

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

4'2017

Научно-методический журнал

Выходит 12 раз в год
Основан в 1934 году

Учредитель

ООО «Методическая мозаика».
Выходит при поддержке
Научно-исследовательского центра
«Еврошкола» (Москва)

Главный редактор

Н.П. Каменецкая

Зам. главного редактора

Д.А. Попова

Научный редактор

Е.А. Колесникова

Редакционная коллегия:

О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош,
Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова,
М.С. Каменская, С.М. Кашук,
В.В. Копылова, О.М. Корчакина,
Т.Б. Лесохина, М.С. Лукьянчикова,
К.С. Махмурия, Л.Т. Нечаева,
В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова,
Э.И. Соловцова, П.В. Сысов,
А.В. Щепилова

Редакторы отделов:

М.В. Виноградова,
С.И. Капишина

Дизайнер

Е.П. Хазова

Подписано в печать 01.04.17

Формат 70 x 100 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7, 8.

Тираж экз. 5600. Заказ

Адрес редакции:

119331, Москва, Проспект
Вернадского,
д. 29, офис 115.
Редакция журнала
«Иностранные языки в школе».
Телефон: 8(495) 280-04-76.
8(495) 280-04-71
Сайт: www.flsmozaika.ru
e-mail: editor@flsmozaika.ru

Отпечатано в соответствии
с предоставленными материалами
в АО «Первая Образцовая типография»
Филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов, д. 1
Сайт: www.chpd.ru
E-mail: sales@chpd.ru
тел. 8(499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности
за содержание публикуемых рекламных
объявлений.

© «Иностранные языки в школе», 2017

В оформлении обложки использованы
фото с сайта <http://www.photoline.ru>

ТЕОРИЯ

Методика

- 2 **Татарина М.Н.** К вопросу о компонентном составе содержания современного иноязычного образования

Из истории методики

- 10 **Ветчинова М.Н.** Организация дополнительных уроков по французскому языку в отечественных гимназиях (конец XIX – начало XX вв.)

ПРАКТИКА

Из опыта школы

- 14 **Корягина Ю.С.** Ролевая игра как форма интенсификации процесса обучения устной речи на иностранном языке
- 17 **Васильева Е.Г.** Обучение спряжению французских глаголов II группы
- 24 **Статник О.Г.** Роль домашнего чтения в процессе обучения иностранному языку
- 28 **Спыну Л.М., Шереметьева О.А.** Слитный артикль на уроках французского языка
- 32 **Литовкина И.В.** Урок английского языка по теме "The Battle of Kursk"

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Из опыта повышения квалификации

- 36 **Соловова Е.Н., Боголепова С.В.** Современные подходы к определению профессиональной квалификации преподавателя иностранного языка
- 45 **Бржозовская К.М.** Контроль «остаточных знаний» студентов и выпускников в рамках освоения дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах

Консультации

- 51 **Алексеева Т.Е.** Педагогический дизайн как основа создания учебных презентаций

В записную книжку учителя

- 55 **Артемова А.Ф., Леонович Е.О.** Английские антипословицы

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье предпринята попытка выявить составляющие профессиональной компетенции преподавателей иностранных языков различных категорий. С этой целью анализируются международные компетентностные матрицы и отечественные стандарты, рассматриваются предложенные в них индикаторы и дескрипторы компетенций. Сделан вывод о необходимости пересмотра существующего подхода к оценке профессиональной квалификации и создания единой модели аттестации преподавателей иностранных языков.

CURRENT APPROACHES TO LANGUAGE TEACHER PROFESSIONAL QUALIFICATION ASSESSMENT

The article attempts to reveal the components of the language teacher professional competence. For this purpose international competency matrices and national standards are analysed, some competency indicators given in these matrices are outlined. It is concluded that the current approaches to professional qualification assessment need to be reconsidered, and a uniform model of language teacher competence validation is to be created.

