



ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

ESPAÑOL

ITALIANO

ENGLISH

FRANÇAIS

DEUTSCH

5 '2014

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

05'2014

Научно-методический журнал

Выходит 12 раз в год
Основан в 1934 году

Учредитель

ООО «Методическая мозаика».
Выходит при поддержке Московского
городского педагогического университета

Главный редактор

Н.П. Каменецкая

Выпускающий редактор

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. Корчажкина,
Т.Б. Лесохина, М.С. Лукьянчикова,
К.С. Махмурян, Л.Т. Нечаева,
В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова,
Э.И. Соловцова, П.В. Сысоев,
А.В. Щепилова

Редакторы отделов:

М.В. Виноградова,

С.И. Капишина, О.В. Полухина

Отв. секретарь редакции

А.Ф. Низамова

Корректоры:

З.Х. Кожуринчева, М.В. Елиферова

Дизайнер

С.В. Сухарев

Подписано в печать 28.04.14

Формат 70 x 100 1/16.

Бумага офс. №1. Офсетная печать.

Усл.-печ. л. 9,1.

Тираж экз. 5600. Заказ 2381.

Адрес редакции:

105064, Москва, М. Казенный пер.,
д. 5 «Б», Московский городской
педагогический университет.

Редакция журнала

«Иностранные языки в школе».

Телефон: 8(495) 607-14-36.

Сайт: www.flsmozaika.ru

e-mail: editor@flsmozaika.ru

Отпечатано в соответствии
с предоставленными материалами
в ОАО «Первая Образцовая

типография»

Фиалил «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область, г. Чехов,

ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpk.ru.

E-mail: marketing@chpk.ru

факс 8(496) 726-54-10,

тел. 8(495) 988-63-87

Редакция не несет ответственности
за содержание публикуемых рекламных
объявлений.

© «Иностранные языки в школе», 2014

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

ТЕОРИЯ

Методика

- 2 **Сысоев П.В.** Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий
- 11 **Ариян М. А.** Ориентирующее замечание учителя как средство управления коммуникативно-познавательным процессом на уроке иностранного языка
- 17 **Колесников А.А.** Структура «Многоязычного профориентационного портфолио» и возможности его использования при профориентационном обучении иностранным языкам

ПРАКТИКА

Из опыта школы

- 27 **Ильина Л.Е.** Возвращение к древним языкам: опережающее обучение латинскому языку в современной школе
- 31 **Камаева Т.С.** Урок английского языка по теме "The Economic Image of Russia"

Внеклассная работа

- 37 **Королева А.Е.** Трое в лодке – вокруг света
- Материалы к учебным темам**
- 42 **Бартош Д.К., Мюллер К.** Fremdsprachenunterricht und die Rolle von Fremdsprachen in unserer Zeit

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Из опыта повышения квалификации

- 47 **Прилипко Е.В.** Оценивание при компетентностном подходе к обучению иностранному языку
- 52 **Ратнер Ф.Л.** Подготовка педагогических кадров преподавателей иностранных языков в царской России

В записную книжку учителя

- 56 **Кашук С.М.** Le fonctionnement de la langue française sur la Toile

СТРАНОВЕДЕНИЕ

- 60 **Артемова А.Ф., Леонович О.А.** Заимствованные названия в топонимии США
- 66 **Гудина О.В.** Die Pflanzenwelt in der deutschen Kulturgeschichte (Продолжение)

ЗОЛОТЫЕ СТРАНИЦЫ

- 70 **Леонтьев А.А.** Память в усвоении иностранного языка

ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

- 77 **Александров К.В., Голубева К.Г., Александрова А.В.** О проекте «ИКТ в обучении иностранным языкам: от теории к практике»

ПРИЛОЖЕНИЕ «МЕТОДИЧЕСКАЯ МОЗАИКА»

