

Глава 6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Термин *технологии обучения* (или *педагогические технологии*) используется для обозначения совокупности приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени.

Термин получил широкое хождение в литературе 60-х гг. XX столетия в связи с развитием программированного обучения и первоначально использовался для обозначения обучения с применением технических средств.

В 1970-е гг. термин получил более широкое употребление: и для обозначения обучения с использованием ТСО, и как рационально-организованного обучения в целом. Таким образом, в понятие «технологии обучения» стали включать все основные проблемы дидактики, связанные с совершенствованием учебного процесса и повышением эффективности и качества его организации.

В наши дни произошла дифференциация двух составляющих содержание термина: *технологии обучения* (Technology of Teaching) и *технологии в обучении* (Technology in Teaching). С помощью первого термина обозначают приемы научной организации труда учителя, с помощью которых наилучшим образом достигаются поставленные цели обучения, а с помощью второго — использование в учебном процессе технических средств обучения.

Важнейшими характеристиками технологий обучения считаются следующие: а) *результативность* (высокий уровень достижения поставленной учебной цели каждым учащимся), б) *экономичность* (за единицу времени усваивается большой объем учебного материала при наименьшей затрате усилий на овладение материалом), в) *эргономичность* (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и переутомления), г) высокая *мотивированность* в изучении предмета, что способствует повышению интереса к занятиям и позволяет совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого, раскрыть его резервные возможности.

Большинство исследователей рассматривают технологии обучения как один из способов реализации на занятиях личностно-деятельностного подхода к обучению, благодаря которому учащиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности.

В методике преподавания иностранных языков к педагогическим технологиям принято относить технологию «Дальтон-план», обучение

в сотрудничестве, метод проектов (проектные технологии), центрированное на учащихся обучение, дистанционное обучение, использование языкового портфеля, тандем-метод, технологию «case study», компьютерные и аудиовизуальные технологии и ряд других.

1. Технология «Дальтон-план»

Технология «Дальтон-план» разработана американским педагогом Х. Паркхерст (1925) на основе педагогической концепции М. Монтессори. Эта технология получила широкое распространение в США и странах Европы в начале XX столетия и была популярна в 1920-е годы в России. В ее основе лежит идея организации обучения самими учащимися. Учащиеся делятся на группы, а затем самостоятельно планируют и осуществляют учебную деятельность. При этом они учатся ориентироваться в материале, ставить цели, распределять обязанности в группе и время на каждый вид деятельности, сотрудничать друг с другом.

Основные особенности «Дальтон-плана»:

- свобода учащихся заниматься тем учебным предметом, который их интересует;
- ответственность учащихся за выполнение написанного ими индивидуального учебного плана;
- предоставление учащимся права выбора индивидуального темпа и объема работы.

Технология «Дальтон-план» включает игры, различные формы самостоятельной работы. Преподаватель организует и контролирует работу учащихся. Кроме того, у последних есть возможность самопроверки (в каждой Дальтон-школе должна быть библиотека, содержащая богатую энциклопедическую и справочную литературу).

Согласно программе обучения учащимся предоставлялась определенная свобода в выборе и очередности изучения отдельных предметов и тем курса, в том числе и по иностранному языку. Каждый ученик заключал с преподавателем «контракт», который разбивался на месячные «подряды» и делился на ежедневные занятия. Учащиеся работали в предметных лабораториях (откуда другое название «Дальтон-плана» – «лабораторный план»). «Дальтон-план» позволял приблизить темы обучения к возможностям учащихся, побуждал их к поиску рациональных приемов работы. В российской средней школе идеи «Дальтон-плана» нашли отражение в *бригадно-лабораторном методе обучения*, а в наши дни – в *технологии обучения в сотрудничестве*.

2. Бригадно-лабораторный метод

Бригадно-лабораторный метод – это отечественный вариант технологии «Дальтон-план». Слово *бригадный* означало деление учащихся

ся на группы (бригады), а слово *лабораторный* – направленность на самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность. Каждая группа получала свое задание, самостоятельно планировала учебную работу, выполняла задание, отчитывалась за него перед учителем и получала общую на всех оценку.

Некоторые специалисты по методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного в 1920-е гг. рекомендовали использовать этот метод, считая его наиболее эффективным для работы в группах, неоднородных по знанию языка и общеобразовательной подготовке. С помощью этого метода преподаватели стремились изжить формализм в работе, зубрежку, пассивность аудитории, рассматривавшиеся как прямое наследие старой дореволюционной школы. От преподавателя требовалось научить группу самостоятельно пользоваться книгой, справочником, составлять конспект, подготавливать выступление.

В Объяснительной записке к программе по русскому языку Коммунистического университета им. Я.М. Свердлова говорилось: «В основе работы лежит лабораторный метод, в частности:

1. Наблюдения над литературным (печатным) материалом и живой речью студентов ведут к пониманию грамматического строя русской речи.

2. Путем четких практических упражнений приобретаются прочные навыки в орфографии и пунктуации.

3. Для развития устной речи используются: выразительное чтение, выступления студентов в кружках, художественно-литературные собеседования.

4. Чтение и разбор образцовых научных и публицистических произведений (речи, статьи, брошюры, справки из книг).

5. В целях развития письменной речи практикуется составление планов, конспектов, тезисов, письменных докладов, рефератов, рецензий, деловых бумаг, статей в газету, воззваний и т. д.» (Объяснительная записка, 1928. С. 27–30).

Согласно требованиям лабораторного метода, материал занятий распределялся на части-задания. К каждой части преподаватель составлял краткое письменное задание, в котором формулировались вопросы для самостоятельной проработки, указывались литература, номера упражнений. Руководствуясь заданием, учащиеся занимались самостоятельно и отчитывались на уроке о выполнении работы. На классных занятиях прорабатывался особо трудный материал заданий, устанавливалась связь между заданиями, обсуждались итоги выполнения работы.

Сказанного достаточно, чтобы убедиться, что при целевой установке – практическое овладение языком – лабораторный метод в первую очередь ориентировал на обучение письменной форме коммуникации, так как включал значительный объем самостоятельной рабо-

ты над письменным текстом. Это обстоятельство отрицательно сказывалось на овладении устной формой общения. Отсутствие специально составленных учебных пособий, реализующих идеи лабораторного метода, также снижало эффективность его использования на занятиях по языку. Все чаще высказывались мнения о том, что «не нужно брать только один какой-либо метод, наоборот, должен быть целый комплекс методов, и из этого комплекса нам нужно в каждом отдельном случае пользоваться такими приемами, методами, средствами, которые будут наиболее целесообразно устранять те или иные ошибки наших учащихся» (Введенский, 1928. С. 81).

3. Обучение в сотрудничестве

Теоретические основы педагогической технологии обучения в сотрудничестве были разработаны еще в XIX в. американским педагогом Джоном Дьюи.

Эта технология обучения базируется на идее взаимодействия учащихся в группе занятий, идее взаимного обучения, при котором учащиеся берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебных задач, помогают друг другу и несут коллективную ответственность за успехи каждого ученика. В отличие от фронтального и индивидуального обучения, в условиях которого учащийся выступает как индивидуальный субъект учебной деятельности, отвечает только за себя, за свои успехи и неудачи, а взаимоотношения с преподавателем носят субъектно-субъектный характер, при обучении в сотрудничестве создаются условия для взаимодействия и сотрудничества в системе «ученик–учитель–группа» и происходит актуализация коллективного субъекта учебной деятельности.

Концепция обучения получила практическую реализацию в ряде вариантов технологии такого обучения, предложенных американскими педагогами Э. Арносоном (1978), Р. Славиным (1986), Д. Джонсоном (1987) (Полат, 2000, 2010) и ориентирована на создание условий активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях, предлагаемых учителем языка. Если объединить учащихся в небольшие группы (3–4 чел.) и дать им одно общее задание, оговорить роль каждого ученика в выполнении задания, то возникает ситуация, в которой каждый ученик отвечает не только за результат своей работы, но, что особенно важно для этой технологии обучения, за результат всей группы. Общими усилиями решается поставленная задача, а сильные ученики помогают более слабым в успешности ее выполнения. Такова общая идея обучения в сотрудничестве, а для выполнения учебного задания учебная группа формируется таким образом, чтобы в ней были как сильные, так и слабые ученики. Оценка за выполненное задание ставится одна на группу.

Разработаны различные варианты обучения в сотрудничестве (Полат, 2000). Здесь же важно подчеркнуть, что при организации учебной деятельности по технологии сотрудничества индивидуальная самостоятельная работа учащегося становится исходной частью коллективной деятельности.

Приемы обучения в сотрудничестве реализуются в ходе выполнения учениками игровых заданий в предлагаемых им ситуациях общения. Для овладения языком важным условием является общение на изучаемом языке. По нашим наблюдениям, обучение в сотрудничестве – это обучение в процессе общения учащихся друг с другом, а целенаправленная работа в сотрудничестве позволяет повысить интерес к занятиям и значительно увеличить время речевой практики каждого ученика на уроке.

4. Программированное обучение (1960-1980)

Под **программированным обучением** в широком значении этого термина понимается обучение, построенное на принципах управления познавательной деятельностью учащихся (Талызина, 1969). Это технология управления учебным процессом посредством использования обратной связи, оптимального деления материала на порции и постепенного (постадийного) привития умений и навыков через соответствующее распределение логических операций. Программированное обучение может применяться при работе по любому методу, если только учебный материал при этом поддается программированию, а само обучение с использованием приемов программирования является более эффективным по сравнению с традиционным.

Программированное обучение осуществлялось с помощью специальных пособий (безмашинное программированное обучение) либо технических приспособлений (машинное программированное обучение).