Актуальность проблемы

В последние 15-20 лет происходят системные изменения в сфере среднего и высшего образования: обновляются государственные стандарты, изменяется понимание сути планируемых результатов образования на том или ином

уровне непрерывного образования в целом и по различным предметным областям. Различные рейтинги учебных заведений среднего и высшего образования определяют все новые параметры и критерии оценивания эффективности работы школ и вузов, что ставит учебные заведения перед необходимостью отбирать лучшие педагогические кадры. Вместе с тем далеко не всегда ясно, на чем должны основываться процедуры аттестации, какие параметры профессиональной квалификации должны составлять ядро контроля, а также какие инструменты могут считаться наиболее объективными и надежными. Понимание современных требований к определению профессиональной квалификации или компетентности педагога в целом и преподавателя иностранного языка в частности, чрезвычайно важно и для развития системы высшего педагогического образования, включая как систему многоуровневой подготовки педагогических кадров, так и систему повышения квалификации уже практикующих профессионалов. При этом также важно понимать, что при определении квалификационных характеристик для различных категорий специалистов должна учитываться специфика работы в школе и вузе.

Квалификация, компетентность и компетенции: проблема определения

Квалификацию можно определить как «профессиональную зрелость работников, их подготовленность к качественному выполнению конкретных видов работ, определяемых наличием знаний, умений, профессиональных навыков, опыта» (Словарь экономических терминов, 2015). Понятие квалификации неразрывно связано и с понятием профессиональных категорий или должностей работников, о которых, применительно к преподавателям иностранных языков, речь пойдет ниже.

Ключевые слова: профессиональная квалификация, компетенция, аттестация педагога, индикаторы профессиональной компетенции, оценка профессиональной компетенции.

Key words: professional qualification, competency, teaching competence validation, professional competence assessment.

Близким по значению, но не идентичным термину *квалификация*, можно считать термин *компетентность*. И.А. Зимняя определяет профессиональную компетентность как «основывающуюся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека» [3, с. 13].

В свою очередь, компетентность складывается из компетенций, «которые представляют собой сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, интегративные величины, вбирающие в себя понятия, способы деятельности, личностный опыт и мировоззрение» [1, с. 12-13].

Из выше сказанного можно заключить, что термины *квалификация*, *компетентность*, *компетенции* в той или иной мере включают такие компоненты как:

- знания;
- умения и навыки;
- мировоззрение и ценностные характеристики;
- личностный опыт.

Очевидно и то, что только их детализация с учетом специфики предметной и профессиональной деятельности на каждом этапе профессионального роста может и должна составить основу для формирования, развития и оценивания каждого из компонентов, определяющих качество педагога.

Компоненты и индикаторы профессиональной компетентности преподавателя

Образование, как и любая другая сфера деятельности, нуждается в стандартах. Стандарты позволяют формировать в обществе единое понимание нормы, создавать единство и сопоставимость требований. Деятельность педагога не является исключением. В Российской Федерации принят Профессиональный стандарт педагога (<http://минобрнауки.рф>) (далее Стандарт). Он прописывает, что педагог должен знать и уметь в области обучения, воспитания и развития учащихся.

Традиционно в подготовке и оценке деятельности педагога учитывались его

предметная, общепедагогическая, психологическая и предметно-методическая подготовка, а также личные качества. В новом стандарте эта традиция также прослеживается.

Так, в соответствии со Стандартом, при обучении преподавателю необходимо демонстрировать:

- знание предмета и программы;
- умение планировать, проводить и анализировать уроки;
- владение различными методами обучения;
- применение инклюзивных практик;
- способность оценивать знания и умения учеников;
- владение информационными технологиями.

В воспитательные задачи входят:

- мотивация учащихся;
- передача ценностного аспекта знания;
- внесение положительного вклада в атмосферу школы.

Также педагогу необходимо:

- знать возрастные особенности учащихся;
- планировать и проводить коррекционную работу;
- разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы;
- формировать и развивать универсальные учебные действия и ключевые компетенции;
- работать с родительской общесственностью и т.п.

Указанные положения Стандарта могут показаться вполне традиционными, однако указание на инклюзивное образование, коррекционную работу, использование информационных технологий, формирование универсальных учебных действий, способность оценивать знания и умения учеников (особенно если речь идет о стандартизированном контроле и системном мониторинге) – это уже требования новой реальности. При этом надо учитывать, что данные требования к обучению и воспитанию большинство преподавателей должны реализовывать через обучение предмету. В Стандарте подчеркивается, что учитель-предметник должен обладать

и особыми компетенциями, при этом в самом документе описываются обязательные и желательные компетенции лишь для учителей русского языка и математики.