ОЦЕНИВАНИЕ ПРИ КОМПЕТЕНТНОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Реформирование, которое переживает российская система образования на всех уровнях, обусловлено социально-экономическими причинами. Мир изменился, мы живем в эпоху глобализации и часто слышим термины «постиндустриальное общество», «экономика знаний», «информационное общество», «общество, построенное на знаниях». Мы не можем однозначно утверждать, что мы уже живем в новой формации, однако рано или поздно переход произойдет, и задача педагогического сообщества – подготовить подрастающее поколение к новым требованиям времени. Главная задача педагога теперь состоит не только в том, чтобы обеспечить обучающегося всей полнотой знаний, но и в том, чтобы, с одной стороны, способствовать развитию его личности в процессе образовательной деятельности, с другой стороны, привить любовь к учению и те навыки, которые будут способствовать его образованию и самообразованию после окончания обучения в образовательном учреждении. Решить задачу подготовки молодого поколения к жизни в условиях глобального информационного общества не представляется возможным, если не реформировать систему образования.

Реформирование российской системы образования базируется на компетентном подходе, который рассматривается в контексте решения проблем подготовки подрастающего поколения к взрослой жизни. В образовательно-педагогическом процессе понятие «компетенция»

применяется для описания общих задач образования. Компетентностный подход предусматривает иную роль обучающегося в учебном процессе: из объекта, пассивного реципиента знаний, обучающийся превращается в субъект образовательного процесса. Объектом же образовательной деятельности становится собственно процесс учения, в ходе которого обучающийся должен научиться не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно и независимо мыслить и быть готовым к действиям в реальных жизненных ситуациях. При этом коренным образом меняется роль учителя в образовательном процессе: из носителя истины в последней инстанции учителя становится помощником обучающегося в достижении образовательной цели – формировании компетенций. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального и основного общего образования именно «результат образования» – достижение образовательной цели – становится основным критерием оценивания успешности образовательного процесса [6, 7].

Чтобы сделать образовательный процесс успешным, необходимо не только помочь обучающемуся стать субъектом этого процесса, но и изменить направленность оценочной деятельности преподавателя с оценивания степени усвоения обучающимся определенного набора знаний на оценивание того, насколько успешно идет достижение образовательной цели и достигается ли запланированный результат обучения. Необходима постоянная промежуточная аттестация обучающихся а ее результаты должны отражать «динамику их индивидуальных образовательных достижений в соответствии с планируемыми результатами освоения основной образовательной программы основного общего образования» [7, с. 24].

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 гг.», принятая в октябре 2012 года, в числе своих приоритетных задач выделяет «создание современной

Ключевые слова: функции контроля, оценивание компетенций, формирующее оценивание, оценочные матрицы.

системы оценки качества образования на основе принципов открытости, объективности, прозрачности, общественно-профессионального участия». В качестве одного из запланированных результатов реализации этой программы называется появление механизмов стимулирования качественной учебы [2, с. 5]. Создание таких механизмов подразумевает выдвижение на первый план такой составляющей профессиональной компетентности педагога, как компетентность в оценивании. При этом оценивание понимается не как выставление отметки для констатации успешности усвоения материала, а как многокомпонентный процесс сопровождения обучающегося на пути достижения запланированного образовательного результата, предоставляющий педагогу информацию о достижении или недостижении обучающимися запланированных образовательных результатов, а также об эффективности учебной программы и используемых педагогических приемов.

Исторически сложившаяся в нашей стране система оценивания является, по сути, системой выставления отметок. Традиционная пятибалльная система таковой, на самом деле, не является – в распоряжении учителя фактически имеются три балла: «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично». Критерии выставления отметок достаточно неопределенны, зачастую обучающиеся сравниваются между собой. Иногда в процесс выставления отметки вмешиваются некоторые субъективные факторы: личностная история обучающегося или история его взаимоотношений с конкретным учителем. Функция отметок в основном констатирующая: отметка фиксирует уровень достижений по прохождении определенного этапа обучения. Кроме того, к сожалению, выставляя отметку, во многих случаях учитель исходит из посыла, который по своей сути является негативным: обучающийся чего-то не знает, в чем-то не дотягивает до некоего идеала, что естественным образом может послужить причиной снижения мотивации обучающихся к учению, а также может привести к погоне за отметками. Собственно процесс учения оказывается вне зоны

внимания как учащихся, так и педагогов [3]. Отметка заменила оценивание и зачастую выполняет «карательную функцию», поэтому существующая практика не позволяет оцениванию в полной мере осуществлять такие важные функции, как мотивирующая и обучающая.

