюина. – М. : ВАКО, 2013. – С. 136–138.

Дифференцированная работа на уроках английского языка в средней школе

Е. В. Боровкова, учитель английского языка высшей категории МАОУ СШ № 102, Н. Новгород

Сегодня школьное образование находится в интенсивных поисках нового оптимального содержания и новых технологий обучения. Современные концепции образования ставят приоритетной целью развитие полноценной гармоничной личности ребенка на основе формирования учебной деятельности. Учитель должен обладать умением видеть в каждом ученике его самую сильную сторону и помочь этой способности ученика развиваться в деятельность так, чтобы в ребенке засверкала его яркая индивидуальность. Задача педагога — поддержать веру ученика в свои силы, его активность и волю, помочь добиться полного расцвета его способностей.

Проблема заключается в том, чтобы сделать учебный процесс наиболее практико-ориентированным. В обычном школьном классе учатся дети с неодинаковым развитием, разной степенью подготовленности, разным уровнем владения языком, отношением к учению и интересами. Есть учащиеся, которые дополнительно посещают кружки английского языка при языковых школах. При традиционной организации учебного процесса учитель вынужден ори-

ентироваться на средний уровень развития и обученности детей. Учитель «строит обучение, ориентируясь на некоего мифического “среднего” ученика. Это неизбежно приводит к тому, что “сильные” ученики искусственно сдерживаются в своем развитии, теряют интерес к учению, которое не требует от них умственного напряжения, а “слабые” ученики обречены на хроническое отставание. Те, кто относится к “средним”, тоже очень разные, с разными интересами и склонностями, с разными особенностями восприятия, памяти, воображения и мышления» [4].

Проанализировав методическую литературу, и классическую и современную, мы пришли к выводу, что наиболее оптимальные результаты в такой ситуации дает дифференцированное обучение. Дифференцированный подход к обучению означает действенное внимание к каждому ребенку, его творческой индивидуальности в условиях классно-урочной системы образования по обязательным учебным программам. Такой подход предполагает разумное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм работы для повышения качества обучения. Необходимо создать условия для того, чтобы каждый ученик мог полностью реализовать себя, свои индивидуальные особенности, стал подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться. Сочетание в обучении дифференцированного и индивидуального подходов позволяет приблизить содержание, методы и организацию занятий к способностям и потребностям каждого ребенка, придать образовательному процессу характер «разносторонней интеллектуальной жизни», дающей «интеллектуальную радость» как сильному, так и самому слабому ученику [3].

Учитывая тип урока, его цели и содержание, учитель определяет, нужна ли на уроке дифференцированная работа или индивидуализация заданий. Так, на уроке реф-

о
лекции дифференциация используется гораздо чаще, чем на уроках открытия нового знания. Дифференцировать обучение на всех этапах урока не обязательно. Чаще всего дифференцированный подход осуществляется на этапе закрепления ранее изученного материала, так как имеется возможность организовать самостоятельную работу учащихся. Выбор способа дифференциации определяется характером заданий, уровнем сформированности у детей навыков и умений, целями упражнений и т. д. В зависимости от этих факторов разрабатываются дифференцированные задания для разных групп.

Большинство школьных классов общеобразовательных школ являются разноуровневыми, поскольку дети не отбираются в них специально по какому-либо критерию. Учителя обычно выделяют в таких классах группы, условно определяя их как группы «сильных», «средних» и «слабых» учеников. При этом одни педагоги считают главным критерием деления на группы успеваемость школьников, другие — их способности. Мы предлагаем распределять учащихся на группы по способностям на основе результатов наблюдений за детьми и анализа их деятельности.

Способы дифференциации предполагают:

- дифференциацию содержания учебных заданий по уровню творчества; по уровню трудности; по объему;
- использование разных способов организации деятельности детей, когда содержание заданий является единым, а работа дифференцируется по степени самостоятельности учащихся; по степени и характеру помощи учащимся; по характеру учебных действий.

Способы дифференциации могут сочетаться друг с другом, а задания — предлагаться ученикам на выбор.

Рассмотрим применение дифференциации содержания учебных заданий при обучении школьников начальных классов английскому языку.

Дифференциация учебных заданий по уровню творчества. Данная дифференциация предполагает различный характер познавательной деятельности школьников: репродуктивный или продуктивный (творческий). К репродуктивным заданиям относятся типовые упражнения. От учащихся требуется воспроизведение знаний и их применение в знакомой ситуации, работа по образцу, выполнение тренировочных упражнений. К продуктивным заданиям относятся упражнения, отличающиеся от стандартных. Учащимся приходится применять знания в измененной или новой, незнакомой ситуации, выполнять более сложные мыслительные действия (поисковые, преобразующие и др.), создавать новый продукт. В процессе работы над продуктивными заданиями школьники приобретают опыт творческой деятельности.

Приведем пример такой дифференциации.

Первой группе дается репродуктивное задание. В эту группу целесообразно включить детей с низким уровнем обучаемости, а также тех, кто недостаточно усвоил изучаемый материал. Остальным ученикам (второй и третьей группам) дается творческое задание.

Первая группа

Do the quiz. Choose and write:

Small strong clever big funny tall

1. Elephants are the _____ animals in the world.
2. Whales are the _____ animals in the sea.
3. Giraffes are the _____ animals in the zoo.
4. Penguins are the _____ birds in the zoo.
5. Insects are the _____ animals in the zoo.
6. Dolphins are the _____ animals in the sea.

Вторая и третья группы

Answer the questions about you and your family:

1. Who's the oldest person in your family?

_____ 2. Who's the tallest person in your family?

3. Who's the funniest person in your family?

4. Who's the worst singer in your family?

5. What's the hottest month of the year?

6. What's the coldest month of the year?

Дифференциация учебных заданий по уровню трудности. Этот вид дифференциации предполагает либо усложнение, либо упрощение заданий для отдельных групп учащихся. Рассмотрим возможные варианты организации дифференцированной работы.

Вариант 1. Задания повышающейся (восходящей) трудности. Одним учащимся предлагается базовое задание (из учебника), а другим — более сложные по сравнению с базовым заданиями.

Вариант 2. Задания понижающейся (нисходящей) трудности. Одним учащимся предлагается базовое задание, а другим (детям с низким уровнем обученности) — более простое по сравнению с базовым задание. При использовании в дифференцированной работе заданий нисходящей трудности учителю необходимо учитывать динамику усвоения детьми программного материала. Если учащиеся первой группы не допускают ошибок в выполнении упрощенного задания, то на следующем уроке им предлагается такое же задание, какое давалось другим группам. В свою очередь, детям второй и третьей групп задание можно усложнить.

Вариант 3. Задания разного уровня трудности на выбор учащихся.

Первая группа

Спиши предложения в следующем порядке: утвердительные, отрицательные, вопросительные. Подчеркни в них глаголы-связки.

Are you a pupil?

My friends aren't lazy.

He is Sam.

I am a pupil.

Is it Lena?
She is not Ann.
I am not at home.
My dog is strong.

Вторая группа

Найди вопрос с ошибкой и исправь ее. Запиши все вопросы правильно.

Are you a pupil?
Is Sam at home?
Are Lena lazy?
Am I a pupil?
Is it a dog?
Is she at school?
Are you good pupils?
Is Rex a dog?

Третья группа

Составь из предложенных слов вопросы. Подбери к каждому вопросу верный ответ и запиши получившиеся пары.

an/Rex/dog/is/angry/? — _____.
I/a/pupil/am/? — _____.
in/we/the/are/forest/? — _____.
she/Ann/is/? — _____.
Kate/lazy/Rick/and/are/? — _____.

Ответы: Yes, you are. No, we are not. Yes, it is. No, they are not. Yes, she is.

Дифференциация заданий по объему учебного материала. Такая дифференциация предполагает, что часть обучающихся выполняет, кроме основного задания, еще и дополнительное. В качестве дополнительного обычно предлагается задание, аналогичное основному, однотипное с ним.