Деятельность учителя иностранного языка обладает очевидной спецификой. Во-первых, язык в нашем случае является как целью, так и средством обучения. Во-вторых, само понятие коммуникативной компетенцией является многокомпонентным, предполагает со-изучение языков и культур, в том числе и культуры устного и письменного общения в различных ситуациях, с учетом различных моделей использования языка: языка для общих целей, академического, профессионального и социокультурного общения. Тем не менее, официально специфика деятельности учителей иностранных языков в отечественных нормативных документах пока не нашла достаточно полного отражения.

При работе со Стандартом возникают и проблемы в определении индикаторов, т.е. уточняющих требований к тем или иным компонентам профессиональной компетентности. Выделение индикаторов помогло бы объективно и единообразно оценивать профессиональную квалификацию педагога. К тому же, они бы могли определить, чем будут отличаться требования к учителям разных категорий. Пример оценочного листа с прописанными индикаторами мог бы послужить опорой при оценке работы педагога и надежным инструментом в работе аудитора.

Попытка создать такой экспертный лист была предпринята В. Шадриковым и И.В. Кузнецовой [3], которые выделили следующие составляющие педагогической компетентности:

- в организации педагогической деятельности (установка субъект-субъектных отношений, организация учебной деятельности, педагогическое оценивание);

- в области личностных качеств (эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура);

- в постановке целей и задач педагогической деятельности (умение ставить

цели и задачи, учет особенностей обучающихся);

- в мотивировании обучающихся (создание ситуации успеха, позитивная мотивация, создание условий для самомотивации);

- в обеспечении информационной основы педагогической деятельности (компетентность в методах преподавания и предмете);

- в разработке материалов и принятии педагогических решений (принятие решений в педагогических ситуациях, умение разрабатывать дидактические материалы и программы, выбор и реализация типовых образовательных программ).

При том, что данные составляющие не полностью совпадают с номенклатурой компетенций Стандарта, между ними нет принципиальных разногласий. И в том и в другом случае речь идет о знаниях, профессиональных умениях, личностных качествах педагога. Вместе с тем В.Д. Шадриков и И.В. Кузнецова делают очевидный упор на личностные качества, педагогическую и психологическую основы деятельности, а не предметно-методическую составляющую. Экспертные листы, разработанные в соответствии с выделенной номенклатурой, не могут не отражать эту особенность. По мнению разработчиков, использование экспертных листов может происходить в рамках анализа уроков, бесед с руководителем, самооценки и т.д.

Однако необходимо признать, что, во-первых, реальный педагог вряд ли сможет удовлетворить всем 90 критериям, прописанным в экспертных листах. Представляется целесообразным разделить их, как минимум, на обязательную и вариативную части для разных категорий педагогов. Во-вторых, важно выделить компетенции, которые можно надежно идентифицировать, что с личными и индивидуальными качествами возможно далеко не всегда. В третьих, хотелось бы сконструировать компетентностную матрицу именно для преподавателя иностранного языка, т.к. предметная область, несомненно, будет предъявлять дополнительные требования к компетентности педагога.

В данном случае представляется целесообразным обратиться к мировому опыту определения компонентов и индикаторов профессиональной компетенции педагога в целом и преподавателей иностранных языков в частности. За основу анализа были взяты три документа:

1) Обзор Еврокомиссии [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf];

2) Европейская матрица компетентностей для обучения и развития преподавателей иностранного языка EQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services: [Caena, 2011]);

3) Кембриджская матрица компетенций преподавателей иностранного языка (Cambridge English Teaching Framework: [<http://www.cambridgeenglish.org/images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf>])

Проанализируем представленные в данных документах компетентностные рамки, в том числе и применимые к оценке деятельности учителя иностранного языка.

Обзор Еврокомиссии выделяет три области для оценки компетентности преподавателя. Представим их в виде следующей обобщенной таблицы (см. Табл. 1).

Таблица № 1

Компоненты и индикаторы компетентности педагога (по обзору Еврокомиссии)

Области оценивания	Индикаторы
Знания	предметные, педагогические, фоновые, в области технологий, оценки;
Профессиональные умения	планирование и управление учебной деятельностью, использование материалов, адаптивность, способность к анализу и интерпретации данных.
Ценностные установки	стремление к развитию и изменению, гибкость, рефлексия, отношение к студентам

При всей лаконичности данной модели, она полностью коррелирует с российским подходом к определению профессиональной квалификации педагога. Ее можно брать за основу разработки ядра аттестации педагогических кадров в широком контексте. Особо хотелось бы отметить, что каждый из названных компонентов или областей оценивания на уровне индикаторов блестяще интегрирует предметную, предметно-методическую и психолого-педагогическую составляющие профессиональной компетентности педагога, включая его личностные качества. При этом нельзя не заметить, что это сделано с учетом очень ограниченного, если не сказать узко прагматического функционала урочной деятельности, но последнее замечание легко учесть при доработке и модификации предложенной модели.