Проблема оценивания сложна сама по себе, но она усложняется еще и тем, что в программах учебных заведений, готовящих педагогов, долгое время отсутствовали специализированные учебные курсы, посвященные оцениванию. В лучшем случае этой теме уделялось некоторое внимание в общем курсе методики. Налицо противоречие между сложившимися новыми условиями и требованиями к оцениванию, с одной стороны, и существующими процедурами оценивания, с другой. Прорекламировав необходимость внедрения компетентного подхода в образовательную систему, авторы образовательных реформ не уделили должного внимания методическому обеспечению перехода на новые формы оценивания: преподаватели испытывают трудности, поскольку не знают, как оценить успешность образовательной деятельности в условиях компетентного подхода и степень достижения образовательного результата – сформированность компетенций.

Одним из нововведений, направленных на модернизацию существующей системы оценивания, стало тестирование. Тесты с выбором правильного ответа широко используются, хотя далеко не все составители тестов имеют представление о принципах и правилах их разработки и использования. Как следствие, многие из распространенных тестов не являются ни надежными (не демонстрируют устойчивость результатов и их независимость от времени, условий проведения, экспертов и т.д.), ни валидными (не проверяют то, что заявлено). Такие контрольно-измерительные материалы применять если не вредно, то, по крайней мере, бессмысленно, не говоря уже о том, что повсеместное распространение тестирования поощряет списывание – когда ответ представлен в виде галочки, не представляется возможным с уверенностью определить, кто его автор.

Кроме того, необходимо учитывать тот факт, что тест является количественным измерителем, а компетенция – качественная категория. С помощью тестов можно измерить объем усвоенных знаний, но нельзя протестировать успешность достижения образовательного результата, т.е. собственно компетентность – готовность применять изучаемый иностранный язык для решения задач. Поскольку целью образования при компетентностном подходе является формирование у обучающихся компетенций, тестирование вряд ли может рассматриваться как адекватный метод контроля достижения образовательного результата.

Заявленной целью обучения иностранным языкам на всех уровнях российской системы образования является формирование коммуникативной компетенции. Европейская уровневая шкала владения иностранным языком [4] формулирует требования к владению языком в достаточно общих терминах. Но для того, чтобы привести обучающегося к достижению желаемого результата, необходимо помочь ему осознать, что представляет собой этот результат и каким путем можно его достичь.

В мировой педагогической практике считается, что оценивание компетенций может быть только критериальным. Поскольку компетенция – сложный конструкт, то в процессе ее формирования в рамках определенной учебной программы необходимо выделять промежуточные результаты обучения, и сформулировать эти промежуточные результаты таким образом, чтобы они поддавались измерению, а по достижении всех промежуточных результатов должна сложиться целостная картина сформированной компетенции.

Очевидно, что низкая образовательная мотивация современных школьников связана в первую очередь с отсутствием у них ориентиров в обучении – они зачастую не осознают смысл заданий. Сделать этот смысл известным и понятным обучающемуся можно, дав ему установку на пошаговое, распределенное во времени достижение заранее известного ему запланированного образовательного

результата. Результат должен быть осязаемым, реально достижимым и практически применимым в долгосрочной, жизненной перспективе, а изучаемый иностранный язык – служить средством его достижения.

Ставя перед учащимися определенную задачу, учителю необходимо на начальном этапе совместно с ними проработать пути достижения цели, обсуждая, каким параметрам должен соответствовать запланированный результат и через какие промежуточные этапы можно будет его достичь. Такая открытость и доступность критериев оценивания – одно из основных требований оценивания при компетентностном подходе.