Необходимость дифференциации заданий по объему обусловлена разным темпом работы учащихся. Медлительные дети, а также дети с низким уровнем обучаемости

0

обычно не успевают полностью выполнить самостоятельную работу к моменту ее фронтальной проверки в классе, поэтому им требуется больше времени на выполнение задания. Это время должно проходить с пользой и для остальных учеников, поэтому им предлагается дополнительное задание. А поскольку эта работа является необязательной, учитель специально мотивирует обучающихся. В качестве стимулов используются различные поощрения.

Приведем пример дифференциации заданий по объему учебного материала.

Основное задание:

Спиши. В каждой строке зачеркни лишнее слово.

1. Sing, swim, stand, play, seven, see, live, skip, can.
2. Take, jump, has, run, think, hat, sit, have.
3. Stop, skate, help, dance, home, go, ride, like.

Дополнительное задание:

Подбери к каждому лишнему слову еще три слова, начинающихся на эту же букву.

Разнородность класса в плане способностей обучающихся к изучению английского языка и к учению в целом — объективная реальность. Мы считаем, что дифференцированное обучение делает образовательный процесс увлекательным для всех учеников. Создать комфортные условия для каждого ребенка, дать возможность всем детям учиться в меру своих сил и потребностей — необходимое условие организации результативного учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Деменева, Н. Н. Дифференциация учебной работы младших школьников на уроках математики : методическое пособие / Н. Н. Деменева. — М. : АРКТИ, 2005. — 88 с.
2. Крутецкий, В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1976.

3. *Кулинич, Г. Г.* Английский язык. Разноуровневые задания. 2 класс. Г. Г. Кулинич. — М. : ВАКО, 2014.

4. *Богуславский, М.* Дифференцированный подход в обучении: четыре основных принципа / М. Богуславский // Первое сентября. — 2007. — № 1.

идет об элективных курсах, которые играют важную роль в системе профильного обучения на ступени старшей школы.

Учителя средней школы № 102 — участники экспериментальной площадки «Профессиональная мастерская как основа совершенствования профессиональных компетенций учителя иностранного языка и повышения качества

видуальных образовательных программ, так как в большей степени связаны с личным выбором каждым школьником содержания образования, зависящим от его интересов, способностей, последующих жизненных планов. Таким образом, элективные курсы компенсируют во многом достаточно ограниченные возможности базовых и профильных

уровне («Давайте поговорим о России»). Третий тип ориентирован на приобретение школьниками образовательных результатов для успешного продвижения на рынке труда (например, «Деловой английский язык»).

Чтобы понять структуру элективного курса, рассмотрим один из них более подробно.

мируют у школьников навыки средствами иностранного языка рассказывать об известных людях, о традициях и обычаях прошлого и настоящего России, с легкостью говорить о любимых увлечениях русского народа: рыбалке, охоте и русской бане. Учащиеся приобретают умения проводить экскурсию по главным музеям и галереям нашей страны и рассказывать историю русского национального костюма.

В основу преподавания курса положена идея максимально полного вовлечения школьника в процесс обучения, то есть преподавание строится на коммуникативном подходе. Не стоит, однако, думать, что данный метод сводит весь процесс обучения к общению, ведь слово «коммуникативный» — далеко не синоним слова «разговорный». Термин «коммуникативный» предполагает активное взаимодействие и во многих случаях действительно подразумевает общение. Коммуникация между людьми, в том числе между учеником и учителем, может происходить и посредством текста, и посредством видео- и аудиоматериалов, при чтении книг, написании писем, прослушивании музыки и в ходе выполнения упражнений. Важна не форма коммуникации, а наличие заинтересованности в обратной связи.

На уроках элективного курса применяется технология развития критического мышления, которая предполагает обучение в сотрудничестве (cooperative learning). Согласно ФГОС, эта технология — один из главных способов формирования универсальных учебных действий. Целью обучения в сотрудничестве является не только овладение знаниями, умениями и навыками каждым учеником на уровне, соответствующем его индивидуальным особенностям развития. Школьники также учатся совместному труду и творчеству и убеждаются на практике, что вместе учиться не только 18 проще и интереснее, но и эффективнее, поскольку

в совместной деятельности легче ликвидируются пробелы в знаниях. К тому же обучение в сотрудничестве создает благоприятную психологическую атмосферу.

В такой ситуации педагог превращается в партнера, всегда готового прийти на помощь в процессе коллективного взаимодействия, он не боится делегировать обучающимся часть своих полномочий, так как именно в этом случае появляется чувство коллективной заинтересованности и ответственности за общий результат.

Обучение в сотрудничестве как технология предусматривает совокупность некоторых приемов, объединенных общей логикой познавательной и организационной деятельности обучающихся.

Наши ученики обладают разными способностями и психологическими особенностями: одни быстро схватывают объяснения учителя, легко овладевают лексическими навыками, коммуникативными умениями, другим же требуется больше времени на осмысление и усвоение материала. Если детей распределить по небольшим группам (по три-четыре человека) и дать им одно общее задание, объяснив каждому ученику его роль в группе, то возникает ситуация, в которой каждый учащийся отвечает не только за результат своей работы, но, что особенно важно, за результат работы всей группы. Основные приемы данного метода:

- обучение в команде (student team learning);
- «пила» (jigsaw);
- «учимся вместе» (learning together).

Неотъемлемой частью обучения английскому языку в рамках элективного курса «Давайте поговорим о России» является метод проектов. Курс состоит из 16 тем, изучение каждой из которых заканчивается защитой проектов. Проект может быть выполнен индивидуально, парами или 18 большими группами учащихся. Использование педагогом

метода проектов дает обучающимся возможность обобщать лексико-грамматический материал, включая его в свой собственный контекст.

Основу проекта составляет проблема и четко обозначенная цель в отношении поиска ее решения. Для решения проблемы ученикам необходимо владение английским языком как средством общения и обобщения, а также умения:

- использовать свои знания и навыки, приобретенные при изучении других учебных дисциплин;

- самостоятельно углублять свои знания и улучшать межпредметные и общекультурные умения, без которых качественное выполнение проекта не представляется возможным.

Музыкальное сопровождение каждого урока и включение в учебный процесс ролевых игр повышают эффективность усвоения информации, делают обучение увлекательным.

В заключение хотелось бы еще раз напомнить, что цели факультативных и элективных курсов фактически совпадают, но первые призваны расширять общий кругозор обучающихся, а вторые, являясь элементом профессионального образования, решают задачи специализированной подготовки старшеклассников в сфере выбранной ими будущей профессии.

Наша образовательная организация стремится выйти на качественно новый уровень преподавания за счет углубления изучения отдельных учебных дисциплин. В число их входит и английский язык. Элективные курсы по этому предмету являются одними из наиболее востребованных в старшей школе и дают возможность готовить обучающихся к реальному диалогу культур.

Литература

— 1. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного

иноязычного образования / Е. И. Пассов. — М. : Просвещение, 2000.

2. Сафонова, В. В. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Школа с углубленным изучением языков / В. В. Сафонова. — М. : Просвещение, 2005.

Формирование и развитие аудитивных навыков и умений по иностранному языку у обучающихся начальной школы

И. М. Удалова, учитель английского языка
МБОУ СШ № 17 имени Н. В. Арюткина, г. Заволжье

Для эффективного обучения школьников аудированию педагог должен хорошо понимать, что собой представляет этот вид речевой деятельности с психологической точки зрения. И. А. Зимняя выделяет следующие особенности аудирования как вида речевой деятельности:

1. Аудирование, как и говорение, реализует устное непосредственное общение.

2. Аудирование — это рецептивный вид речевой деятельности.

3. Основная форма протекания аудирования — внутренняя, невыраженная, в отличие от говорения и письма. Основой внутреннего механизма аудирования являются восприятие на слух, внимание, узнавание и сличение языковых средств, их идентификация, осмысление, антиципация, группировка, обобщение, удержание в памяти. Следовательно, предмет аудирования — чужая мысль, закодированная в тексте и подлежащая распознаванию.