Для программированного обучения характерны следующие признаки:

- наличие поддающейся измерению цели учебной работы и алгоритма ее достижения;
- расчлененность изучаемого материала и деятельности участников обучения на небольшие порции (шаги);
- получение информации о выполнении обучаемым каждого шага (наличие оперативной обратной связи, сигнализирующей о правильности прохождения шагов, и использование ее для коррекции учебной деятельности);
- особая организация учебного процесса, при которой преподаватель не только контролирует работу учащихся, но и оказывает им помощь на основе данных выборочного контроля;
- использование в ходе обучения специальных программированных учебных пособий и технических приспособлений.

Главным среди названных признаков программированного обучения следует считать наличие алгоритма учебной работы, т. е. строго регламентированной системы действий, выполнение которых ведет к решению поставленной задачи. Именно наличие алгоритма учебной работы делает обучение программированным, так как при этом обеспечивается деление учебного процесса на шаги и осуществление оперативной обратной связи. Естественно, алгоритмизация учебного процесса возможна лишь при планировании стереотипных действий, т. е. при формировании речевых навыков. В ходе развития речевых умений, когда речевые действия обучающегося имеют индивидуализированный и творческий характер, алгоритмизация и программирование учебного процесса затруднены и не всегда необходимы.

Возникновение программированного обучения

Программированное обучение как педагогическая технология возникло в 50-е гг. XX в. в США вскоре после публикации статьи Б. Скиннера «Наука об обучении и искусство обучения» (1954), в которой были сформулированы принципы нового направления. Автор статьи указал на необходимость создания эффективных обучающих программ, которые бы с помощью минимальных шагов и возможно более частого подкрепления вели бы к овладению сложными формами поведения (Скиннер, 1968).

В советской методике интерес к программированному обучению был вызван поисками путей индивидуализации обучения, стимулирования познавательной активности учащихся. Также считалось, что эта технология обучения существенным образом отразится на характере труда преподавателя – будет способствовать активизации его творческого начала благодаря передаче ряда функций специальным техническим устройствам (Беспалько, 1970).

На занятиях по русскому языку как иностранному программированное обучение получило широкое применение в Киевском и Московском университетах, Московском энергетическом институте, однако в 1970-е гг. интерес к работе с обучающими машинами несколько снизился, что объяснялось несовершенством многих технических устройств, отсутствием качественных программ для работы с ними и ограниченными возможностями использования таких программ.

Теоретические основы

Возникнув на основе психологической теории бихевиоризма, программированное обучение в 1950-е гг. развивалось исключительно в русле этой теории. В 1960-е гг. в США получила распространение так называемая антитеоретическая концепция программированного обучения, разрабатываемая П. Краудером (1968), создателем разветвлен-

ной обучающей программы (противопоставляемой линейным обучающим программам Б. Скиннера и его последователей).

В СССР программированное обучение стало предметом пристального изучения и распространения с середины 1960-х гг., однако оно в своем развитии опиралось на психологическую концепцию советских ученых: теорию поэтапного формирования умственных действий и теорию речевой деятельности (Леонтьев, Гальперин, 1964). В соответствии с этими теориями программированное обучение организуется на основе выделения системы ориентиров и осуществляется поэтапно, путем последовательного усвоения ориентиров. Эти положения оказались весьма плодотворными при обосновании величины шага в обучающих программах и организации процесса обучения в целом.

Модель программированного обучения

Содержание модели программированного обучения составляют учебные шаги, т. е. комплексы программированных учебных действий, каждое из которых направлено на решение конкретной учебной задачи.

Учебные действия преподавателя в структуре шага включают:

- 1) инструкцию с указанием на характер задания и способ его выполнения;
- 2) паузы для реализации инструкции;
- 3) ключи, обеспечивающие проверку правильности выполнения задания и коррекцию ответа;
- 4) паузы для коррекции ответа в соответствии с ключом.

Учебным действиям преподавателя в шаге соответствуют следующие учебные действия обучающегося:

- 1) осмысление инструкции и создание на ее основе программы действий;
- 2) реализация программы;
- 3) оценка правильности выполнения программы по ключу;
- 4) повторение правильного ответа или его коррекция в случае ошибки.

В зависимости от цели занятий и содержания обучающей программы могут варьироваться форма предъявления программы (печатная, звуковая, зрительная на дисплее; звуковая непосредственная и в аудиозаписи), характер инструкции, вид ключа, количество элементов в шаге.

Для тренировки аудирования используются двухэлементные упражнения (предусмотрены инструкции и текст для аудирования). Аспектные упражнения выполняются, как правило, по четырехэлементной схеме, которая позволяет проверить правильность выполнения задания по ключу и исправить допущенные ошибки. Некоторые методисты рекомендуют пяти элементную структуру упражне-

ний, где последний элемент – повторение правильного ответа диктором. Введение дополнительного элемента аргументируется тем, что учащийся должен в конце каждого шага слышать образцовый ответ, и в таком виде он запечатлется в памяти (Stack, 1966).

Однако была и рекомендация сократить число элементов в шаге до трех (Лепидус, 1970). В пользу этой точки зрения выдвигалось следующее обоснование. При работе с четырехэлементными упражнениями эффективность занятий снижается из-за непроизводительной траты времени на механическое повторение правильного ответа в интервал второй паузы. Поэтому вслед за ключом предлагалось давать укороченную паузу, рассчитанную не на внешнее проговаривание, а на мысленное сопоставление ответа с правильным.

Виды обучающих программ

Обучающие программы классифицируются на основании принципа продвижения учащегося по программе, т. е. устанавливается, когда и в зависимости от чего принимается решение при движении от одного шага программы к другому. С позиции этого принципа выделяют три вида программ: линейные, разветвленные (внутренне управляемые) и внешне управляемые.

В процессе выполнения линейной программы учащиеся должны решить поставленную задачу, а правильность их ответа контролируется путем сопоставления с первоначальной задачей-стимулом.

1. *Линейные программы* предъявляются в виде учебных материалов для обучающих машин и программированных учебных пособий. Устройство машин дает возможность ввести учебную информацию на карточке или бумажной ленте. Причем в первом случае после того, как учащиеся выполняют задание, дается один правильный ответ на контрольный вопрос, во втором – вслед за контрольным вопросом предлагается на выбор несколько ответов, из которых лишь один правильный и проверяется по ключу.

2. *Разветвленная программа* обеспечивает дифференциацию процесса обучения. Она строится таким образом, что при правильном ответе учащиеся продвигаются вперед по программе, а при ошибочном – отсылаются к материалу, необходимому для корректировки ответа.

Каждый шаг продвижения по программе определяется в зависимости от ответа на контрольный вопрос, причем все возможные пути продвижения заранее предусмотрены составителями программы. Наличие в программе разветвлений и дополнений позволяет руководить обучением с учетом индивидуального продвижения по программе. Дифференциация обучения рассматривается как положительная сторона разветвленного программирования. В результате повышается эффективность обучения различных групп учащихся и достигается запланированный уровень обученности (Тихонов, 1970).

3. Во внешне управляемых программах учитываются все предыдущие ответы обучающегося, в отличие от линейных программ, где никак не используется информация о предшествующих ответах, и внутренние управляемых, где решение принимается только на основе последнего шага. Решение о каждом последующем шаге зависит от выполнения всей программы, а не только ее последнего шага. Для реализации этот тип программирования нуждается в использовании компьютера.

Учебники и учебные пособия

Идеи программированного обучения были реализованы в ряде учебных пособий, созданных на кафедрах иностранных языков ведущих вузов страны. Для изучающих русский язык как иностранный вышел комплекс программированных пособий, созданных в Киевском университете. Комплекс включал около 30 книг (Парахина, 1969). Они предназначались для работы под руководством преподавателя. Самым известным стал «Учебник русского языка для иностранцев», рассчитанный на студентов начального этапа обучения (Беспаленко, Кулакова, Римаренко, 1969).

«Курс русского языка по учебным диафильмам для студентов-иностранцев» (Бородина, Бурцева, Галецкая, 1967) сочетает элементы программированного и традиционного учебного пособия. Учебное пособие «Как пользоваться словарем» (Гольдин, 1967) состоит из программированных упражнений, предназначенных для расширения лексического запаса.

Оценка программированного обучения

Программированное обучение имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным и позволяет значительно интенсифицировать и индивидуализировать занятия. Это становится возможным благодаря тому, что все учащиеся одновременно работают в режиме программы и за единицу времени прорабатывают больший материал, нежели при традиционной форме аудиторных занятий. Об интенсификации занятий при программированном обучении свидетельствуют и результаты ряда экспериментальных исследований. Так, эксперимент, проведенный в Московском педагогическом институте иностранных языков им. М. Тореза, показал, что программированное обучение дает студентам возможность упражняться в устной речи в 5–6 раз больше, чем при обычном обучении (Бородулина, Минина, 1968). Другое исследование проводилось на занятиях с иностранными учащимися. При этом отмечались выигрыш во времени в 1,5 раза, полная индивидуализация обучения и прочное усвоение материала (Макарова, Парахина, 1969). Сходные данные были получены в работе Е.Д. Чемодановой (1977).

Индивидуализация обучения достигается за счет того, что каждый учащийся может работать в режиме, соответствующем его способностям и уровню подготовки. Этому содействует также особое построение обучающих программ, продвижение по которым предусматривает возможные ошибки и пути их устранения.

Программированное обучение позволяет существенным образом изменить роль преподавателя на занятиях, освободив его от механической работы по предъявлению стимулов и проверке правильности выполнения тренировочных упражнений. Преподаватель получает возможность сосредоточить усилия на индивидуальной работе с учащимися.