Гораздо более значимой для целей данного исследования представляется Европейская матрица компетентностей для обучения и развития преподавателей иностранного языка EQUALS. В ней выделяются следующие области для оценки и способы деятельности, которые служат индикаторами наличия компетентности в данной области. Представим их также в виде таблицы (см. Табл. 2).

В данной модели мы видим все те же ключевые компоненты, при этом ее вряд ли можно назвать столь же лаконичной, как предыдущую модель. Сами области оценивания, а также их индикаторы не свободны от повторов, во многом пересекаются. Однако принцип выбора областей говорит о многом. В частности, отдельный фокус на оценку обучения, а также на лингвистическую и социокультурную компетенции самого преподавателя уточняет специфику деятельности учителя иностранного языка, задает конкретные векторы в понимании европейских стандартов оценивания его квалификации.

Кембриджская матрица компетенций преподавателей иностранного языка демонстрирует несколько иной подход к определению компетенций учителя

Компоненты и индикаторы компетентности педагога (по EQUALS)

Области оценки	Индикаторы
Планирование обучения	выявляет нужды учащихся, применяет и разрабатывает учебные программы, планирует урок(и), отбирает языковой материал и дополнительные учебные материалы, предвидит трудности, адаптируется к ситуации в классе, владеет техниками управления классом
Поддержка обучения	применяет широкий спектр обучающих техник и форм деятельности, создает и использует учебные ресурсы, дает четкие инструкции, применяет студентоцентрированное обучение, использует различные стратегии исправления ошибок, развивает автономию учащихся
Оценка обучения	выбирает объекты, отбирает/ создает инструменты оценивания и критерии оценки, применяет различные формы оценивания, обеспечивает мотивирующую обратную связь, побуждает учащихся к само- и взаимооценке
Лингвистическая и социокультурная компетентности	использует язык в педагогических целях, дает речевые модели, определяет уровень учащихся, помогает в решении проблем в общении, адаптирует учебные материалы к уровню учащихся и культуре страны преподавания, развивает поликультурность, использует современные знания в области лингвистики в обучении
Профессионализм	осуществляет саморефлексию и самооценку, профессионально развивается, проводит экспериментальное обучение, наблюдает уроки коллег, оказывает поддержку, выполняет административные обязанности

иностранного языка. Краткое представим его в таблице №3.

*здесь и далее подчеркивание сделано авторами статьи.

Подчеркнутые в таблице индикаторы, как нам кажется, являются чрезвычайно важными показателями профессиональной квалификации и компетентности педагога. Вместе с тем, надо точно понимать, для каких категорий специалистов они могут быть системообразующими показателями профессионального роста, а для каких категорий они не так и важны. Отдельные из выделенных индикаторов могут лечь в основу разработки автономных модульных курсов для многоуровневой системы непрерывного профессионального развития преподавателей иностранных языков. Среди них можно выделить:

- способности к планированию не только уроков, но и разнообразных курсов иностранного языка или профиль-

ных курсов на иностранном языке, что является отдельной задачей в рамках моделей CLIL и EMI;

- умение не просто выбрать учебные материалы, но и адаптировать их к реальным условиям обучения, а также создавать новые материалы с учетом различных доступных ресурсов и образовательных потребностей;

- управлять не только и не столько процессом обучения, сколько процессом учения, т.е. самостоятельной работой в аудитории и за ее пределами, стимулируя развитие учебной автономии;

- владение основами (теорий и практикой) разработки языкового контроля, понимания целей, задач, достоинств и ограничений различных форм и форматов контроля, типов используемых заданий и системы оценивания;

- развитие умений работы с ошибками: их выявления, определения, маркирования и исправления. С учетом