4. Продукт аудирования — умозаключение, результат аудирования — понимание воспринятого смыслового содержания и собственное ответное поведение, речевое и неречевое [4].

При выборе методов и приемов работы над развитием умений в данном виде речевой деятельности необходимо учитывать тот факт, что аудирование тесно связано с другими видами речевой деятельности. И в первую очередь, как подчеркивают Н. О. Королева и Е. А. Куликова, это касается говорения, которому невоз-

Целью обучения иностранному языку на первом, начальном, уровне является становление механизмов восприятия иноязычной звучащей речи. Это подразумевает использование таких упражнений, которые позволили бы в значительной степени преодолеть фонетические, лексические и грамматические трудности аудирования. Такие

■ Прослушайте пары слов. Объясните, в чем между ними разница (учитель называет слова, различающиеся одним звуком – согласным или гласным: cat – fat; sun – gun; pig – big; sit – six; cat – hat и т. п. Можно использовать пары слов с долгими/краткими гласными: see – sit; dark – duck; hot – horse и т. п.);

б) лексических:

■ Прослушайте слова. Поднимите руку, когда услышите слово, обозначающее цвет;

■ Прослушайте слова. Хлопните в ладоши, когда услышите слово, означающее число;

■ Я буду называть животных. Поднимайте карточку с изображением животного, которое я назову;

■ Я буду называть части тела. Дотроньтесь рукой до той части тела, которую я назову;

■ Прослушайте слова и найдите лишнее. Объясните, почему оно лишнее (например: bear, cat, can, tiger);

в) грамматических:

■ Прослушайте слова. Поднимите руку, если услышите существительное во множественном числе;

■ Прослушайте предложения. Хлопните в ладоши, когда услышите вопрос/отрицание.

Эти упражнения можно использовать как фонетическую зарядку в начале урока. Они помогают учащимся настроиться на восприятие иноязычной речи. Содержание заданий можно варьировать в зависимости от изучаемой темы.

Группа 2. Упражнения для развития слуховой памяти:

■ Прослушайте слова и постарайтесь их запомнить. Затем воспроизведите эти слова;

■ Прослушайте ряд изолированных слов, запомните и назовите только те из них, которые обозначают имена мальчиков/цвета/числа;

■ Определите на слух рифмующиеся слова. Отметьте их цифрами: frog – not – red – dog.

Группа 3. Упражнения на развитие внимания учащихся:

■ Прослушайте и скажите, как зовут брата Джейн: “My name is Jack. I’ve got a sister. Her name is Jane”;

■ Прослушайте пары предложений и поставьте на карточке «+», если предложения одинаковые, и «-», если они разные: “Nick has got a sister. – Mary has got a sister”.

Группа 4. Упражнения для обучения вероятностному прогнозированию:

■ Прослушайте слова и назовите слово, которое чаще всего с ними употребляется: football, hockey, tennis, table-tennis, badminton (play);

■ Прослушайте ряд слов и выражений, подумайте и назовите (на родном или иностранном языке) ситуации, в которых их применяют: hallo, good-bye, thank you, please, how are you и т. п.

Группа 5. Упражнения на развитие словообразовательной и контекстуальной догадки:

■ Определите значение интернациональных слов по контексту и их звуковой форме: computer, doctor, airport.

Регулярное использование этих и подобных упражнений на уроке (в качестве речевой зарядки или во время активизации изученного материала в речи) дает видимый результат. У обучающихся развиваются следующие умения:

1) соотнесение звуковых образцов с семантикой, узнавание лексико-грамматического материала;

2) определение значения слов с помощью контекстуальной догадки;

3) прогностические умения.

Однако следует отметить, что если на первом этапе обучения становление этих навыков осуществляется главным образом с опорой на речь учителя, то в дальнейшем восприятие речи других лиц, особенно носителей языка,

будет сопряжено с большими трудностями. Поэтому для общей коммуникативной направленности обучения уже в этот период рекомендуется слушать речь разных лиц, привыкать к особенностям мужских, женских и детских голосов.

Практически всегда большой интерес у учащихся начальной школы вызывают аудитивные игры, количество и разнообразие которых могут ограничиваться лишь фантазией педагога.

Приведем несколько примеров таких игр.

«*Один лишний*». Для отработки восприятия на слух числительных или лексических единиц по определенной теме учитель может использовать известную подвижную игру, когда в центре комнаты кругом поставлены стулья, на которые в определенный момент нужно сесть участникам, которых на одного больше, чем стульев. В аудитивной игре сесть на стул можно тогда, когда в ряду называемых учителем числительных учащиеся услышат определенное число, содержащее, например, цифру 8.

«*Съедобное – несъедобное*». Дети делятся на две команды. Участник одной из команд бросает мяч любому игроку из команды соперников и называет предмет. Если предмет съедобный, соперник должен поймать мяч. За совершенную ошибку игрок выбывает из команды.

«*Good Morning, Misha*». Миша (любой ученик) выходит к доске и становится спиной к классу. Учитель жестом указывает на Катю, и она говорит: “Good morning, Misha”. Миша должен догадаться по голосу, кто с ним здоровается, и ответить: “Good morning, Katya”. Теперь Катя сменяет Мишу, и игра продолжается. Для усложнения игры ученики могут передвигаться по классу и изменять голоса. Фразы можно варьировать в зависимости от изучаемой темы: “I like bananas”, “Today is Monday”.

«*Буква – слово*». Обучающиеся садятся в круг. Водящий берет в руки какой-нибудь предмет (мячик, мягкую игрушку) и передает его соседу, называя букву английского алфавита. Игрок, получивший предмет, должен сказать любое слово на эту букву и передать предмет дальше, назвав уже другую букву. Можно предложить учащимся перечислять слова с заданным звуком.

«*Снежный ком*». Игра очень хорошо развивает слуховую память. Проводится с карточками. У каждого участника – своя карточка с изображением какого-либо предмета, животного и т. д. Первый ребенок называет первую карточку (например: rabbit), второй – первую и вторую (rabbit – rose), третий – первую, вторую и третью (rabbit – rose – apple) и т. д.

«*Board race*». Для этой игры необходимо прикрепить на доску карточки в ряд, детей разделить на две команды. Далее выбирается водящий, который называет одну из карточек. По одному участнику от каждой команды подбегают к доске и дотрагиваются до карточки. Если карточка показана верно, команде начисляется один балл.

«*True – false*». Водящий кидает мяч любому игроку и называет словосочетание (например: yellow lemon, red crocodile, blue apple). Задача игрока сказать “true”, если такой предмет или животное существует, или “false”, если такого предмета нет.

«*Морской бой*». Игра называется так потому, что для нее используется поле, аналогичное полю в игре «Морской бой», только клетки в нем обозначены английскими буквами. Учитель называет клетку (например, three-c) и цвет, которым ее нужно закрасить (например, orange). После закрасивания всех перечисленных клеток у учащихся получается изображение предмета, который они должны назвать по-английски.

Следует отметить, что обучение иноязычному аудированию в начальной школе как составная часть образовательного взаимодействия должно основываться на принципе диалогичности, охватывающем отношения всех участников образовательно-воспитательного процесса — педагогов, родителей, учащихся. Только в этом случае будет обеспечиваться гармоничное и динамичное развитие личности каждого учащегося, что и предусмотрено новыми федеральными государственными образовательными стандартами.

Литература

1. Бим, И. А. Общая методика обучения иностранному языку / И. А. Бим. — М. : Просвещение, 1991.
2. Елухина, Н. В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. — 1986. — № 5. — С. 15.
3. Елухина, Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. — № 5. — 1996. — С. 21–23.
4. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991.
5. Королева, Н. О. Восприятие иноязычной речи на слух как один из главных этапов обучения иностранному языку / Н. О. Королева, Е. А. Куликова // Электронное научное издание «Труды МЭЛИ: электронный журнал». — 2007. — № 4.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/01/17/obrazovanie-site-dok.html>.
7. <http://www.englishforkids.ru/game.shtml>.