Изучение иностранного языка в практических целях предполагает в первую очередь формирование речевых навыков и умений, а не приобретение знаний о языке. Специфика программированного обучения в большей мере способствует именно созданию навыков и контролю за усвоением учебного материала. Важно при этом указать на особенности применения программированного обучения, которые заключаются в том, что формируемые навыки зависят от выполнения не столько логических, сколько речевых действий (Карпов, Лапидус, Лурье, 1969).

Вместе с тем опыт работы выявил и недостатки программированного обучения, которые заключаются, прежде всего, в невозможности использования его как особого метода обучения. Программированное обучение приемлемо лишь для формирования речевых (главным образом грамматических навыков, но не коммуникативно-речевых умений). Кроме того, невозможно совместить индивидуальное программированное обучение с классно-урочной системой организации учебного процесса в средней и высшей школе.

5. Технологии обучения П.Я. Гальперина, разработанные на основе теории поэтапного формирования умственных действий (1960-1980)

Краткая характеристика теории поэтапного формирования умственных действий

Одной из наиболее интересных психологических теорий, оказавших влияние на методику обучения иностранному языку в 1960-1980-е гг., была разработанная П.Я. Гальпериным (1965) теория поэтапного формирования умственных действий и понятий, которую также называют теорией управления усвоением и деятельностью теорией. В ее основе лежит идея интериоризации, в соответствии с которой внутренние, умственные действия формируются на основе внешних, предметных действий.

П.Я. Гальперин писал: «...отдельная мысль – как явление психологическое – представляет собой не что иное, как предметное действие, перенесенное во внутренний, умственный план, а затем ушедшее во внутреннюю речь» (Гальперин, 1959). При этом в ходе многочисленных экспериментов было установлено, что процесс формирования умственного действия включает пять этапов: ориентировочный, этап материального действия, этап громкой речи, этап проговаривания «про себя», этап полностью умственного действия.

1-й этап. Учащиеся «прослеживают чужое действие в поле восприятия», осуществляют ориентировку в деятельности.

2-й этап. Учащимися выполняется внешнее действие в соответствии с указанными ориентирами, при этом осуществляется становление материальной или материализованной формы действия учащегося.

3-й этап. Действие формируется в громкой социализированной речи без опоры на внешние ориентиры (учащиеся сопровождают проговариванием все то, что они делают).

4-й этап. Учащиеся проговаривают все то, что они делают, про себя, и действие формируется во внутренней речи без опоры на внешние объекты или на звучащую речь.

5-й этап. Действие становится полностью умственным.

Так, на основе внешних, материальных действий путем их последовательных изменений и сокращений формируются внутренние, идеальные действия, совершаемые в умственном плане и обеспечивающие человеку всестороннюю ориентировку в окружающем мире.

Идеи П.Я. Гальперина оказались плодотворными для педагогической психологии и дидактики. Достаточно вспомнить, что именно они легли в основу работ широко известных ныне психологов В.В. Данилова, Н.Ф. Талызиной, А.Н. Ждан, Л.Ф. Обуховой и др. Пропагандировались они и в теории обучения иностранному языку – в работах А.А. Леонтьева, Э.А. Вертоградской, И.И. Ильсова и Т.В. Рябоной. На основе теории поэтапного формирования умственных действий был разработан ряд технологий обучения грамматическому аспекту иноязычной речи («деятельностных методик»).

Основные особенности деятельностных методик

Перечислим некоторые общие характеристики методических работ, основанных на теории П.Я. Гальперина.

1. Прежде всего, следует отметить, что большая часть названных выше ученых считала целесообразным вводить грамматический материал более крупными, чем обычно, блоками. Так, например, при обучении иностранных студентов русскому языку на подготовительных факультетах падежи во всех основных значениях изучаются в течение целого семестра. В методике ускоренного обучения русскому

склонению, разработанной З.Д. Гольдиным, все падежи вводятся сразу, в системе, в течение одной-двух недель, однако в этот период объясняются не все их значения, а только наиболее существенные для категории падежа и наиболее важные для понимания иностранцами русского языкового сознания. Такими факторами, по мнению З.Д. Гольдина, являются направленность, полнота включения в ситуацию и второстепенность. Экспериментальная проверка показала, что, во-первых, изучая эти характеристики, студенты выходят на более высокий уровень знаний о категории падежа, а во-вторых, в процессе дальнейшей работы над падежами был достигнут определенный выигрыш во времени.

2. Очень важно также отметить, что указанный грамматический материал в этом и других исследованиях предъявляется учащимся в виде схем ориентировочной основы действия, которые часто представляют собой алгоритмы выполнения действий. Такие схемы, разработанные для обучения грамматике немецкого языка, широко представлены в монографии О.Я. Кабановой (1976), которая отмечает, что это интенсифицирует процесс обучения и делает его более эффективным.

Оценка деятельностных методик

Деятельностные методики подвергались и критике. Проблема была в том, что многие из указанных авторов полагали, что опора на теорию П.Я. Гальперина при обучении грамматике иностранного языка позволит сформировать у учащихся не только знание ориентиров выполнения речевого действия, но и грамматические навыки продуктивной речи. Однако оказалось, что, направленные на формирование умственных действий, эти методики и на выходе давали умственные действия, ориентировочные по своей сути (анализ, синтез, трансформация, сравнение, обобщение и т. д.), но при этом не приводили к становлению продуктивных грамматических навыков.

Т.В. Рябова (1972), проанализировав процесс и результаты обучения иностранных студентов падежной системе русского языка по методике З.Д. Гольдина, отмечала, что на основе этой методики не удается добиться освоения студентами системы падежей на уровне автоматизма. Следует отметить, что скептическое отношение к теории поэтапного формирования умственных действий как психологической основе обучения иноязычному говорению высказывали С.Ф. Шатилов (1986), Е.И. Пассов (1985) и некоторые другие ученые.

Возможно, более эффективным является применение деятельностных методик при обучении чтению. Так, В.В. Милашевич (1970) в своей методике интенсивного обучения чтению на английском (втором иностранном) языке за 12–24 часа учебных занятий (обычно в течение 2–4 дней курсового обучения) вводит необходимый грамматический минимум, и учащиеся, усвоив его, сразу же, минуя учебники, приступают к чтению интересующих их оригинальных источников. Вероятно, ис-

пользование усвоенной ориентировочной основы действия при чтении оказывается намного более легким и естественным, чем при говорении.

Анализ технологий обучения, построенных на теории П.Я. Гальперина, позволяет сделать следующий вывод: поскольку в наиболее типичных случаях обучение иностранному языку преследует практические (коммуникативные) цели, то теория поэтапного формирования умственных действий должна рассматриваться не как основная, а только как дополнительная теоретическая посылка обучения иностранному языку.

6. Игровые технологии

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением (Селевко, 2005). Большинство игр присущи четыре главные черты:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию учащегося, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата;
- творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности;
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т. п.;
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью и соответствующими ей педагогическими результатами, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью (Селевко, 2005).

При обучении иностранным языкам можно выделить:

- языковые игры (фонетические, орфографические, лексические, грамматические);
- коммуникативные (ролевые, творческие), способствующие решению следующих задач:
 - создание психологической готовности учащегося к речевому общению;
 - обеспечение естественной необходимости многократного повторения языкового и речевого материала;
 - тренировка учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к спонтанной речи.

Большое распространение получили также ролевые игры. В них учащиеся включаются в моделируемую ситуацию, которая требует принятия решения на основе анализа самой ситуации. Ролевая игра предусматривает распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с заданной темой и ролями. Во вре-

менном плане учебная деятельность представляет собой относительно целостный цикл управляемого взаимодействия между преподавателем и учащимися, который состоит из трех этапов: подготовки ролевой игры, ее проведения и коллективного обсуждения результатов.

Ролевые игры подразделяются на социально-бытовые и профессиональные (деловые).

Социально-бытовые игры направлены на формирование навыков и умений иноязычного общения в социальнобытовой сфере, а также на развитие инициативности, коллективности и ответственности как общественно-ценных качеств личности и совершенствование общей культуры поведения.

Профессиональные (деловые) игры используются при обучении профессиональному общению.

Технологическую схему ролевой игры можно представить следующим образом (Коньшева, 2008).

Этап подготовки	– разработка сценария; – составления плана; – общее описание игры; – характерные особенности действующих лиц.
Этап объяснения	– ориентация участников; – определение режима работы; – формулировка главной цели; – постановка проблемы; – выбор ситуации; – работа с пакетом документов; – психологическая подготовка участников.
Этап проведения	– процесс игры.
Этап анализа и обобщения	– анализ, рефлексия; – оценка и самооценка работы; – выводы и обобщения; – рекомендации.

Для реализации игрового метода на уроках иностранного языка можно предложить следующий тематический каркас и ситуации учебного общения:

ТЕМА: проезд на транспорте

Ситуации для учебного речевого проигрывания:

Оплата проезда в транспорте в нашей стране и за рубежом, ответы на вопросы водителя о месте, до которого необходимо

Речевые роли

Водитель, пассажир, пассажиры в транспорте, поку патель, кассир,

взять билет, правильный выбор денежных знаков, расспрос пассажиров о нужной остановке в транспорте. Поиск потерянной вещи.

Ответы на вопросы при покупке проездного билета на станции и в транспорте, оказание помощи незнакомому человеку в ориентировке в городских маршрутах, правила проезда в транспорте, покупке билета и правилах его компостирования.

ТЕМА: погода и одежда

Ситуации для учебного речевого проигрывания:

Речевые роли

Разговор о погоде. Прогноз погоды и выбор одежды для прогулки, способы проведения досуга в различную пору года.

Родители, хозяева дома
дети, гости, знакомые

Следует остановиться на положительных и отрицательных моментах ролевой игры.