**Компоненты и индикаторы компетентности педагога
(по Cambridge English Teaching Framework)**

Области оценивания	Индикаторы
1. Теории обучения и учения	знание педагогических и методических теорий, осведомленность об имеющихся материалах, знание методики обучения иностранным языкам.
2. Обучение и контроль	планирование (уроков и <u>курсов*</u>); использование материалов (выбор, <u>адаптация, дополнение</u>); управление процессом <u>учения</u> .
3. Обучение системе языка	обучение фонетике, грамматике, лексике, понимание основных <u>принципов</u> и применение разнообразных <u>техник</u> ; формирование речевых умений
4. Развитие речевых умений	обучение аудированию, говорению, чтению и письму; понимание основных <u>принципов</u> и применение разнообразных <u>техник</u> при развитии речевых умений
5. Контроль	знание основных <u>принципов разработки языкового контроля</u> , особенностей форм и умение применять эти знания на практике, информирование студентов (<u>осуществление прозрачности контроля</u>)
6. Профессиональные лингвистические знания и учения	язык классного обихода, <u>определение, фиксирование и маркирование ошибок</u> , общение с коллегами, знание уровней по <u>CEFR</u> , владение профессиональной <u>терминологией</u> , знание о имеющихся ресурсах.
7. Профессиональное развитие	посещение и <u>анализ уроков</u> коллег, <u>планирование профессионального развития</u> , проведение педагогических <u>исследований</u> , участие в работе <u>проектных групп</u> , профессиональные роли и <u>обязанности</u> .

развития и диверсификации форм стандартизированного контроля в России, подготовка грамотных экзаменаторов становится стратегически значимой задачей для школ и вузов.

Не менее значимым можно считать оценивание профессионализма — понимание необходимости планирования профессионального развития, его траекторий и этапов.

Уровни профессиональной квалификации. Инструменты оценивания различных компонентов профессиональной компетентности

В проанализированных документах можно найти информацию о предлагаемых уровнях профессиональной квали-

фикации или стадиях профессионального развития. Так, матрица EQUALS рассматривает **три ступени** развития преподавателя (табл. 4).

Как видно из таблицы, между уровнями не просматривается прямая корреляция, да и сами требования не всегда конкретны. К примеру, в ней указывается, что учитель-репликатор должен иметь соответствующее образование, но не указывается какое, и данное требование вообще не упоминается применительно к двум другим категориям. Вместе с тем, как холистическая шкала, данная модель дает обобщенное представление о различиях в понимании ступеней профессионального роста.

Стадии развития учителя (по версии EQUALS)

Стадия 1 Учитель - репликатор	Стадия 2 Учитель - практик	Стадия 3 Учитель - эксперт
<ul style="list-style-type: none"> – имеет соответствующее образование – может повторять эффективные практики – планирует обучение – может эффективно обучать – рефлексирует деятельность – реагирует на методическую помощь и обратную связь 	<ul style="list-style-type: none"> – уверенно осуществляет планирование, обучение и оценку – осведомлен о возможных проблемах и способах их разрешения – применяет эффективные стратегии при обучении – ставит цели для профессионального роста 	<ul style="list-style-type: none"> – владеет широким спектром умений в области обучения – разрабатывает учебные программы, учебные и контрольные материалы – оказывает методическую поддержку молодым коллегам

Кембриджская матрица компетенций преподавателей иностранного языка прописывает уже **четыре уровня** или ступени становления педагогического мастерства: для начинающего (foundation), развивающегося (developing), опытного (proficient) преподавателя и преподавателя-эксперта (expert teacher). Однако компетентностные дескрипторы и здесь не определяют четкой границы между компетенциями преподавателей разных категорий. Например, оценочная компетенция начинающего преподавателя, согласно Кембриджской матрице, будет выражаться в том, что у него «начинает формироваться понимание роли оценки в обучении», в то время как у развивающегося уже «развивается понимание роли оценки в обучении». Обсуждая подходы к развитию умений аудирования, данная матрица предлагает определить опытного преподавателя как имеющего «хорошее понимание принципов и техник обучения аудированию», а эксперта — как профессионала, имеющего «комплексное понимание принципов и техник обучения аудированию». С нашей точки зрения, такие дескрипторы ведут к достаточно субъективной оценке компетенций преподавателя, не дают четких инструментов, с помощью каких мероприятий и процедур это можно оценить

и, следовательно, определить, на какой стадии развития находится педагог.