Модель развития речевых умений на основе описания фотографии

С. Ю. Куликова, учитель английского языка МБОУ СОШ № 126 с углубленным изучением английского языка, Н. Новгород

В практике преподавания иностранного языка нередко встречаются случаи, когда ученик не может самостоятельно сформулировать и выразить мысли на изучаемом языке. Отводя большое количество времени на изучение грамматики и грамматических структур, педагоги часто забывают, что главное в овладении иностранным языком — не теория, а использование его на практике.

Несформированность навыков монологической речи встречается не только у обучающихся начального и среднего звена, но и у старшеклассников, так как овладение монологической речью само по себе весьма сложная задача. Нередко российские ученики и выпускники, оказавшись за границей, не могут объясниться на языке, который они учили на протяжении многих лет.

Особую актуальность данная проблема приобрела в связи с введением устной части в ЕГЭ.

Одним из способов развития речевых навыков учащихся является обучение описанию изображений. В настоящей статье рассматривается методика формирования у школьников умений описания фотографии при подготовке к ЕГЭ.

Благодаря введению устной части в ЕГЭ наконец стало выделяться больше времени на развитие речевых умений обучающихся. Основная задача преподавания иностранного языка — научить школьников последовательно и связно излагать свои мысли, выражать их в ясной, отчетливой форме и высказывать свое мнение по предложенной теме. Более высокий уровень владения языком предполагает такие свойства речи ученика, как коммуникатив-

ная направленность, непрерывность, логичность, относительная законченность и включение в нее основных типов речи — описания, повествования, рассуждения. Такой уровень может быть достигнут в школах и классах с углубленным изучением иностранного языка. Высокий уровень владения языком — это свободное или почти свободное оперирование не только практически всеми видами речевой деятельности (что означает для монологической речи выступление с самостоятельными сообщениями, в которых легко сочетаются разные типы речи и аргументируется собственная точка зрения), но и убедительность, синтаксическая усложненность и эмоциональное воздействие речевого высказывания. В целом все обучение монологической речи должно быть направлено на овладение умениями логически последовательно раскрывать мысль, выделять главное, делать выводы. Все это способствует повышению культуры общения и вносит значительный вклад в гуманитарное образование.

Целью обучения монологической речи является формирование следующих речевых умений:

- сделать описание, составить рассказ, пересказать текст;
- логически последовательно раскрыть данную тему;
- обосновать правильность высказанных суждений, включая в свою речь элементы рассуждения, убедительную аргументацию.

Для успешного обучения описанию изображений необходимо применять так называемые опоры. Опора — это модель программы высказывания, в которой заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания. Назначение опор — непосредственно или опосредованно помочь по-

рождению речевого высказывания благодаря ассоциациям с жизненным и речевым опытом обучающихся. Поскольку ассоциации могут быть вызваны как посредством слов, так и посредством изображений реальной действительности, выделяют словесные и изобразительные опоры. В практике преподавания иностранного языка возможно параллельное использование и тех и других опор в одном упражнении, поскольку они взаимодополняют друг друга.

Таким образом, чтобы научить школьников правильно и грамотно описывать изображения или делать пересказ с элементами рассуждения, нужно использовать опоры в виде различных клише — слов, словосочетаний и выражений, которые помогут им успешно справляться с такого рода заданиями. В конечном счете это позволит учащимся овладеть навыками устной речи на высоком уровне.

Рассмотрим методы развития речевых умений на конкретном примере заданий С5 и С6 в курсе подготовки к ЕГЭ, в которых требуется дать описание фотографий.

На мой взгляд, описание фотографии — это ситуативное высказывание, в котором учащийся должен выступать в роли непосредственного участника события, оставшегося за кадром. Подход, при котором ученики просто рассказывают о том, что видят на картинке, описывают внешний вид людей, события, предметы, я считаю не совсем правильным. Такой вид описания характерен для школьников на младшей и средней ступенях обучения. Вместо описания внешности и одежды присутствующих на фотографии людей (что предлагается в некоторых пособиях), по моему мнению, важнее описать их эмоции, чувства и раскрыть свое отношение к изображенному.

Например, часто школьникам требуется передать положительные эмоции людей на картинках. Для описания позитивных эмоций можно употреблять такие 18 выраже-

ния, как: *feel cheerful, happy-go-lucky, good-natured, optimistic and positive, overjoyed, content, self-confident, self-satisfied, calm, relaxed, light-hearted, be over the moon, be on top of the world, be on cloud nine, be in high spirits, seem to be walking or floating on air, etc.*

О внешности счастливых людей можно рассказать, используя следующие словосочетания: *their eyes shine, their smiles are beaming and dazzling, they look radiant, their faces light up, they are excited, thrilled, enthusiastic and active, etc.*

Для передачи негативных эмоций людей полезны будут такие выражения: *feel melancholic, irritable, moody, resentful, seem to feel down/low about something, be in low spirit/in a black mood, feel blue/depressed, etc.*

Наибольшую трудность у обучающихся при описании фотографий вызывают ответы на последние два вопроса задания: “Why did you take the photo? Why did you decide to show it to your friend?”

С учетом того, что ответ на каждый из них должен содержать не менее двух предложений, для первого вопроса мы используем такие варианты, как: *I captured this photo to cherish the memory of this unforgettable (marvelous, fantastic, striking, joyful, awesome) moment (event) for along time. Besides/moreover, I liked the scenery/the atmosphere of the place* или *I am doing the project on and I guess it won't be a bad idea to use this photo in my presentation.*

Для ответа на последний вопрос можно использовать следующие фразы: *I decided to show you this photo because I want you to see this fantastic place, where I spent my holiday/day off; I want to show you that happiness begins in your family/happiness is made, not found; I know that you write poetry and I hope this spectacular view will inspire you to create some beautiful poems/will give you a kind of inspiration; I want to hear your advice if I can upload this photo on my facebook or use it in my presentation.*

Начинать работу над описанием изображений следует с поэтапной отработки лексики.

Первый этап урока — это вопросно-ответная работа с обучающимися с использованием предложенной лексики, например, описывающей только положительные эмоции. Ученики отвечают на вопросы о том, как они себя чувствовали и какие эмоции испытали в приятные и знаменательные моменты своей жизни: “How did you feel when you first went to school? Can you describe your emotions when your sister was born?”, etc.

Второй этап — диалог или монологическое высказывание с использованием тренируемой лексики.

Третий этап — описание изображения по заданному плану всем классом/группой.

Четвертый этап — работа в парах по описанию картинок, изображающих положительные эмоции людей, с последующей самопроверкой.

И последний этап урока — это описание изображения одним учеником. Остальные учащиеся получают установку слушать внимательно и подумать, как можно усовершенствовать его ответ.

Таким же образом на других уроках происходит отработка лексики, полезной для описания негативных чувств людей, природы, экологических проблем и т. д.

Работа по развитию речи является сложной системой, отражающей в своем содержании и методике системный характер языковых связей. Практическое решение вопросов развития речи во многом зависит от понимания соотношения языка и речи. Развитие речевых умений на основе описания изображений способствует формированию умения составлять и аргументировать высказывание, используя языковой материал, отработанный ранее или введенный в ходе работы.

Литература

1. *Артемов, В. А.* Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. — М. : Высшая школа, 1966. — С. 256.
2. *Афанасьева, О. В.* Английский язык. 10 класс : учебник для школ с углубленным изучением английского языка, лицеев и гимназий / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева. — М. : Просвещение, 2008. — С. 180–181.
3. *Бухбиндер, В. А.* Устная речь как процесс и как предмет обучения / В. А. Бухбиндер // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. — 2000. — № 4. — С. 19.
4. *Скалкин, В. П.* Обучение монологическому высказыванию : пособие для учителей / В. П. Скалкин. — М. : Просвещение, 2002. — С. 124–126.