Например, если программа обучения иностранному языку предусматривает формирование умения публичного выступления (презентации) как одного из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции, то необходимо детально обозначить, развитие или освоение каких микроумений будет считаться результатом обучения, подлежащим измерению. Несмотря на то, что в реальной жизни умение выступать перед аудиторией, да еще на иностранном языке, складывается из колоссального множества микроумений, в условиях образовательного процесса необходимо сфокусировать внимание на **ограниченном** количестве существенных компонентов. Таких критериев, описывающих результат обучения, рекомендуется выделять не менее пяти и не более восьми [1, с.426]. Например, в случае оценивания устных монологических высказываний (презентаций) на иностранном языке это могут быть:

- 1) логичность и доступность подачи информации;
- 2) глубинное понимание выступающим представляемого материала;
- 3) использование наглядных средств (слайдов);
- 4) лингвистический аспект выступления (структурированность, грамотность и лексическое богатство речи);
- 5) эмоциональная вовлеченность.

Критерии различаются в зависимости от поставленной учебной задачи на конкретном этапе обучения, их число

должно оставаться в диапазоне от пяти до восьми, и они должны быть реально достижимыми для обучающихся, т.е. лежать в их «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Заведомая невыполнимость задания отрицательно скажется на мотивации обучающихся, поскольку для ее развития необходимо чувство успешности.

Каждый из отобранных критериев описывается с помощью дескрипторов, соответствующих определенному уровню овладения микроумением, например, для критерия «Логичность и доступность организации информации» предусматривают следующие уровни, начиная с наименьшей степени выраженности его реализованности:

- 1) информация не организована логически и не совсем понятна аудитории;
- 2) информация организована с нарушением логики, аудитория испытывает трудности в ее восприятии;
- 3) информация представлена достаточно логично, аудитория испытывает небольшие трудности в ее восприятии;
- 4) информация представлена в логической последовательности, аудитория легко воспринимает информацию (уровень полного овладения микроумением).

Достижение последнего в списке уровня позволяет оценить уровень владения микроумением как отличные. Однако если обучающийся показал исключительные результаты и информация не только представлена в логической последовательности, и легко воспринимается аудиторией, но и подана интересно и творчески, можно дополнить шкалу оценивания еще одним уровнем и оценить его достижение дополнительными баллами.

В формулировке уровневых дескрипторов каждого из критериев присутствует определенная градация, но необходимо помнить, что мы оцениваем с качественной точки зрения, поэтому не стоит стремиться к абсолютной точности в разграничении уровней, поскольку задача состоит не в том, чтобы точно измерить, а в том, чтобы дать обучающимся ориентир в достижении цели.

Расположив отобранные критерии по вертикали, а уровни их реализации по

горизонтали, мы получаем оценочную матрицу, которая поможет осуществить комплексное оценивание степени овладения определенными умениями публичного выступления на иностранном языке. Присвоив каждому уровню определенный условный балл, мы сможем не только выставить отметку за выполнение задания, но и получим инструмент формирования обратной связи между учителем и обучающимися, который поможет отследить, какими микроумениями и в какой степени овладел обучающийся, а какие умения требует дальнейших усилий для достижения запланированного результата.

Необходимо отметить, что собственно лингвистический критерий не является главным при оценивании, поскольку формирование коммуникативной компетенции предполагает овладение языком для решения коммуникативных задач, а при публичном выступлении такой задачей является именно донесение информации до аудитории. Если аудитория не поняла смысл выступления, то выступающий не достиг цели, его речь не заслуживает высокой оценки, даже если она была грамотной и фонетически правильной. В то же время, если решена поставленная коммуникативная задача, то даже не совсем идеальное с точки зрения использования языковых средств выступление оценивается высоко как достигшее результата.

Стремление ставить во главу угла грамматическую правильность высказывания далеко не всегда бывает продуктивно: оно может привести к стремлению обучающегося употреблять примитивные, хотя и грамматически правильные конструкции, что снижает коммуникативную направленность речи и затрудняет формирование коммуникативной компетенции.

Использование оценочных матриц позволяет осуществлять процесс оценивания с позиций компетентностного подхода, поскольку акцент делается именно на том, ЧТО научился делать обучающийся. Ознакомление обучающихся с критериями оценивания результата их деятельности обеспечивает открытость и понятность оценивания, повышая тем

самым у обучающихся мотивацию к учению, поскольку они испытывают удовлетворение от достижения запланированных результатов.

Чтобы сделать такое оценивание еще более эффективным, необходимо не просто заранее ознакомить обучающихся с критериями оценивания, но и обсудить, насколько эти критерии понятны им, что может вызывать затруднения. После выполнения задания эти критерии используются в качестве инструмента для получения обратной связи и реализации еще одной чрезвычайно важной функции оценивания – коррекционно-прогностической. Используя оценочную матрицу, можно получить обратную связь трех видов: от учителя к обучающемуся, от обучающегося (или обучающихся) к обучающемуся и от обучающегося к учителю. Безусловно, наиболее эффективной является обратная связь «обучающийся – учитель», когда обучающийся сам оценивает результативность своего обучения по известным критериям. Такой вид обратной связи содействует формированию у обучающегося способности к рефлексии и автономного обучения, что способствует росту мотивации к учению.

Таким образом, использование оценочных матриц упрощает порождение и получение обратной связи всех видов, делая ее более структурированной, поскольку и учитель, и обучающиеся при этом опираются на известные им, заранее прописанные в матрице критерии и могут сравнить конкретный полученный результат с запланированным.

Коррекционно-прогностическая функция оценивания при критериальном оценивании реализуется и в том, что упрощается корректировка учебных планов и рабочих программ: если при оценивании выявляется, что обучающиеся испытывают наибольшие трудности при овладении определенным компонентом формируемой компетенции, то в программу обучения вносятся изменения, направленные на устранение этих трудностей.

Такое оценивание также более объективно, чем традиционное, поскольку оно позволяет сопоставлять результаты, полученные различными обучающи-

мися, не только между собой, но и с определенным, заранее известным эталоном. Кроме того, обеспечивается уникальность и автономность достигнутых обучающимися результатов, поскольку в силу объективных причин эти результаты не должны и не могут быть одинаковыми: созданные различными учениками продукты не могут совпадать.

Таким образом, при компетентностном подходе целью оценивания становится определение уровня владения учащимися составляющими коммуникативной компетенции, складывающейся из результатов обучения, сформулированных в терминах общеевропейских компетенций.

Оценивание влияет на успешность обучения ничуть не меньше, чем методика преподавания иностранного языка и используемые технологии. Ставя задачу изменения оценочной практики в условиях новой образовательной парадигмы, необходимо расставить приоритеты. Главное – не поиск безупречного инструмента измерения, а превращение методов оценивания в мотивирующие факторы. И учителю, и обучающемуся должно быть понятно, что означает та или иная отметка. Для преподавателя оценивание должно быть экономично и не отнимать много времени. В обучении иностранному языку в условиях компетентностного подхода уже начался переход от проверки знаний о языке к оцениванию степени сформированности компетенций. Оценивание результатов обучения с использованием оценочных матриц не является единственным идеальным решением, но оно позволяет превратить процесс оценивания в увлекательный совместный труд преподавателя и обучающихся, приносящий радость и удовлетворение всем участникам процесса.

Модернизация образования, происходящая в последние годы в России, невозможна без изменения подходов к оцениванию: «познавательная мощь компетентностного подхода тем выше, чем больше освоена в его “пространстве” культура рефлексии и, в частности, рефлексии над приобретенными умениями, навыками, процедурами, технологиями, методологиями» [5, с. 33–34].

Литература

1. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 гг.». Режим доступа: минобрнауки.рф.
3. Новиков А.В. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2011. – 152 с.
4. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. – М.: МГЛУ, 2003. – 247 с.
5. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 32 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2013. – 63 с.

Е.В. Прилипко

Сведения об авторе: Прилипко Елена Викторовна, старший преподаватель, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», кафедра английского языка при факультете менеджмента, Москва.

E-mail: prilipko.elena@gmail.com