Вопрос об определении отдельных характеристик именно опытных преподавателей (в противовес начинающим) действительно важен, т.к. его решение дает возможность дифференцировать требования к разным категориям преподавателей. Он рассматривается в исследовании С. Борга [9]. Выделенные С. Боргом характеристики мы разделили на две группы (см. Табл. 5). Это умения критического мышления и практические умения, приобретаемые с опытом.

Таблица 5

Компетенции опытных преподавателей (по С. Боргу)

Умения критического мышления	Практические умения, приобретаемые с опытом
<ul style="list-style-type: none"> – различение важного и второстепенного – стратегическое видение – предвидение проблем – гибкость – умение импровизировать 	<ul style="list-style-type: none"> – большой репертуар стратегий и техник – сложившиеся представления о том, как учить – способность быстро переключаться между фазами урока

Согласно С. Боргу, опытные учителя имеют большой запас техник и стратегий, но могут отступить от рутинных процедур, импровизировать и принимать решения ситуативно. Автоматизация умений управления классом позволяет им сосредоточиться на содержании. Они могут предвидеть проблемы заранее и имеют ресурсы для их предотвращения, быстрее переключаются между фазами урока, видят картину большую, чем отдельный урок. Но и здесь мы видим лишь номенклатуру требований или ожиданий, но не инструменты, с помощью которых их можно определить и измерить. Как и кто может это оценить, в исследовании отдельно не оговаривается.

Многие модели аттестации ориентируются на конкретные результаты деятельности преподавателя, а именно на количество подготовленных им победителей и призеров национальных и международных олимпиад, конкурсов и иных независимых испытаний. С одной стороны, это можно считать конкретным инструментом, дающим объективную информацию о деятельности педагога. С другой стороны трудно однозначно определить, является данный результат ученика заслугой педагога, работающего с ним в период победы в конкурсе, или это заслуга того, кто создал необходимый фундамент для этого успеха ранее или параллельно с преподавателем школы/вуза. В этой связи безусловный интерес представляют исследования, посвященные выявлению качеств учителя, ученики которых показывают высокие академические результаты. Р. Коу и др. [12] исследовали характеристики качественного обучения (вне зависимости от предмета) и выделили несколько категорий, которые могут его охарактеризовать:

- педагогическое и предметное знание (глубокое знание предмета, понимание учащихся: особенностей мышления, применяемых учебных стратегий, возможных заблуждений);

- качество обучения (эффективные методы опроса и применения оценочных средств, изучение нового материала с опорой на пройденный, моделиро-

вание, тщательная отработка материала, развивающее обучение);

- климат в классе (высокие требования, признание сильных сторон учащихся и их стремления к улучшению своего результата);

- управление классом (эффективное использование классного времени и других ресурсов, управление поведением, создание максимальных возможностей для обучения);

- морально-ценностные характеристики (критически осмысленное применение методов обучения, наличие целей, наличие концептуальных моделей);

- профессиональное поведение (рефлексия и профессиональное развитие, сотрудничество с коллегами и родителями учеников).

То есть, качественное обучение предполагает обладание умениями критического мышления, умениями анализировать, планировать и рефлексировать свою деятельность, критически осмысливать применяемые методы обучения и используемые учебные материалы, управлять своим временем. Это полностью совпадает с объектами и индикаторами, рассмотренными в таблицах 1-5. Однако инструменты оценивания опять не прописаны.

Существующие практики аттестации преподавателей: теория и практика

В тексте Стандарта, оценивать успешность профессиональной деятельности педагогических кадров предлагается по результатам обучения, развития и воспитания учащихся с учетом их склонностей, способностей и возможностей. Это могут быть как свидетельства побед в олимпиадах, так и положительная динамика в развитии ребенка. Выявлять соответствие требованиям предлагается и посредством внутреннего аудита, включающего посещение уроков, анализ планов и отчетов, опросов и наблюдений.

Вместе с тем, реальная практика аттестации педагогических кадров, особенно учителей школ, говорит о том, что формальные показатели (количество победителей олимпиад и 100 балльников по ЕГЭ и ОГЭ) явно прева-

лируют. Процедура внутреннего аудита подчас вообще не регламентируется. Практически невозможно найти одно-значные рекомендации, шаблоны или иные инструменты для контроля и оценивания таких показателей профессиональной компетенции как лингвистическая компетенция учителя, умение управлять процессом обучения и учения, глубины предметных знаний, владения основами разработки контроля и т.д.