Использование технологии развития критического мышления на уроках английского языка в средней школе

В. И. Мельникова, учитель английского языка
МАОУ СШ № 102, Н. Новгород

Важнейшей задачей современного образования является не только освоение учащимися конкретных предметных знаний, умений и навыков в рамках отдельных дисциплин, но и формирование системы универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих умение учиться, способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Сейчас, когда начальная школа уже реализует стандарты второго поколения, а основная постепенно переходит к введению ФГОС, для педагогов особенно актуально владение современными эффективными технологиями формирования УУД обучающихся. Применение данных

технологий поможет организовать учебный процесс таким образом, чтобы освоение школьниками основных понятий происходило одновременно с накоплением опыта действий, обеспечивая развитие у них умения учиться, самостоятельно искать, находить и усваивать знания.

Современные тенденции обучения языкам свидетельствуют о том, что за последние десять лет главная цель языкового образования не изменилась — она заключается в формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции. Человек, владеющий языком даже на базовом уровне, должен быть готов к коммуникации в любых условиях. Он должен уметь оценивать ситуации речевого общения, строить речевое поведение с учетом основных определяющих его факторов, принимать адекватные решения относительно своего речевого поведения, чтобы оно было успешным.

Для достижения главной цели обучения иностранному языку наиболее эффективна технология развития критического мышления через чтение и письмо. Благодаря системе приемов и методов данной технологии у обучающихся формируются:

- навыки логического мышления;
- умение выражать свою точку зрения;
- умение представлять свое мнение и сравнивать его с другими;
- навыки анализа и синтеза;
- умение находить общее и отличное;
- умение рассматривать любой вопрос с нескольких сторон;
- умение противопоставлять ложные факты истинным.

Диана Халперн в своей работе «Психология критического мышления» определяет критическое мышление как направленное мышление, которое отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, а также ис-

пользованием когнитивных навыков и стратегий, увеличивающих вероятность получения желаемого результата.

По мнению Л. С. Выготского, «всякое размышление есть результат внутреннего спора, так, как если бы человек повторял по отношению к себе те формы и способы поведения, которые он применял раньше к другим». Критическое мышление не подразумевает негативного отношения у чему-либо или жесткой критики, скорее оно предполагает разумное рассмотрение разнообразия подходов к тем или иным вопросам с целью вынести обоснованные суждения и принять оптимальные решения.

При использовании технологии критического мышления в образовательном процессе развиваются основные компетентности учителя, характеризующиеся умениями:

- организовывать самостоятельную деятельность учащихся;
- создавать ситуацию выбора способов работы, материала;
- использовать различные виды мотивации;
- организовывать рефлексию хода занятия и полученных каждым учеником образовательных результатов.

В основе технологии лежит трехфазовая структура урока.

1. Фаза вызова (evocation). На этой стадии урока происходит актуализация имеющихся у школьников знаний, пробуждается их интерес к новой теме, осуществляется постановка учащимися собственных целей обучения. Немаловажный аспект реализации фазы вызова — систематизация всей информации, которая получена в результате свободных высказываний учащихся. Учителю на данном этапе нужно выслушать и принять все мнения, не разделяя их на «правильные» и «неправильные». Важно (хотя для педагога это может быть и трудно) не поправлять, не критиковать вы-

сказывания учащихся, не навязывать им свою точку зрения.

2. Фаза осмысления содержания (realization of meaning). На этой стадии происходит получение новой информации, коррективная работа обучающимися поставленных целей. Ее можно назвать также смысловой стадией. Организация работы на данном этапе урока может быть различной: рассказ, лекция, индивидуальное, парное или групповое чтение, то есть индивидуальное восприятие и отслеживание информации. Главной задачей при реализации фазы осмысления является поддержка активности учащихся, их интереса.

3. Фаза рефлексии (reflection). Этот этап урока включает в себя размышление и постановку новых целей и задач. Именно в процессе рефлексии новая информация превращается для учащихся в усвоенное знание. В любом случае рефлексия активно способствует развитию навыков критического мышления.

Технология развития критического мышления предоставляет учителю большое разнообразие приемов и стратегий. Коротко остановлюсь на тех из них, которые в моей практике преподавания английского языка зарекомендовали себя наиболее эффективными.

Кластер («Гроздь») — графический прием систематизации материала. Используется чаще всего на стадии вызова, когда информация, полученная до знакомства с основным источником (текстом), систематизируется в виде вопросов или заголовков смысловых блоков. Кластер представляет собой схему, в центре которой — тема, вокруг нее располагаются крупные, а затем и более мелкие смысловые единицы.

Корзина идей — применяется также на стадии вызова. Позволяет выяснить все, что знают или думают ученики о заявленной теме, в ходе активного обмена информацией.

Инсерт — прием, уместный на стадии осмысления. Спо-

собствует разрешению противоречий и расширению знаний по изучаемому вопросу. Обучающимся предлагается текст, который они прочтывают и делают пометки на полях, используя следующие символы: «v» — уже знал; «+» — новое; «-» — думал иначе; «?» — не понял, есть вопросы.

На уроках иностранного языка продуктивна такая письменная форма представления рефлексии, как *синквейн*. На его написание обучающимся дается 5–7 минут. Существуют особые правила написания синквейна. Первая строка текста должна содержать только одно слово — существительное, задающее тему; вторая строка — два прилагательных, характеризующих тему; третья строка — три глагола, характеризующих действия (по теме); четвертая строка представляет собой предложение — вывод по теме, выражение собственного отношения к ней; пятая строка — одно слово, которое по-новому представляет проблему, и его синоним.

Синквейн — действенный инструмент рефлексии, дающий возможность быстро и емко резюмировать информацию, выразить сложные идеи и чувства в нескольких словах, активизировать тематическую лексику и грамматику.

Использование технологии критического мышления в преподавании английского языка позволяет значительно увеличить время речевой практики на уроке для каждого ученика, обеспечить усвоение материала всеми участниками группы, помогает успешно решать разнообразные воспитательные и развивающие задачи. Учитель становится организатором самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности обучающихся, расширяются его возможности в совершенствовании процесса обучения, развитии УУД обучающихся, целостном развитии личности школьника.

Преподаватель, практикующий в своей деятельности

данную технологию, должен хорошо осознавать, что продуктивной его работа будет в том случае, если правильно выбраны и материал, способствующий развитию критического мышления, и методы его реализации.

Практика показывает, что учащиеся с большой включенностью читают, обсуждают, анализируют аутентичные тексты на английском языке, интерпретируют их, оценивают свои чувства по поводу прочитанного. Применение различных стратегий развития критического мышления в процессе овладения чтением повышает их интерес к обучению и активность восприятия учебного материала, развивает способности к самостоятельной аналитической и оценочной работе с информацией любой сложности, а также коммуникативные навыки. Это важно для реализации требований к уровню овладения обучающимися умением читать и понимать художественные тексты, заявленных, в частности, в ЕГЭ по английскому языку.

Результаты применения технологии критического мышления в педагогической практике доказывают эффективность и целесообразность ее использования в преподавании иностранного языка в школе на средней и старшей ступенях обучения.

Литература

1. *Загашев, И. О.* Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. — СПб. : Альянс-Дельта, 2003. — 284 с.
2. *Заир-Бек, С. И.* Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — М. : Просвещение, 2011.
3. *Зайцева, Т.* Развитие критического мышления у учащихся на уроках английского языка / Т. Зайцева // *Учитель*. — 2007. — № 2. — С. 55–57.
4. *Нечаева, Е. Н.* Презентация «Технология критического мышления».

5. Развитие критического мышления через чтение и письмо. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.lib.1september.ru/2003/16/1.html>.

6. *Финкельштейн, Э. Б.* Теоретические основы активных методов обучения / Э. Б. Финкельштейн. — М., 2002.

7. *Халперн, Д.* Психология критического мышления / Д. Халперн. — М., 2010.