Положительным в проведении ролевой игры является следующее:

- учащиеся испытывают удовольствие от проведения игры, так как любая игра имеет высокую мотивацию;

- урок проходит на высоком эмоциональном уровне;

- в процессе игры учащиеся имитируют определенную деятельность, что формирует умения и навыки, а также учащиеся учатся применять свои знания;

- послеигровое обсуждение способствует закреплению знаний.

Отрицательными моментами являются:

- высокая трудоемкость подготовки к уроку (для учителя);

- большая напряженность для учителя, так как он сосредоточен на непрерывном творческом поиске. Учитель должен быть хорошим сценаристом, режиссером и актером. Если он не владеет этими качествами, то ему будет трудно правильно организовать игру, что может привести к разочарованию учащихся;

- трудности с заменой участников игры, если кто-то отсутствует в момент проведения игры.

Ролевые игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, соревновательности, максимальной занятости каждого учащегося и неограниченной перспективы творческой деятельности в рамках ролевой игры. В процессе ролевой игры формируется сознание принадлежности ее участников к коллективу, сообществу определяется степень участия каждого из них в работе, ощущается взаимосвязь участников при решении общих задач. В процессе

ролевой игры развивается логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться друг с другом.

В распоряжении преподавателя имеются подборки ролевых игр для занятий по иностранным языкам (Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е.А. Маслыко и др. Минск, 2001; Конышева, 2008).

7. Проектные технологии

Проектные технологии (метод проектов) – это одна из технологий обучения, в том числе иностранному языку, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. В ее основе лежит *лично-деятельностный подход* к обучению. Под проектом понимается самостоятельная планируемая и реализуемая на иностранном языке работа, например: выпуск газеты или журнала, сборника статей, подготовка выставки, спектакля, концерта и др. Работа над проектом позволяет осуществлять *дифференцированный подход* к обучению, повышать активность и самостоятельность учащихся на основе учебно-ролевых игр, самостоятельного решения учебных задач. Данная технология базируется на идее взаимодействия учащихся в группе в ходе учебного процесса, идее взаимного обучения, при котором обучаемые берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебных задач, помогают друг другу, отвечают за успехи каждого члена группы. В отличие от фронтального или индивидуального обучения, в условиях которого учащийся выступает как индивидуальный субъект учебной деятельности, отвечая только за себя, за свои успехи и неудачи, проектная технология создает условия для взаимодействия и сотрудничества в системе «ученик–учитель–группа» и актуализации коллективного субъекта учебной деятельности. В результате такой деятельности происходит непроизвольное запоминание лексических единиц и грамматических структур, мотивируется *речевая деятельность* на изучаемом языке.

Метод проектного обучения возник в начале XX в. в США. Его главный тезис – ребенку интересно учиться, если он понимает, что приобретенные знания можно применить в жизни и получить от них радость и пользу. Цель метода – перейти от школы памяти к школе мышления, перенести акцент с обучающего учителя на познающего ученика. В России с этими идеями познакомились в 1925 году, когда на русский язык была переведена работа У. Килпатрика «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе». Идеи метода нашли отражение в педагогических системах С.Т. Шацкого и А.С. Макаренки. В 1930-е гг. этот метод был отброшен общеобразовательной школой, но частично применялся в профессиональной (лабораторно-бригадный метод).

В середине XX в. школы США и Европы вновь обратились к проектному обучению. В начале 1990-х оно стало возвращаться и в российские школы.

Одним из инициаторов внедрения метода проектов в практику преподавания иностранных языков стала профессор Е.С. Полат (1998), которая справедливо утверждала: «метод проектов – суть развивающего, личностно ориентированного обучения. Он может использоваться на любой ступени обучения, в том числе и в начальной школе» (Полат, 2000. С. 5). Е.С. Полат выделяет следующие умения, которые способствуют успешному овладению проектной деятельностью:

1. *Интеллектуальные* (умение работать с информацией, с текстом (выделить главную мысль, вести поиск информации в иноязычном тексте) анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т. п., умение работать с разнообразными справочными материалами).

2. *Творческие* (умение генерировать идеи, для чего требуются знания в различных областях; умение находить не один, а несколько вариантов решения проблемы; умения прогнозировать последствия того или иного решения).

3. *Коммуникативные* (умение вести дискуссию, слушать и слышать своего собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; умение находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль).

По характеру конечного продукта проектной деятельности выделяют следующие виды проектов в области изучения иностранного языка (Коряковцева, 2002):

1) конструктивно-практические проекты, – например, дневник наблюдений, «придумывание» игры и ее описание, разработка ситуации общения;

2) игровые-ролевые проекты, – например, разыгрывание ситуации, драматизация события, сочинение собственной пьесы;

3) информационные и исследовательские проекты, – например, «Английский язык и его использование в качестве средства международного общения», «Особенности поведения англичан в различных ситуациях общения»;

4) проекты конкретного социологического обследования (survey project), – например, «Использование английского языка в России»;

5) издательские проекты, – например, заметка в газету;

6) сценарные проекты, – например, «Программа вечера английского языка»;

7) творческие проекты (creative works), – например, сочинение на свободную тему, перевод произведения на родной/иностраный язык. Приведенные виды проектов по своему предметному содержанию могут быть выполнены в области изучаемого языка и культуры или носить междисциплинарный характер.

Необходимыми требованиями к использованию проектной методики при обучении иностранному языку являются:

1) наличие личностно-значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи, требующей интегрированного знания, поиска для ее решения): исследования истории возникновения различных праздников в англоговорящих странах St. Patrick's Day, Thanksgiving Day, Halloween, Christmas, Mother's Day и т. д.; организация путешествий в разные страны; проблема семьи; проблема свободного времени у молодежи; проблема обустройства дома; проблема отношений между поколениями и т. п.;

2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (например, совместный выпуск газеты, альманаха с репортажем с места событий; программа туристического маршрута; план обустройства дома, парка; планировка и обустройство квартиры и т. д.;

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;

4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);

5) использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий (алгоритм проведения проектной деятельности):

- выдвижение гипотезы их решения;
- обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и пр.);
- обсуждение способов формирования конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и т. д.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Технологией осуществления проекта предусмотрено три этапа: *подготовительный, основной и заключительный*. На каждом этапе решаются определенные задачи, определяется характер деятельности учащихся и учителя.

Этапы проектирования

Этапы	Содержание работы	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
1. Подготовительный			
Этап мотивации и целеполагания	а) определение темы; б) выявление одной или нескольких проблем; в) уточнение целей конечного результата; г) выбор рабочих групп	Уточняют информацию. Обсуждают задание. Выявляют проблемы	Мотивирует учащихся. Помогает в постановке целей проекта. Наблюдает.
Этап планирования	а) анализ проблемы, выдвижение гипотез, обоснование каждой из гипотез; б) определение источников информации, способов ее сбора и анализа;	Выдвигают гипотезы решения проблем, формируют задачи. Определяют источники информации. Выбирают и обос-	Помогает в анализе и синтезе. Наблюдает

Этапы	Содержание работы	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
	в) постановка задач и выбор критериев оценки результатов; г) распределение ролей в команде	новывают свои критерии успеха	
Этапы принятия решений	а) обсуждение методов проверки принятых гипотез («мозговой штурм»); б) выбор оптимального варианта; в) определение способа представления результата; г) сбор информации – интервью, опросы, наблюдения, эксперименты	Обсуждают методы проверки. Выбирают оптимальный вариант. Уточняют источники информации	Наблюдает. Консультирует. Советует (по просьбе). Косвенно руководит
2. Основной			
Этап выполнения проекта	Поиск необходимой информации, подтверждающей или опровергающей гипотезу. Выполнение проекта	Работают с информацией. Проводят исследования. Синтезируют и анализируют идеи. Оформляют проект	Наблюдает. Направляет процесс анализа (если это необходимо). Составляет и заполняет индивидуальные карты текущего контроля за проектной деятельностью на каждого учащегося
3. Заключительный			
Этап защиты проекта	а) подготовка и оформление доклада; б) обоснование процесса проектирования; в) объяснение полученных результатов; г) коллективная защита проекта	Защищают проект	Наблюдает. Направляет процесс защиты (если необходимо). Задает вопросы в роли рядового участника
Этап проверки и оценки результатов	а) анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач); б) анализ достижения поставленной цели; в) оценка результатов, выявление новых проблем	Коллективный самоанализ проекта и самооценка	Участствует в коллективном анализе и оценке результатов проекта

Важная роль при организации проектной деятельности отводится учителю.

Деятельность преподавателя на разных этапах меняется. На подготовительном она состоит в том, чтобы инициировать идеи проекта или создать условия для появления идеи проекта, а также оказать помощь в первоначальном рамочном планировании. Таким образом, здесь преобладает *регулятивно-организационная* функция. На этом этапе реализации проекта преподаватель выступает в роли помощника, консультанта по отдельным вопросам, источника дополнительной информации. Существенная роль отводится координации действий между отдельными микрогруппами и участниками проекта. То есть на данном этапе ведущей функцией учителя является *консультационно-координирующая*. На заключительном этапе возрастает роль *контрольно-оценочной* функции, поскольку учитель принимает участие в подведении итогов работы в качестве независимого эксперта.

Контрольно-оценочная функция учителя заключается в оценивании проектной деятельности и подведении итогов.

Приведем в качестве примера содержание и реализацию проекта для старших классов общеобразовательной средней школы по теме «Our House of Tomorrow», подготовленного выпускником Университета Российской академии образования Е.М. Люцериной (2006).

Проект «Our House of Tomorrow» состоит из трех этапов (уроков): подготовительный, основной, заключительный, организуемых в определенной последовательности в соответствии с технологией использования проектной методики при обучении иностранному языку.