Можно усомниться в том, что все новое есть хорошо забытое старое, однако такие традиционные процедуры определения профессиональной компетентности педагога как анализ или самоанализ занятий, авторских концепций и программ, разработанных методических материалов, тестов и публикаций может о многом сказать. Простой конспект урока, не говоря о самом уроке, позволяют выявить большинство составляющих профессиональной компетентности, сделать заключение о качестве преподавания [7, с. 184]. Но это верно при условии, что все эксперты ориентируются на единые параметры и критерии.

Выраженные эксплицитно, критерии оценки могут быть основой для мониторинга качества педагогической деятельности, самообразования, саморазвития и профессионального совершенствования. Попытка создания сопоставимой модели аттестации преподавателей иностранных языков школ и вузов была сделана еще в 2004 году [5]. В ней была сделана попытка представить и эксплицитно выразить параметры и критерии оценивания различных составляющих профессиональной компетентности трех категорий школьных и четырех категорий вузовских преподавателей иностранных языков. Много из того, что предлагается отечественным и зарубежными стандартами сегодня уже нашло в ней отражение, но очевидно и то, что сегодня ее требуется серьезно пересмотреть.

Создание единой модели аттестации преподавателей иностранных языков с учетом официальных категорий и специфики работы в школе и вузе,

основанной на современных профессиональных стандартах, российском и международном опыте, можно считать одним из наиболее актуальных направлений в области развития педагогического образования на современном этапе.

Литература

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
2. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Прудникова В.А. Парадигма актуального образования // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 20 – 42.
3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm> (дата обращения 02.02.2017)
4. Профессиональный стандарт педагога. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения 02.02.2017)
5. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. М.: Глосса-Пресс, 2004.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
7. Шадриков В.Д. Профессиональный стандарт педагогической деятельности // Вестник Минобразования. – 2007. – №7.
8. Шадриков В.Д., Кузнецова И.В. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. М.: 2010.
9. Borg S. Language Teacher Cognition // The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. Burns A., Richards J. (Eds.) Cambridge: CUP. 2010. p. 163-171.
10. Caena F. Literature review. Teachers' core competencies: Requirements and development // European Commission. 2011. [Электронный ресурс]. URL: [44](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-com-</div><div data-bbox=)

petences_en.pdf (дата обращения 02.02.2017)

11. Cambridge English Teaching Framework. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf> (дата обращения 02.02.2017)

12. Coe R., Aloisi C., Higgins S., Elliot L.M. What makes great teaching? Review of the underpinning research. Durham University. 2014.

13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. [Электронный ресурс]. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (дата обращения 02.02.2017)

**Е.Н. Соловова,
С.В. Боголепова**

Сведения об авторах: Соловова Елена Николаевна, доктор пед. наук, профессор, руководитель Департамента иностранных языков, НИУ «Высшая школа экономики», Москва.

Боголепова Светлана Викторовна, канд филол. наук, доцент Департамента иностранных языков, НИУ «Высшая школа экономики», Москва.

КОНТРОЛЬ

«ОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ»

СТУДЕНТОВ

И ВЫПУСКНИКОВ

В РАМКАХ ОСВОЕНИЯ

ДИСЦИПЛИНЫ

«ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В статье определяется и уточняется понятие «контроль остаточных знаний студентов/выпускников» в русском и английском языках. Освещаются главные и второстепенные объекты данного вида контроля в рамках дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах. Предлагаются методические рекомендации по содержанию, формату проведения и критериям оценивания результатов контроля «остаточных знаний» студентов/выпускников.

“LEARNING OUTCOMES” TESTING IN THE FRAME OF “FOREIGN LANGUAGE” ACADEMIC SUBJECT AT NON-LANGUAGE UNIVERSITIES

The article introduces and gives a more precise definition to the notion “undergraduates/graduates’ learning outcomes testing” in the Russian and English languages. The other important issue covered is the major and minor objects of testing in the frame of “Foreign Language” academic subject at non-language universities. Also the article presents some methodological guidelines in terms of the content, the format of realization and assessment criteria of this type of testing.

Ключевые слова: контроль «остаточного владения ИЯ» / «отсроченный контроль иноязычной компетентности», вебквест, реконструкция текста, аппарат оценивания.

Key words: “retained foreign-language learning outcomes” testing, webquest, text reconstruction, tools of assessment.