Из опыта подготовки обучающихся к итоговой аттестации по английскому языку

Л. В. Кузина, учитель английского языка высшей категории МАОУ СШ № 102, Н. Новгород

Назначение единого государственного экзамена по иностранному языку заключается в определении уровня языковой подготовки выпускников средней общеобразовательной школы с целью отбора при поступлении в учебные заведения системы высшего и среднего профессионального образования. ГИА по иностранным языкам является экзаменом по выбору, который призван обеспечивать объективную оценку уровня сформированности умений обучающихся во всех видах речевой деятельности и готовности их к получению высшего или среднего профессионального образования.

Разумеется, подготовка обучающихся к итоговой аттестации любого уровня должна быть системной. Учитель обязан иметь четкое представление о формате соответствующего экзамена, владеть технологиями выполнения предлагаемых в ходе его заданий.

Особого внимания требует методическая подготовка самого учителя к проведению этой работы со старшеклассниками.

В настоящее время действуют три основных документа, содержащих информацию о содержании и структуре ЕГЭ:

- кодификатор элементов содержания по английскому языку для составления КИМ ЕГЭ;
- спецификаторы экзаменационных работ для выпускников 11-х классов общеобразовательных учреждений;
- демонстрационные варианты КИМ по английскому языку.

Каждый год при необходимости данные документы обновляются, в них отражаются вносимые в экзамен изменения. Поэтому при подготовке учащихся к сдаче экзамена учителю необходимо прежде всего проанализировать перечисленные документы, уделяя особое внимание критериям оценивания. В дополнение к этому педагогу также следует изучить федеральные и региональные отчеты о результатах ЕГЭ.

В системную подготовку учащихся к успешной сдаче ЕГЭ, кроме обучения собственно языку и развития умений и навыков в четырех видах речевой деятельности, необходимо также включить ознакомление школьников с особенностями процедуры ЕГЭ и форматом заданий, в том числе заданий со свободно конструируемым ответом (частями C1 и C2 — письмо), а также с критериями оценивания заданий письменной части экзамена.

Главными целями уроков иностранного языка являются обучение грамматике, лексике и развитие умений и навыков в основных видах речевой деятельности. Урок не должен превращаться в «натаскивание» школьников на выполнение типовых заданий. Однако следует отметить, что некоторые учебно-методические комплексы, например УМК "Spotlight", по которому мы работаем, содержат упражнения, разработанные в формате заданий единого государственного экзамена.

Кроме того, полезно использовать на уроках материал из дополнительных источников (книги, пособия для подготовки к экзаменам, интернет-ресурсы). Почти на каждом занятии обучающиеся должны решать тест (на чтение, лексико-грамматический, аудирование и т. д.), время для выполнения которого строго ограничено (10–15 минут). При проверке работ следует учитывать не только правильность ответов, но и оформление работы.

Однако основная подготовка старшеклассников к единому государственному экзамену чаще всего осуществляется на элективных и факультативных курсах и других дополнительных занятиях.

Самыми сложными, как показывает практика, для учащихся являются задания С1 и С2, представляющие собой тесты на контроль навыков письменной речи. В данных заданиях требуется составить письмо личного характера (С1) и письменное высказывание с элементами рассуждения по предложенной проблеме (С2).

При подготовке обучающихся к выполнению подобных заданий следует подчеркнуть необходимость внимательно читать инструкции к заданиям и точно их выполнять. Четкого исполнения инструкций требуют все задания формата ЕГЭ. В частности, в заданиях С1 и С2 особенно важно соблюдать требования к объему письменной работы: письменное высказывание не должно как превышать предполагаемый объем, так и быть меньше, чем установлено нижними границами требований. Особое внимание следует уделить обучению школьников умению оформлять письма личного характера: учащиеся должны знать принятые в английском языке формы обращения, завершающей фразы, подписи и располагать их в нужном месте. Выполнение задания С2 требует от старшеклассников следующих умений:

- логично строить высказывание;

- отбирать нужную информацию, аргументы, достаточные для доказательства своей или чьей-либо точки зрения;
- делить текст на абзацы в соответствии с логикой высказывания;
- употреблять разнообразные средства логической связи.

Обязательно нужно научить старшеклассников следить за количеством слов в письменной работе, при необходимости сокращать и увеличивать ее объем.

Для отработки грамматических и лексических навыков обучающиеся выполняют задания на употребление грамматически правильных форм слов, на словообразование (word formation), задания с множественным выбором (multiple choice). Важно объяснить школьникам, что им необходимо внимательно прочитать весь рассказ перед выполнением заданий, научить умению анализировать структуру предложений и порядок слов.

В задании В2 требуется понимание основного содержания текстов, поэтому учащиеся должны уметь при чтении быстро выделять ключевые слова. Следует объяснить им, что для экономии времени лучше сначала прочитать заголовки, а затем уже читать сами тексты. Кроме того, необходимо особое внимание уделять первому, второму, а также последним предложениям в тексте, поскольку они являются очень важными для понимания основного содержания всего материала. Задание В2 – это упражнение на извлечение из данного текста необходимой информации для последующего ее использования.

Задания А15–А21 нацелены на полное понимание текста. Для выполнения их нужно научить учащихся ряду приемов: познакомиться сначала с вопросами, чтобы заранее определить, на что обращать внимание при чтении текста; искать синонимичные слова; выделять логические связи

в предложениях и между частями текста. Важно также сформировать умение делать выводы из прочитанного.

Использование различных методик и разнообразных упражнений позволяет подготовить старшеклассников к выполнению заданий на проверку сформированности умения аудировать иностранную речь. Так, при выполнении задания В1 на установление соответствия между говорящим и его высказыванием учу не ожидать полного совпадения слов и выражений в аудиозаписи и приведенных утверждениях, стараться концентрировать внимание не на понимании каждого слова или фразы, а на уяснении точки зрения говорящего. При выполнении заданий А1–А7 делаю акцент на том, что в первый раз следует внимательно прослушать запись целиком и ответить только на те вопросы, которые не вызывают никаких сомнений. На оставшиеся вопросы можно ответить после второго прослушивания. При выполнении заданий А8–А14 допустимо вообще не отвечать на вопросы при первом прослушивании, лучше сосредоточиться на понимании всей записи в целом и обратить внимание на детали. Это помогает ответить более успешно на все вопросы во время второго прослушивания. Тщательное изучение инструкции и вопросов даст обучающимся представление о содержании аудиозаписи и о том, на чем следует сконцентрировать внимание при прослушивании.

Многю разработаны специальные памятки для учащихся по каждому виду речевой деятельности. Кроме того, в работе я применяю диагностические карты для отслеживания правильности выполнения заданий. Они представляют собой таблицы, в которых фиксируются результаты обучения по всем видам речевой деятельности, кроме говорения. Ниже приведены примеры наиболее распространенных диагностических карт (табл. 1–4).

Таблица 1

Аудирование

ФИО обучаемого																		
№ ра- боты/ дата	Базо- вый уро- вень В1	Повышенный уровень							Высокий уровень					Всего баллов				
		А1	А2	А3	А4	А5	А6	А7	Итого А1–А7	А8	А9	А10	А11		А12	А13	А14	Итого А8–А14

Таблица 2

Чтение

ФИО обучаемого																		
№ ра- боты/ дата	Базо- вый уровень В2 (76)	Повы- шенный уровень В3 (66)	Высокий уровень									Всего баллов						
			А15	А16	А17	А18	А19	А21	А29	А21	Итого А15–А21							

ФИО обучаемого

6

	Повышенный уровень							Высокий уровень							Всего баллов		
	В11	В12	В13	В14	В15	В16	Итого В11-16	А22	А23	А24	А25	А26	А27	А28	Итого А22-28		
Итого В4-10																	

Таблица 4

Письмо

ФИО обучаемого

C1 (всего баллов)	
C2 (всего баллов)	

Задания C1, C2 оцениваются согласно существующим критериям и схемам оценивания работ.