Каждое из занятий (Activity) планируется по следующей схеме:

1. Введение (Introduction).
2. Основные задачи занятия (Objectives).
3. Необходимая информация (Materials).
4. Пошаговое описание действий (Procedures).
5. Факультативные задачи (Extensions).

Activity I. (Подготовительный этап)

Introduction. Занятие начинается с краткого введения учителя: учитель приветствует всех участников проекта, знакомит учащихся с основными особенностями проектной деятельности, определяет тему проекта – «Our House of Tomorrow».

Objectives

1. Сформулировать проблему исследования;
2. Выдвинуть гипотезы и определить направления поиска информации по работе с гипотезами;
3. Организовать группы учащихся, определить роли каждого члена группы.

Procedures

Учитель представляет ряд ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике. Учащимся предлагается поразмышлять над следующими высказываниями:

1. House is made by men, home is made by women.
2. East or West, home is best!
3. Our planet is our Home!
4. There exist concrete kids in a concrete house.

Учащимся предлагается ряд наводящих вопросов:

1. What is the main difference between the words «house» and «home»? После ответов учащихся, учитель дает следующую информационную справку:

Materials

Учитель: The original meaning of the word «home» in English and many other IndoEuropean languages too was a «safe dwelling place», a village, even a world. The word «house» come from the same root as «sky» and has used to mean a «covering and concealing». Home is something intimate and private. House is a physical structure not a place where one should supposedly receive kind treatment and feel relaxed.

Лексические трудности при этом снимаются учителем посредством перевода незнакомых слов, которые даны на доске:

- dwelling – жилой;
- to conceal – скрывать;
- a kind treatment – доброе обращение.

2. Учитель указывает на стихотворение, написанное на доске: «My heart's in the Highlands...»*

Учитель:

My heart's in the Highlands, my heart is not here, My heart's in the Highlands, a – chasing the deer, A chasing the wild deer and following the roe, My heart's in the Highlands wherever I go.

Лексические трудности снимаются учителем посредством перевода незнакомых слов, которые даны на доске:

- to chase – преследовать, гнаться;
- a deer – олень (pl. deer);
- a roe – косуля (pl. roe).

Учитель: Do you know, who wrote these verses?

Учащиеся: Robert Burns.

Учитель: What are they about? Is there any connection between this poem and the second expression given on the blackboard? Which one? Do you agree with the author? Why? Ответы учащихся.

3. Учитель указывает на высказывание под номером 3: «Our planet is our Home!» Задаёт вопрос: «Should we care about our planet? Why? What can happen to our planet if we don't think about our future?»

Ответы учащихся.

4. Учитель: What do you think what the expressions «concrete house», «concrete kids» mean? Does the surroundings influence children? In what way?

В ходе рассуждений учащиеся сами логически подходят к обозначению проблем и выдвижению гипотез для их успешного решения. Учитель при этом играет роль консультанта-координатора.

Учащиеся: «If we create comfort and happiness inside, we will be able to live in our House of Tomorrow». «If we take care about our environment, we will be able to build our dream house». «If we take care about the health and the up-bringing of our kids, we will be able to build our House of Tomorrow.

Далее учитель совместно с учащимися определяют направления поиска по работе с гипотезами:

исследовать современные методы постройки домов, экологически безвредные для окружающей среды;

найти способы создания уюта и комфорта не только для своей семьи, но и для окружающего мира;

исследовать причинно-следственные связи социальных проблем, связанных с жизнью и деятельностью детей, формированием их личности.

Первый урок заканчивается выбором рабочих групп и распределением ролей в командах.

Activity 2. (Основной этап)

Introduction

Занятие начинается с краткого введения учителя: учитель приветствует всех участников, формирует цели урока.

На данном этапе происходит актуализация уже известного языкового материала по выбранной теме, а также ознакомление с новыми лексическими единицами.

Objectives

1. Организовать работу в малых группах по сбору необходимой информации, анализа и синтеза идей.

2. Обсудить методы проверки принятых гипотез в малых группах: интервью, опросы, наблюдения, эксперименты.

3. Определить формы и способы представления результатов проектов. Procedures.

С целью систематизации и закрепления основной лексики по выбранной теме («Housing») учащимся предлагаются различные виды речевых упражнений:

1. Учитель раздает учащимся опорную словарную схему и проводит игру «Bingo», направленную на активизацию необходимых лексических единиц.

2. Учитель демонстрирует учащимся фотоиллюстрацию по данной тематике («Housing»). Проводит игру «Competition Game»: учащиеся работают по группам, каждая группа по очереди озвучивает то, что

изображено на иллюстрации, используя необходимые слова и выражения из активного словаря.

3. Учитель предлагает прочитать текст «The richest man in the world», раздает экземпляры на парты).

Далее учитель организует небольшую дискуссию.

Учитель: «What is the main idea of the text?». «Would you like to live in such a palace?». «Why?». «Could it be the House of Tomorrow?». «Explain why».

Quote the lines of the text, which show advantages and disadvantages of building such a house.

Выполнение данных упражнений способствует активизации учащихся в малых группах, подводит к сбору необходимой информации, анализу и синтезу идей.

В конце занятия учащиеся определяют форму и способ представления результатов проекта (интервью, реклама, ролевая игра, устный доклад), а также обсуждают методы проверки принятых гипотез в малых группах: интервью, опрос, наблюдение, эксперимент и т. д.

Учащимся предлагается следующая схема для организации языкового материала:

Materials

Types of houses	Advantages	Disadvantages	Measures, decisions
-----------------	------------	---------------	---------------------

Extensions: Учащимся предлагается самостоятельно отыскать дополнительный материал по данной проблеме в соответствии с определенной ролью: главный дизайнер-оформитель (main designer), главный архитектор (main architect), главный инженер-конструктор (main engineer-constructor), строитель (builder).

С целью проверки принятых гипотез учащиеся проводят беседы, опросы, интервьюирование родных и близких, своих одноклассников и школьных товарищей (результаты демонстрируются при защите проекта).

В процессе проектирования учителем постоянно осуществляется отслеживание деятельности каждого ученика на всех этапах работы над проектом.

Activity 3. (Заключительный этап)

Introduction. Вводное слово учителя: Учитель приветствует всех учащихся, формирует цели урока.

Objectives

1. Завершить отбор информации и ее обсуждение в группах, составить сценарий защиты проекта.

2. Оформить проектную работу (конечный результат в виде юмористического фотоколлажа, стенгазеты, дневника, журнала, записей интервью, доклада и т. д.).

3. Защитить проект, проанализировать результаты проектной деятельности.

Procedures

1. Подготовка.

Учитель предоставляет время учащимся (20 мин) для завершения проектной работы, ее оформления и подготовки к защите (презентации) результатов. Наблюдает, координирует деятельность учащихся.

2. Защита проекта.

3. Оценка результатов.

Во время защиты проектов проводится оценка результатов как самими учащимися, так и учителем.

Применение проектной методики особенно актуально на старшей ступени обучения иностранному языку (10–11-й класс) средней общеобразовательной школы. Именно на завершающем этапе обучения учащихся на первый план выступает самостоятельное использование иностранного языка как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса, расширения лингвистических знаний и применения их в новых областях окружающей действительности.

Однако работа над проектом содержит определенные трудности. Не всегда учащиеся готовы или способны осуществить проектную деятельность на иностранном языке: вести дискуссию, обсуждать организационные вопросы, излагать ход мыслей и т. д. Неизбежны и языковые ошибки, так как часть дополнительной информации незнакома учащимся и вызывает определенные языковые трудности. Поэтому повторение и обобщение необходимого грамматического и лексического материала должны предшествовать разработке проектов, а сами проекты целесообразно проводить на заключительном этапе работы над темой, когда уже созданы условия для свободной импровизации в работе с языковым и речевым материалом.

Выполнение проектных заданий и участие в проекте позволяет учащимся видеть практическую пользу от изучения иностранного языка, следствием чего является повышение интереса к учебному предмету, исследовательской работе в процессе «добывания знаний» и их сознательного применения в различных иноязычных речевых ситуациях, а значит, способствует возрастанию коммуникативной компетенции учащихся, развитию их языковой личности, высокой мотивированности обучаемых.

Результативность проектной работы зависит от множества факторов, которые должны отслеживаться учителем при планировании того или иного проекта. Знание основных особенностей типологии проекта является необходимым условием успешной реализации проекта, а значит, осуществление продуктивной иноязычной речевой деятельности учащихся в процессе обучения иностранному языку.

В странах Европы проектная технология все в большей мере становится частью билингвального обучения, т. е. такого обучения, которое организуется на основе определенной области знаний (content-based language learning) с использованием нескольких языков. Обучение на билингвальной основе, одним из способов реализации которого стано-

вится проектная технология обучения, предусматривает: а) овладение учащимися предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух изучаемых языков (родного и неродного), б) обучение двум языкам как источникам образовательной деятельности. Внедрение метода проектов в практику обучения языку позволяет учащимся; а) реализовать свой интерес к предмету исследования, расширить знания в области темы проекта; б) продемонстрировать исследовательские навыки работы над темой проекта; в) показать уровень владения изучаемым языком; г) подняться на более высокую ступень обученности, образованности, социальной зрелости.

8. Центрированное на ученике обучение

Такой тип обучения получило широкое распространение в зарубежной средней и высшей школе (*student-centred approach*) как один из вариантов современных технологий обучения. Суть такого обучения заключается в максимальной передаче инициативы в процессе занятий самому учащемуся. С дидактической точки зрения эта технология обучения предполагает наиболее полное раскрытие личностного потенциала учащегося в результате особой организации занятий, создание партнерских отношений между педагогом и учащимися. Этот подход отличен от традиционной технологии обучения, когда учитель является главным действующим лицом в учебной деятельности обучающегося, обеспечивающим усвоение программного материала: учитель передает учащемуся знания, формирует навыки и умения и контролирует их усвоение путем опроса. При такой технологии обучения, которую можно рассматривать как дальнейшее развитие идеи коммуникативного обучения, общение на иностранном языке становится более эффективным благодаря установлению партнерских отношений между педагогом и учащимися и созданию условий для раскрытия личностных особенностей учеников. Р.П. Мильруд, один из отечественных разработчиков названной технологии обучения, приводит результаты анкетирования 550 учителей и анализ около 100 уроков иностранного языка, на которых использовалась технология центрированного обучения (Мильруд, 1997, № 6). Так как целью преподавания в рамках названной технологии является автономность учащихся в обучении, то сам учащийся должен знать, как ему лучше учиться. С этой целью он выбирает стратегии овладения языком и пытается их использовать в процессе обучения. Вот перечень некоторых таких стратегий: 1) прояви индивидуальность; 2) организуй свое обучение; 3) прояви творческие способности; 4) научись справляться с неуверенностью; 5) учись на своих ошибках; 6) используй контекст.

9. Дистанционное обучение

Эта форма организации учебного процесса предусматривает обучение на расстоянии с использованием компьютерных телекоммуникаци-

онных сетей. Учащиеся самостоятельно выполняют предлагаемые им задания, которые проверяются преподавателем либо при личной встрече с обучаемыми, что напоминает заочное обучение, либо контролирует работу учащихся с помощью электронной почты. Главной особенностью дистанционного обучения является опосредованный характер телекоммуникационного общения учитель – ученик. Курсы дистанционного обучения рассчитаны на тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого, доставку необходимых учебных материалов, высокоэффективную обратную связь, максимальную интерактивность между обучаемым и преподавателем. В настоящее время разработаны различные варианты организации дистанционного обучения иностранным языкам, в том числе программы для школьников, доказана эффективность такого обучения (Дистанционное обучение, 1998; Азимов, 2012; Хуторской, 2000). Такое обучение позволяет широко использовать мировые культурные и образовательные ценности, накопленные в глобальных сетях Интернет, учиться под руководством опытных педагогов, повышать квалификацию и углублять свои профессиональные знания. В связи с планируемой сплошной компьютеризацией учебных заведений дистанционное обучение можно рассматривать как одну из наиболее перспективных форм обучения в системе современных технологий.

К ведущим технологическим моделям дистанционного обучения принято относить следующие:

1. *Элементарные медиа* – использование только одного средства обучения и канала передачи информации. Например, обучение через переписку, учебное радио или телепередачи. В этой модели основным средством обучения является печатный текст. Двусторонняя связь практически отсутствует.

2. *Мультимедиа* – использование нескольких средств обучения: учебных пособий (печатные издания), компьютерных программ на различных носителях, аудио- и видеозаписей. Доминирует при этом односторонняя передача информации. При необходимости используются элементы очного обучения: встречи обучающихся с преподавателем, проведение итоговых учебных семинаров и консультаций, очный прием экзаменов.

3. *Гипермедиа* – модель дистанционного обучения, предусматривающая использование новых информационных технологий и доминирующей роли компьютерных средств обучения. Наиболее распространенной формой общения при этом является использование электронной почты и телеконференций, а также аудиообучения – сочетание телефона и телефонакса, использование CD-дисков.

4. *Виртуальные университеты* – это создание университетских учебных серверов, расширяющие стены учебного заведения. В его виртуальных аудиториях так же, как и в основных, можно прослушать лекцию, выполнить лабораторные задания на виртуальном стенде.

К важнейшим тенденциям дистанционного обучения следует отнести:

- Использование ведущими учебными заведениями дистанционных программ в объеме до 70–80%.

- Апробирование широкого круга дистанционных технологий (кей-совых, телевизионных, спутниковых) и наметившееся их комплексное использование в учебном процессе.

- Появление новых моделей университетов – телеуниверситетов.

Получили развитие мегауниверситеты, в которых число обучаемых студентов исчисляется сотнями тысяч. К таким университетам относятся: Открытый университет Великобритании, Открытый университет Нидерландов, Китайский телеуниверситет, Национальный университет дистанционного обучения Испании и ряд других.

За XX–XXI вв. в дистанционных формах организации обучения произошли заметные изменения.

Первый этап таких изменений начался еще в XIX в. и закончился в 60-е гг. XX столетия. Знания передавались посредством печатных материалов, радио и телевидения, при этом время занятий было фиксировано программой и учебным планом.

Второй этап – с 60-х гг. XX в. Наряду с печатными материалами, радио и телевидением в дистанционном обучении стали применять аудио- и видеоматериалы на кассетах. На этом этапе уже используются диалоговые, интерактивные телевизионные аудитории для занятий. Но связь остается односторонней, а взаимодействие между преподавателем и учащимися осуществлялось с помощью телефона, факса или почты.

Третий этап – с 90-х гг. XX в., когда начинают использоваться инновационные методы обучения с применением новых технологических средств, в том числе компьютеров, CD-дисков, электронной почты, интернет-пространства, интерактивных досок объявлений, видео- и аудио-конференц-связи. Преподаватель, применяя такие технологии, отвечает только за координацию многоканальной мультимедийной системы доставки информации. Многие университеты в это время стали использовать многоцелевые сайты, стала возможной двусторонняя связь. Однако взаимодействие между преподавателем и учащимися в это время было большей частью асинхронным (т. е. происходило не в режиме реального времени).

Четвертый этап на пороге XXI столетия связан с бурным развитием образовательных технологий. Использование компьютеров и мобильных устройств (телефона, смартфоны, планшетные компьютеры, электронные книги, плееры и т. д.) большой мощности обеспечивает высокую скорость передачи информации и гарантирует синхронизацию взаимодействия участников общения. При этом роль сети Интернет в развитии дистанционного обучения свелась к трем основным моментам: а) распространению информации, б) связи с помощью электронной почты и чатам, в) управления занятиями (контроль посещаемости, оценка знаний и переход наследующий уровень обучения).

Последние достижения в развитии дистанционного обучения, как уже было отмечено выше, связано с образованием национальных консорциумов университетов. Так, Национальный консорциум университетов Италии во главе с университетом Флоренции первым в мире открыл дистанционную интернет-аспирантуру, в которой в настоящее время обучаются соискатели уже из 20 стран (Тасунов, 2006).

10. Интерактивные технологии преподавания

Это группа современных технологий, базирующихся на интеракционизме – одной из популярных в современной социальной психологии концепции. В рамках этой концепции предлагается понимание социального взаимодействия людей как межличностной коммуникации, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Интерактивные методы обучения разрабатываются в рамках проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT), реализуемого совместно преподавателями многих стран. Главной задачей проекта является внедрение в педагогику таких методов, которые развивают критическое мышление учащихся всех возрастов, независимо от изучаемого предмета, т. е. являются универсальными. Эти методы можно эффективно применять и в традиционных формах обучения, в том числе и на занятиях по иностранным языкам. Центральной идеей интерактивных методов является *развитие критического мышления* как конструктивной интеллектуальной деятельности, предложить осмысленное восприятие информации и последующее ее усвоение. Критическое мышление – это сложный ментальный процесс, начинающийся с ознакомления с новой информацией и заканчивающийся принятием решения. В рамках интерактивных методов разработаны основы обучения и учения, состоящие из стадии вызова, смысловой стадии и стадии рефлексии. На *стадии вызова* пробуждается интерес к новой теме, ученики с опорой на предыдущие знания и языковой опыт делают прогнозы относительно содержания новой информации. На *стадии осмысления* проводится работа с текстом, изучается новый материал, ученики интегрируют идеи, заложенные в тексте, со своими собственными идеями, для того чтобы прийти к пониманию новой информации. На *стадии рефлексии* (лат. reflexio отражение) учащиеся размышляют над полученной информацией, закрепляя таким образом новый материал.

В качестве интерактивных были предложены и широко используются следующие методы преподавания: *кластер* (в ряде публикаций называется также «карта понятий», «ассоциограмма»), *сравнительная диаграмма*, *пазл* (англ. puzzle загадка, головоломка), *целенаправ-*

ленное чтение, двухчастный дневник и ряд других. Так, при работе с использованием метода кластер, который применяется для стимуляции познавательной деятельности учащихся, развития их памяти и пространственного мышления, работа протекает следующим образом. Учитель записывает в центре классной доски тему (ключевое слово), просит учеников сделать то же в тетрадях, а затем подумать и записать вокруг данного слова (словосочетания) все, что приходит им на ум в связи с предложенной темой. Затем учащиеся обмениваются своими идеями при работе в парах, делятся ими со всем классом и фиксируют их на доске и в тетрадях. Использование другого метода – «двухчастный дневник» – предполагает в процессе чтения текста записывать в тетради в разделе «отрывок» слова (фразы, предложения), которые вызывают у учащихся различные ассоциации, эмоции, а в другом разделе – «реакции» – фиксировать свои мысли и чувства в связи с прочитанной частью текста. Затем проводится обсуждение результатов работы. Система занятий в рамках каждого метода преподавания включает три вышеназванные стадии усвоения и закрепления материала: вызов, осмысление, рефлексия.

Опыт преподавания свидетельствует об эффективности применения интерактивных методов в качестве одного из способов развития интеллектуальных способностей, аналитического мышления учащихся в процессе межличностной коммуникации как на занятиях по языку, так и другим дисциплинам. Методика работы с использованием интерактивных методов обучения изложена в кн.: Н. Соосаар, Н. Замковая. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. СПб., 2004.

11. Технология «портфолио»

«Портфолио» в переводе с итальянского означает «папка с документами, папка специалиста». Г.К. Селевко пишет: «В наиболее общем понимании портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, сбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучаемого, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (одноклассников, учителей, родителей, тестовых, общественных организаций), предназначенного для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности данного учащегося и дальнейшей коррекции процесса обучения» (Селевко, 2005. С. 225). Сегодня технология «портфолио» поддерживается разными интернет-ресурсами (Mahara, Wiki-ресурсы и т. д.), что позволяет создавать так называемые электронные версии портфелей или веб-портфолио, доступные онлайн.

В обучении иностранным языкам используется так называемый «языковой портфель», который рассматривается и как средство обучения, и как показатель владения языком. Он является новым технологическим средством обучения, обеспечивающим развитие продук-

Языковой паспорт.

	ПОНИМАНИЕ		ГОВОР
	Аудирование	Чтение	Диалог
A1	Я понимаю отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленном и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят обо мне, моей семье и ближайшем окружении	Я понимаю знакомые имена, слова, а также очень простые предложения на объявлениях, на плакатах или в каталогах	Я могу принимать участие в диалоге, если мой собеседник повторяет по моей просьбе в замедленном темпе свое высказывание или перефразирует его, а также помогает сформулировать то, что я пытаюсь сказать. Я могу задавать простые вопросы и отвечать на них в рамках известных мне или интересующих меня тем
A2	Я понимаю отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных для меня тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живу, о работе). Я понимаю, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях	Я понимаю очень короткие простые тексты. Я могу найти конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах повседневного общения; в рекламах, проспектах, меню, расписаниях. Я понимаю простые письма личного характера	Я умею общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках знакомых мне тем и видов деятельности. Я могу поддерживать предельно краткий разговор на бытовые темы, и все же понимаю недостаточно, чтобы самостоятельно вести беседу
B1	Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе. Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передач, связанных с моими личными или профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и относительно медленной	Я понимаю тексты, построенные на знакомом языковом материале повседневного и профессионального общения. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера	Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Я могу без предварительной подготовки участвовать и диалогах на знакомую мне/интересующую меня тему (например, «семья», «хобби», «работа», «путешествие», «текущие события»)

Таблица самооценки

ГОВОРЕНИЕ <i>Монолог</i>	ПИСЬМО
Я умею, используя простые фразы и предложения рассказать о месте, где живу, и людях, которых я знаю	Я умею писать простые открытки (например, поздравление с праздником), заполнять формуляры, вносить свою фамилию, национальность, адрес в регистрационный листок в гостинице
Я могу, используя простые фразы и предложения, рассказать о своей семье и других людях, условиях жизни, учебы, настоящей или прежней работе	Я умею писать простые короткие записки и сообщения. Я могу написать несложное письмо личного характера (например, выразить кому-либо свою благодарность за что-либо)
Я умею строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказывать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения. Я могу рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение	Я умею писать простые связные тексты на знакомые или интересующие меня темы. Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях

Продолжение табл.

	ПОНИМАНИЕ		ГОВО
	Аудирование	Аудирование	Диалог
B2	Я понимаю развернутые доклады и лекции и содержащуюся в них даже сложную аргументацию, если тематика этих выступлений мне достаточно знакома. Я понимаю почти все новости и репортажи о текущих событиях. Я понимаю содержание большинства фильмов, если их герои говорят на литературном языке	Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Я понимаю современную художественную прозу	Я умею без подготовки довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я умею принимать активное участие в дискуссии по знакомой мне проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения
C1	Я понимаю развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи. Я почти свободно понимаю все телевизионные программы и фильмы	Я понимаю большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности. Я понимаю также специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются сферы моей деятельности	Я умею спонтанно и легко, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать свои мысли. Моя речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях профессионального и повседневного общения. Я умею точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение, а также активно поддерживать любую беседу
C2	Я свободно понимаю любую разговорную речь при непосредственном или опосредованном общении. Я свободно понимаю речь носителя языка, говорящего в быстром темпе, если у меня есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения	Я свободно понимаю все типы текстов, включая тексты абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении: инструкции, специальные статьи и художественные произведения	Я могу свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владею разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями. Я легко высказываюсь и умею выражать любые оттенки значения. Если у меня возникают трудности в использовании языковых средств, я умею быстро и незаметно для окружающих перефразировать свое высказывание

УРОВЕНЬ	Монолог	ПИСЬМО
	Я могу понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против»	Я умею писать понятные подробные сообщения по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я умею писать эссе или доклады, освещая вопросы или аргументируя точку зрения «за» или «против». Я умею писать письма, выделяя те события и впечатления, которые являются для меня особенно важными
	Я умею понятно и обстоятельно излагать сложные темы, объединять в единое целое составные части, развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы	Я умею четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды. Я умею подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что мне представляется наиболее важным. Я умею использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату
	Я умею бегло, свободно и аргументированно высказываться, используя соответствующие языковые средства в зависимости от ситуации. Я умею логически построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей и помочь им отметить и запомнить наиболее важные положения	Я умею логично и последовательно выражать свои мысли в письменной форме, используя при этом необходимые языковые средства. Я умею писать сложные письма, отчеты, доклады или статьи, которые имеют четкую логическую структуру, помогающую адресату отметить и запомнить наиболее важные моменты. Я умею писать резюме и рецензии как на работы профессионального характера, так и на художественные произведения

тивной деятельности обучающегося и его личностное развитие как субъекта образовательного процесса.

Языковой портфель представляет собой пакет учебных и рабочих материалов, которые дают представление о результатах учебной деятельности учащегося по овладению языком. Распространение получили портфели двух типов: демонстрационный портфель (*Show case*) и обучающий портфель (*Language Learning Portfolio*).

Первый содержит образцы самостоятельных работ учащегося, выполненные в течение определенного периода времени. С помощью материалов портфеля учащийся может продемонстрировать свои достижения в использовании изучаемого языка в ходе интервью при приеме на работу, во время собеседования при поступлении в учебное заведение и т. д.

Второй тип портфеля содержит материалы и рекомендации по самостоятельной работе учащихся над различными сторонами изучаемого языка. С помощью его материалов учащийся может самостоятельно или при поддержке преподавателя совершенствовать владение языком. В структуру портфеля обучающего типа входят средства самостоятельной диагностики и оценки уровня владения языком. Основная функция такого портфеля – педагогическая и заключается в развитии у учащихся способности и готовности к самостоятельному изучению языка и иноязычной культуры.

Названные типы и образцы портфелей впервые были разработаны в рамках проекта Совета Европы «Европейский языковой портфель» (Европейский языковой портфель, 1997), который апробировался в различных странах Европы в течение 1998–2000 гг. Предполагалось, что широкое внедрение языкового портфеля в систему образования начнется с 2001 г., который был назван Европейским годом языков. По модели этого портфеля был создан Российский языковой портфель (Европейский языковой портфель для России, 2001), который разрабатывался группой экспертов Московского государственного лингвистического университета (Гальскова 2000; Коряковцева, 2002). Имеющийся опыт работы с использованием материалов языкового портфеля в высшей и средней школе позволяет утверждать, что такие материалы могут найти широкое применение в качестве технологического средства:

- овладения языком в процессе самостоятельной учебной деятельности;
- оценки уровня владения языком.

Программа тестирования, предложенная российскими методами, может рассматриваться в качестве вклада отечественной методики в создание языкового портфеля по русскому языку как иностранному.

Вариант Европейского языкового портфеля для филологов, разработанного группой экспертов Московского государственного лингвистического университета, состоит из трех частей.

1. Языковой паспорт. Языковой паспорт дает представление о том, какими языками владеет его обладатель и уровне владения языком в определенный период времени. Здесь фиксируется опыт по изучению языков, а также указывается, когда и каким образом осуществлялась оценка владения языком. При самооценке уровня владения языком обладатель паспорта руководствуется «Таблицей самооценки», составленной авторами ЕЯП на основе «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком». Эта таблица представлена на страницах 176–177.

2. Языковая биография. Этот раздел языкового портфеля содержит листы самооценки достигнутого уровня владения языком в процессе его изучения. С помощью таких листов учащийся может показать, что он умеет делать на изучаемом языке, а также сообщить информацию о своем языковом опыте, который он приобрел в процессе занятий в учебном заведении и вне его.

Лист самооценки в ЕЯП для филологов содержит две группы дескрипторов, оформленных в виде стандартных формулировок типа: «Я умею...», «Я понимаю...», «Я могу...» и др.

Первая группа дескрипторов позволяет оценить уровень владения любым неродным языком, который используется в ситуациях профессионального и непрофессионального общения. С их помощью определяется характер владения видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в 6 уровнях (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Вторая группа дескрипторов – это профессионально-ориентированные дескрипторы. С их помощью определяются речевые умения, имеющие отношение к профессиональной деятельности преподавателя языка (4 уровня – B1, B2, C1, C2) и переводчика (3 уровня – B2, C1, C2).

Составители ЕЯП рекомендуют работать с листами самооценки регулярно 1–2 раза в семестр. Это позволит проводить учащимся самоанализ своих достижений в овладении языком, более четко планировать собственную учебную деятельность и оценивать уровень языковой подготовки, руководствуясь в случае необходимости советами товарищей по учебной группе и преподавателя.

На наш взгляд, в условиях филологического вуза такая самооценка может проводиться во время ежемесячной аттестации студентов, а свою оценку успеваемости студентов преподаватель может выражать в кредитах в специально отведенном для этого месте в листах самооценки.

Заметим, что работа с контрольным листом дает возможность студенту отметить как свои достижения в овладении языком, так и проблемы, которые ему предстоит решить в процессе дальнейшего изучения языка, а преподавателю оценить достигнутый учащимся уровень владения языком на момент текущего контроля.

Контрольный лист для самооценки выглядит следующим образом.

AI – listening, reading

Уровень А1 – «ВЫЖИВАНИЕ» A1 – BREAKTHROUGH	дата/date			дата/date			дата/date		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
АУДИРОВАНИЕ <i>LISTENING</i>									
Я понимаю знакомые слова и очень простые фразы в обращенной ко мне речи, если мой собеседник говорит медленно, четко и с большими паузами.									
<i>I can understand familiar words and basic phrases directed at me if my partner speaks slowly, clearly and with long pauses.</i>									
Я понимаю простые пояснения относительно того, как можно пройти или проехать в нужном мне направлении.									
<i>I can follow simple directions relating to how to get from X to Y, by foot or transport.</i>									
Я понимаю вопросы, простые короткие указания или просьбы, с которыми мой партнер обращается ко мне в медленном темпе.									
<i>I can understand questions and short, simple instructions or requests addressed slowly to me.</i>									
Я понимаю называемые мне числа, цены и время.									
<i>I can understand numbers, prices and time.</i>									
ЧТЕНИЕ <i>READING</i>									
Я понимаю основную информацию, содержащуюся в простых объявлениях и плакатах.									
<i>I can understand basic information on simple notices or on posters.</i>									
Я умею, просмотрев билеты в театр/кино, афиши, программы теле/радиопередач, извлечь необходимую мне информацию (например, название мероприятия, имена, время и место проведения концерта/фильма).									
<i>I can pick up the necessary information from theatre tickets, billboards, TV/radio programmes (e.g., names, time, place of the event).</i>									

1 – Я; 2 – Мой преподаватель/или кто-то другой; 3 – Мои цели

1 – Me; 2 – Teacher/Other; 3 – My objectives

3. Досье

Третий раздел языкового портфеля свидетельствует о достигнутом учащимся уровне владения языком. В досье помещаются отчеты о педагогической практике учащегося, тексты курсовых и дипломных работ, сведения об участии в конференциях, опыте межкультурного общения (например, во время поездках в другие страны). Материалы досье быть использованы при устройстве на работу.

Из сказанного выше следует, что европейский языковый портфель и созданный на его основе языковой портфель для России являются современной и эффективной технологией обучения неродному языку. С помощью материалов языкового портфеля возможна самооценка учащимися достигнутого ими уровня владения языком и возможностей участия в межкультурном общении на всех этапах и в разных условиях обучения.

Языковой портфель, будучи инструментом оценки и самооценки достижений учащихся в овладении языком посредством контрольных листов самооценки, вопросников и отчетов об использовании языка как средства общения и учебно-профессиональной деятельности, позволяет осуществлять контроль за развитием и совершенствованием коммуникативных умений учащихся, фиксировать динамику совершенствования их речевых навыков и умений.

Направленность языкового портфеля на самооценку учащимися своего речевого опыта на изучаемом языке дает преподавателю возможность вносить изменения в программу обучения языку, предлагать учащимся индивидуальные задания на преодоление возникающих у них трудностей в овладении языком.

Возможность учащегося отразить в досье (пакете индивидуальных материалов) свои успехи в изучаемом языке является дополнительным стимулом к занятиям, так как материалы досье могут быть использованы при устройстве в будущем на работу по избранной специальности. Обсуждение материалов портфеля с другими учащимися и преподавателем, который контролирует успехи учащихся, обеспечивает достижение более высокого уровня овладения языком и иноязычной культурой.

Анализ индивидуальных показателей самооценки в группе учащихся получило за последние годы широкое применение в рамках так называемого «обучения в сотрудничестве» – одного из вариантов личностно ориентированного подхода к обучению иностранным языкам (Полат, 1998), к которым можно отнести и работу с языковым портфелем. Предусмотренная составителями языкового портфеля возможность преподавателя оценивать характер самооценки учащимися своих достижений в работе находится в соответствии с системой кредитов, рекомендуемых для контроля в условиях высшей школе. Суммарное количество набранных учащимися кредитов, зафиксированное в досье, может быть использовано при итоговой аттестации учащегося.

12. Технология обучения Case study

Эта технология обучения возникла в середине XX столетия в стенах Гарвардской школы бизнеса и получила широкое применение при подготовке специалистов разного профиля, прежде всего в области экономики, юриспруденции, менеджмента, а позже при обучении языку специальности и подготовке преподавателей языка.

Суть кейс-технологии заключается в том, что обучающимся выдается набор учебных материалов, заключенных в папку (кейс), и предлагается в результате знакомства с материалами осмыслить содержание заключенной в них проблемы, как правило, не имеющей однозначного решения, и предложить свое ее решение с использованием имеющихся профессиональных знаний и умений. На занятиях по языку работа с кейс-технологиями предполагает также совершенствование речевых навыков и умений учащихся в результате участия в обсуждении проблемной ситуации.

Практика использования такой технологии на занятиях по языку, как свидетельствует имеющийся опыт, способствует активизации учебного процесса и является эффективным средством формирования познавательных и языковых возможностей учащихся. Использование технологии приводит к повышению интенсивности учебного процесса и обеспечивает многообразие форм взаимодействия между его участниками, так как сущностной характеристикой технологии Case study являются ориентация на межличностное общение и воздействие на психическую и социальную структуру личности. Организация проблемного обучения, направленного на поиск коллективного решения и его последующее обсуждение и защиту во время дискуссии, способствует развитию речемыслительных процессов и их реализации в речевом общении участников занятий в рамках деловой игры.

Обучение профессионально ориентированному общению с использованием названной технологии требует как от преподавателя, так и учащихся владения рядом сформированных профессионально-коммуникативных умений. К ним относятся: а) умение воспринимать и оценивать информацию, поступающую в вербальной и невербальной форме; б) умение проводить диагностику и анализ проблемы; в) умение формулировать и логически строить высказывание с соблюдением норм языка; во зрения; д) умение принимать участие в дискуссии; е) умение участвовать в принятии коллективного решения.

Формирование профессиональных умений обучать деловому общению с применением технологии Case study следует начинать с несложных ситуаций небольшого объема, которые представляют интерес для всей группы обучающихся. Ее цель – развитие умений работы в коллективе посредством совместного обсуждения ситуации кейса. Тематика ситуации дает возможность каждому учащемуся высказать свое мнение и принять уча-

ствие в выработке совместного решения, которое будет вынесено на обсуждение. Ознакомившись с содержанием кейса, учащимся предлагается высказать свое мнение сначала в форме монологического высказывания, а затем принять участие в обсуждении (диалогическая форма общения), в ходе которого должно быть найдено оптимальное решение.

Модель организации занятий на основе технологии Case study может выглядеть следующим образом.

1. Организационная стадия: комментарий преподавателя о характере предстоящей работы с материалами кейса, знакомство учащихся с содержанием кейса.

2. Рабочая стадия работы с кейсом: детальное знакомство учащихся с содержанием материалов кейса, выработка позиции по проблеме содержания кейса, разработка плана презентации анализа проблемы, принятие решения по обсуждаемой проблеме.

3. Завершающая стадия работы с кейсом: выступление лидеров подгрупп, обсуждение проблемы, комментарии преподавателя, оценка преподавателем работы участников обсуждения, письменное задание по обсуждаемой проблеме.

Приведем в качестве примера задания для обсуждения в рамках названной технологии по курсу методики преподавания иностранных языков.

Темы для обсуждения: 1) Является ли методика обучения иностранным языкам самостоятельной научной дисциплиной?

Содержание кейса: материалы из следующих пособий: Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2004; Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 2008.

- 2) Каково содержание профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка? Какие качества преподавателя вам представляются наиболее значимыми?

Содержание кейса: материалы из следующих пособий: Пассов Е.И. и др. Мастерство и личность учителя (на примере деятельности учителя иностранного языка). М., 2001; Молчановский В., Шепелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. М., 2002.

13. Технологии личностно ориентированного обучения

Личностно ориентированное обучение разрабатывается в США с 1960–1970-х гг. (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), в Европе с 1980-х гг., в нашей стране – с 1990-х гг. XX в. Оно имеет несколько названий: «антропоцентрическое», «гуманистическое», «центрированное на ученике обучение».

Суть личносно ориентированного обучения заключается в максимальной передаче инициативы в ходе занятий самому учащемуся. С дидактической точки зрения такая технология обучения предполагает наиболее полное раскрытие личностного потенциала учащегося в результате особой организации занятий, создание партнерских отношений между педагогом и учащимися. Этот подход отличен от традиционной технологии обучения, когда учитель является главным действующим лицом на всех этапах учебного процесса: он передает учащимся сумму знаний, формирует и контролирует приобретаемые учащимися навыки и умения. Названная же технология обучения предусматривает создание условий для раскрытия личностных особенностей учеников и способствует установлению партнерских, доверительных отношений между преподавателем и учащимися.

Задача преподавателя видится в том, чтобы организовать активную самостоятельную работу учащегося по изучению учебного материала, выступая при этом не столько источником информации, сколько помощником, советчиком и партнером. Преподаватель помогает учащемуся наметить план работы, продумать основные шаги по реализации этого плана, а в дальнейшем лишь контролирует и в случае необходимости корректирует деятельность учащегося. Для достижения целей обучения предлагается комплекс приемов, характерных для игровых, проблемных, проектных и иных технологий.

Идеи личносно ориентированного обучения в отечественной методике преподавания русского языка как иностранного впервые были изложены М.Н. Вятютневым (1984). В 90-е гг. они активно разрабатываются специалистами по методике и психологии обучения иностранным языкам (Зимняя, 2001; Пассов, 2010).