Диагностические карты помогают отслеживать результаты выполнения работ обучающимися, реально оценивать их достижения, выявлять наиболее проблемные задания и отрабатывать их, осуществлять мониторинг достижений по разным видам речевой деятельности и в целом следить за динамикой подготовки каждого ученика к ЕГЭ по иностранному языку.

Таким образом, создается реальная картина усвоения каждым учащимся знаний по каждой теме и по всем аспектам речевой деятельности, что, в свою очередь, дает возможность разработки его индивидуальной образовательной траектории. Диагностика уровня усвоения материала помогает оптимально подбирать способы и методы обучения, определять формы коррекции типичных ошибок и трудностей старшеклассников.

Литература

1. Клековкина, Е. Е. Материалы курса «Система подготовки учащихся к ЕГЭ по английскому языку» / Е. Е. Клековкина. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2008.
2. Официальный информационный портал единого государственного экзамена. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ege.edu.ru>.
3. Сайт «Английский язык.ru». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.english.language.ru/ege/>.
4. Туткова, М. С. Актуальные вопросы подготовки к ЕГЭ. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/500629/>.
5. Федеральный институт педагогических измерений. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fipi.ru>.

№ ра- боты/ дата	Базовый уровень									
	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10			

№ работы / дата

Использование интерактивной доски для развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка

О. Г. Выстороп, учитель английского языка высшей категории МАОУ СШ № 151 с углубленным изучением отдельных предметов, Н. Новгород

В современном мире технический прогресс движется с огромной скоростью. Сегодня подрастающее поколение уже не представляет себе жизнь без различных гаджетов, и мы, учителя, не имеем права отвергать такого рода новшества, нравятся нам они или нет. Это может привести к отдалению от наших учеников, а выполнить главную задачу педагога — не просто дать знания ребенку, но воспитать достойного человека — вряд ли возможно, если учитель и ученики говорят на разных языках.

Кроме того, в соответствии с требованиями ФГОС использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе является обязательным условием современного урока. Новые образовательные стандарты предусматривают оптимизацию обучения и внедрение деятельностного подхода, предполагающего создание учителем такой учебной ситуации, которая вызовет у обучающихся потребность, желание получить новые знания и научиться ими пользоваться. В связи с этим в школах начали активно использоваться различные электронно-образовательные ресурсы (ЭОР): компьютеры, проекторы, интерактивные доски и др. В данной статье хотелось бы остановиться на применении интерактивных досок на уроках английского языка.

Безусловно, интерактивная доска (ИД) имеет целый ряд преимуществ, использование ее существенно влияет на процесс обучения. Однако целесообразность и качество такого влияния вызывает множество споров у методистов.

Попытаемся объективно взглянуть на эту проблему, выявить основные плюсы и обозначить минусы, которые пока имеются в процессе обучения с использованием интерактивной доски, а также представим опыт внедрения данного образовательного ресурса в учебную деятельность.

Для начала рассмотрим психологические аспекты применения интерактивной доски на уроках английского языка.

Согласно исследованиям психологов, люди усваивают информацию по-разному в зависимости от того, каким образом данная информация была получена. Доска с сенсорным экраном — это не просто хорошая замена обычного экрана при демонстрации иллюстративного материала. Важно, что ИД предоставляет ученику возможность в полной мере проявить свою активность на уроке — он может сам переставить слова, заполнить пропуски, сопоставить слово с определением, отметить правильный ответ, выбрать картинку и т. д. Такое самостоятельное управление учебным процессом повышает мотивацию к изучению предмета, качественно улучшает усвоение материала и помогает учителю удерживать внимание учащихся на уроке. Существенно также, что применение этого инструмента на занятиях привлекает учащихся разного возраста. Ученики начальной школы не боятся выйти к доске и работать с ней перед целым классом, потому что интерес к использованию необычного гаджета сильнее страха ошибки. По этой же причине и подростки, школьники среднего звена, всегда активно работают на уроке, если он предполагает деятельность, связанную с ИД.

Если рассматривать использование интерактивной доски с точки зрения дидактики, то можно прийти к выводу, что данный инструмент эффективен в работе педагога, поскольку помогает решать следующие задачи:

- совершенствовать систему управления обучением на различных этапах урока;
- способствовать усвоению базовых знаний по предмету;
- систематизировать усвоенные учащимися знания;
- формировать навыки самоконтроля;
- усиливать мотивацию к учению в целом и к изучению английского языка в частности;
- оказывать помощь обучающимся в самостоятельной работе над учебным материалом;
- улучшать качество обученности;
- повышать уровень подготовки обучающихся.

Интерактивная доска помогает педагогу сделать процесс обучения более динамичным. В классе создается обстановка реального делового общения, при которой учащиеся не испытывают страха, выполняя упражнения, проявляют интерес к предмету, нацелены на получение более высокого результата. Кроме того, они могут самостоятельно сравнить свои результаты, что позволит им не только определить собственный уровень усвоения материала, но и понять, над чем еще надо поработать. У обучающихся формируется мотивация к выполнению дополнительных заданий.

Целесообразность использования ИД на уроке связана и с тем, что работа с ней позволяет включить в процесс познания нового практически всех обучающихся на максимальном для каждого ребенка уровне успешности, способствует достижению цели урока, дает возможность быстрой обратной связи, а также облегчает процессы контроля и анализа ошибок.

Таким образом, в целом можно сказать, что методический и педагогический потенциал применения интерактивной доски достаточно велик. При увеличивающейся с каж-

дым годом интенсификации обучения данный инструмент значительно облегчает работу педагога и делает ее более современной.

Вместе с тем не стоит забывать, что ни один интерактивный ресурс не может заменить живого человека, ни одна компьютерная демонстрация не заменит реальное объяснение учителя. Различные информационно-коммуникационные технологии — лишь инструмент для повышения эффективности занятий. И эта эффективность напрямую зависит от деятельности педагога.

Основная опасность использования интерактивного оборудования кроется в том, что яркая игровая форма занятий может превратить урок в развлечение, а содержание его окажется «за кадром», пройдет мимо внимания учеников и не останется в их памяти. Поэтому от учителя требуется не только высокий уровень компьютерной компетенции, но и соответствующая подготовленность к применению интерактивных средств обучения. Однако некоторые учителя, к сожалению, не обладают даже элементарным уровнем компьютерной грамотности. Отсутствие индивидуального подхода к подготовке педагогических кадров является основным противоречием в данном вопросе.

Другая, не менее важная проблема, с которой мы сталкиваемся в процессе внедрения интерактивных средств обучения, — отсутствие единого банка программного обеспечения. Как правило, все имеющиеся готовые программы либо созданы для определенного учебника и, соответственно, рассчитаны на определенный уровень сформированности грамматических и лексических навыков, либо слишком дорогостоящи. К тому же готовые программные продукты состоят не только из упражнений для фронтальной работы. Часто они содержат большой объем материала для индивидуальной работы, а для выполнения некоторых заданий

необходимо наличие персонального компьютера у каждого ученика группы/класса. В результате учителя, активно использующие интерактивную доску на своих уроках, вынуждены осваивать технологию ее применения самостоятельно, методом проб и ошибок, сравнивая с готовыми материалами и выбирая те упражнения, методы и приемы, которые наилучшим образом подходят для их учеников.

И все-таки учителям иностранного языка ИД предоставляет огромные возможности для создания интерактивных упражнений с использованием не только аудио-, но и видеоматериалов. Это позволяет не просто просмотреть/прослушать определенный фрагмент, но и проанализировать его, обсудить, задать вопросы и т. п. Кроме того, благодаря интерактивным технологиям можно создать учебную ситуацию, близкую к реальной, при подготовке учащихся к единому государственному экзамену и государственной итоговой аттестации.

Я использую интерактивную доску в своей педагогической практике четвертый год. Первые два года работала со SMARTboard. Это, пожалуй, один из лучших продуктов в своей области. Его плюсы – большое количество дополнительных ресурсов, удобный интерфейс, хорошее программное обеспечение и т. п. Единственный минус этой доски – стоимость, которая напрямую зависит от размера экрана.

Последние два года я работаю с интерактивной доской IQ-Board. Достоинства досок этой марки – доступная стоимость, удобный размер, возможность писать на ее поверхности обычным маркером, бесплатное программное обеспечение. Основной недостаток этой доски – ограниченность возможностей для конструирования интерактивных презентаций (по сравнению со SMARTboard), недостаточное программное обеспечение (хотя стоит отметить,

что разработчики программного обеспечения много трудятся над его развитием, регулярно обновляют библиотеку ресурсов). Поэтому приходится тратить время не столько на создание методических материалов (систем упражнений для работы на разных этапах урока), сколько на самостоятельное изучение возможностей этой доски, которых на самом деле немало.

Познакомиться с некоторыми методическими материалами из опыта моей работы можно на моем сайте www.vystorop.ru.

В заключение следует добавить, что, в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, учитель обязан применять здоровьесберегающие технологии на уроке. Поэтому при использовании интерактивных средств обучения необходимо следить за временем, которое отводится на выполнение упражнений, в зависимости от возраста детей: не больше 15 минут в начальных классах и не больше 25 минут в среднем звене. Во избежание вредного воздействия на здоровье учеников доску рекомендуется отключать, если работа с ней закончена. Любые технологии должны служить человеку, не нанося ему вреда.

Литература

1. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. 2–11 классы // Образование в документах и комментариях. – М. : АСТ; Астрель, 2004.
2. *Машбиц, Е. И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М., 2012.
3. *Сафонова, В. В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2004.
4. *Смотрицкий, Е. Ю.* Интерактивные технологии в школе / Е. Ю. Смотрицкий. – Киев, 2008.
5. Сеть творческих учителей. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.it-n.ru.

6. Обучающие вебинары. Методические рекомендации для электронных приложений «Enjoy listening and playing» для 2–10 классов.

Источником данной педагогической проблемы является ряд противоречий между: **20** _____

- требованиями к уровню подготовки выпускника и уровнем готовности учащихся к освоению программы;
- условиями классно-урочной системы и спецификой деятельности учащихся;

Средства мониторинга – маршрутный лист, тестирование.

Временные рамки – три месяца.

Ожидаемый результат – письмо C1, “Use of English” B4–B16.

Пример маршрутного листа для работы над грамматикой

Tense	Проблемная зона	Изучение теории	Упражнения	Зачет по теории	Test 1	Повторение (упражнения)	Test 2	Test 3 (ЕГЭ)	Test 4 (ЕГЭ)	Final test
Present Simple & Present Continuous										
Past Simple & Past Continuous										
Present Perfect										
Passive Voice										
Conditional I										
Conditional II										
Past Perfect & Past Simple										

-

)

инвариантную часть учебного курса, а также осуществляет мониторинг деятельности учащихся. Ученик же делает осознанный выбор и принимает решение о продвижении по индивидуальному образовательному маршруту.

Данная технология реализуется в несколько этапов:

- анализ ситуации (анкетирование обучающихся с це-

Применение технологии индивидуальных образовательных маршрутов особенно эффективно в организации занятий с одаренными детьми, когда учащийся может выбрать

-

)

соответствующую его интересам тему и работать над ней, реализовать в полной мере свой потенциал.

Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут способствует формированию стратегий самообразования, развитию навыка рефлексии, самоопределению и максимальной реализации потенциала уча-

tion materials for the Cambridge English exams. The project is driven by world-class research and a profound commitment to delivering educational value for the benefit of learners, teachers, educational institutions, employers and society as a whole.

As one of the world's leading English Language Teaching

IELTS, Unlock, English Grammar in Use and the Cambridge Dictionaries Online series. With its wealth of experience, Cambridge considers itself to be a leader in the field of digital learning.

Common European Framework of Reference.

Cambridge understands the importance of the CEFR and that all materials should be aligned to this standard. Cambridge University Press is a leading member of English Profile, an EU sponsored research project to describe the specific knowledge and skills in English that learners need to reach each CEFR level. Our course designers and authors make use of English Profile research to ensure courses are finely tuned to what learners at each level need.

Language Research at Cambridge. Cambridge University Press is committed to language research – the investigation of written and spoken English in order to understand more about how we use language. Our research helps to inform and improve our English Language Teaching resources.

All of our authors and editors have access to the language research facilities at Cambridge. Our language research features in most of our materials. In particular, we use it to:

- ensure that the language taught in our publications is natural, accurate and up-to-date;
- select the most useful, common words and phrases for a topic or level;
- focus on certain groups of learners and see what they find easy or hard;
- analyse spoken language so that we can teach effective speaking and listening strategies.

Cambridge English Corpus. In order to conduct our research, we have collected a multi-billion word collection of written, spoken and learner texts – the Cambridge English Corpus₂

The largest of its kind in the world, the Cambridge English Corpus is drawn from a huge range of sources: newspapers, the web, books, magazines, radio, exams, schools, universities, the workplace and everyday conversation.

Cambridge Learner Corpus. The Cambridge English Corpus breaks down into several smaller corpora, which allow us to look at areas of language research more specifically. This includes the Cambridge Learner Corpus – a unique 50 million word collection of exam scripts written by students taking Cambridge exams all over the world.

Содержание

- Введение = 3
- Тер-Минасова С. Г.* Языковое образование в современной России: проблемы и перспективы = 5
- Сафонова В. В.* Языковая педагогика в зеркале мировых тенденций развития языкового поликультурного образования = 24
- Мильруд Р. П.* Педагогические технологии для эффективного обучения говорению = 40
- Ариян М. А.* К вопросу о взаимоотношениях учителя и учебника иностранного языка = 65
- Шамов А. Н.* Школьное языковое образование в современных условиях = 74
- Юрлова Н. А.* Проблемы и перспективы развития языкового контроля в России = 82
- Сонина Н. Н.* Сравнительный анализ фразеологизмов английского и русского языков в рамках антропоцентрического подхода = 89
- Зуева И. Е.* Когнитивные аспекты в обучении младших школьников лексической стороне иноязычной речи = 96
- Исакова С. Н.* Участие учителей в профессиональных сетевых сообществах как фактор совершенствования их информационно-коммуникационной компетентности = 104
- Гончарук О. В.* Педагогические и информационные технологии в преподавании иностранных языков = 112
- Глумова Е. П.* Специфика реализации организаторской функции учителя иностранного языка с учетом требований ФГОС среднего образования = 121
- Мионова О. А.* Роль метапредметных связей в формировании универсальных учебных действий учащихся школы = 128
- Чичерина Ю. В.* Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения чтению на иностранном языке = 134

Бенедиктова Т. А. Аспекты формирования этнического самосознания языковой личности = 141

Авдеева И. Н., Ершова С. Г. Использование инновационных образовательных технологий во внеурочной деятельности в условиях введения ФГОС = 149

Боровкова Е. В. Дифференцированная работа на уроках английского языка в средней школе = 157

Горшкова С. А. Роль элективных курсов в иноязычном образовании = 164

Удалова И. М. Формирование и развитие аудитивных навыков и умений по иностранному языку у обучающихся начальной школы = 171

Куликова С. Ю. Модель развития речевых умений на основе описания фотографии = 179

Мельникова В. И. Использование технологии развития критического мышления на уроках английского языка в средней школе = 184

Кузина Л. В. Из опыта подготовки обучающихся к итоговой аттестации по английскому языку = 190

Высторон О. Г. Использование интерактивной доски для развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка = 198

Шуварина Ю. В. Индивидуальный образовательный маршрут как средство самоопределения и самореализации обучающихся = 204

Duncan Christellow. Cambridge University Press Today = 208

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ**

■
**Материалы международного
научно-практического форума**

Редакторы *Е. Б. Носова, Е. В. Поликаркина*
Компьютерная верстка *О. В. Кондрашиной*

Оригинал-макет подписан в печать 18.12.2015 г.
Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура «Baskerville».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 12,6. Тираж 100 экз. Заказ 2287.
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.

www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО