

ОТ РЕДАКЦИИ

ВРЕМЯ ДЕЙСТВОВАТЬ



Дорогие коллеги!

Вы держите в руках третий номер нашего журнала. Пора становления подходит к концу, поиски будут продолжаться всегда. Ваши отзывы на первые два номера показывают, что мы выбрали правильный путь: информировать о том, что происходит в Министерстве образования и науки, знакомить с опытом коллег из различных регионов, приглашать интересных гостей и задавать им важные для учителя-практика вопросы, рассказывать о новинках в методике обучения иностранных языков и т.д.

Прошедший год был годом большой работы и многочисленных перемен как в жизни российского учительства в целом, так и в области учеб-

ного книгоиздания. Год приватизации издательства «Просвещение» и появившихся новых перспектив развития, год достижений и потерь известных и любимых наших авторов, на чьих книгах мы выросли.

Думаю, что наступивший год будет не менее активным для нас всех: в регионах России идёт эксперимент по апробации электронных учебников, а компания Apple объявила о новой революции в образовании и необходимости перевода всех учебных пособий в цифру. Читая литературу по этой теме, просматривая ролики Apple, мы видим, что специалисты IT, плохо понимающие в процессе обучения детей, забыли в этой гонке технологий как про учителя, так и про ученика. Они стремятся захватить школьный рынок, споря о форматах перевода книг в электронную версию, просчитывая цены электронных пособий, и не обращают внимания на предупреждения врачей о необходимости сохранения зрения детей и их психического здоровья... Западные чиновники от образования рапортуют об отказе от обучения письму в начальной школе, игнорируя специфику психофизиологического развития маленьких учеников. Складывается впечатление, что каждый хочет быть первым в отказе от традиционных форм обучения. Есть опасность, что при таких подходах вместе с водой может выплеснуться и ребёнок.

Педагогической общественности пора подключаться к обсуждению всех новаций, происходящих в профессиональном сообществе. Мы участники, а не свидетели! У нас в издательстве уже есть такой опыт — посмотрите на наши электронные пособия к учебникам. Научные изыскания в тесном сотрудничестве с педагогами-практиками, долгие и кропотливые объяснения того, что мы хотим получить и как будет выглядеть диск, — через всё это мы уже прошли и победили. Электронные приложения к УМК издательства имеют международные премии и, главное, положительные отзывы учителей и учеников.

Хочу пожелать вам быть активными во всём, в самом отношении к жизни! Главное помнить, что каждый из нас всегда может внести свой маленький вклад в общее большое дело.

Виктория КОПЫЛОВА [член редакционного совета,
руководитель Центра германских языков
издательства «Просвещение»]

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
FOREIGN
LANGUAGES

В НОМЕРЕ

**ОФИЦИАЛЬНЫЕ
ДОКУМЕНТЫ** 2

**РАБОТАЕМ ПО НОВЫМ СТАНДАРТАМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ПРОГРАММЫ** 6

**РАБОТАЕМ ПО НОВЫМ СТАНДАРТАМ /
ОПЫТ РЕГИОНОВ
НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
СТРАТЕГИИ —
ГОВОРIT МОСКВА** 8

**МАСТЕРСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ
МЕТОДИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА:
ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ** 12

**ИЗ ПРАКТИКИ МЕТОДИСТА
ПРОФЕССИЯ В ЯИЧНОЙ
УПАКОВКЕ** 14

**ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СРЕДА
ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ
В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ** 16

**СОВРЕМЕННЫЙ ЭФФЕКТИВНЫЙ УРОК
ЛЕВОЕ ПОЛУШАРИЕ —
ПЕРЕГРУЗКА!** 18

**ИНФОГРАФИКА
12 СТИМУЛОВ К ИЗУЧЕНИЮ
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА** 20

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩИХ
ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ** 22

**МОЛОДОМУ УЧИТЕЛЮ
БОГАТЫЙ СЛОВАРЬ —
УСПЕШНАЯ КОММУНИКАЦИЯ** 25

**РЕСУРСЫ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ
УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ
И КАК ЕЮ УПРАВЛЯТЬ** 28

**ПРОСВЕЩЕНИЕ БЕЗ ГРАНИЦ
НЕ «ИГРА В» ЯПОНСКИЙ** 33

**ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТА
ГЛОБАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ
BritLit** 36

**ГОСТЬ НОМЕРА
АЛЛА ЩЕПИЛОВА:
ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ.
СОКРАЩАЯ
«АЛЬФАБЕТИЗАЦИЮ»** 38

**БЕРЕГИ СЕБЯ
НА БОЛИ В СПИНЕ
ЖАЛУЕТЕСЬ?** 40

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНОБРНАУКИ РОССИИ)

П Р И К А З

ОБ УТВЕРЖДЕНИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ПЕРЕЧНЕЙ УЧЕБНИКОВ, РЕКОМЕНДОВАННЫХ ИЛИ ДОПУЩЕННЫХ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ИМЕЮЩИХ ГОСУДАРСТВЕННУЮ АККРЕДИТАЦИЮ И РЕАЛИЗУЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ, НА 2012/2013 УЧЕБНЫЙ ГОД

В соответствии со статьёй 28 Закона Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации, 1992, № 30, ст. 1797; Собрание законодательства Российской Федерации, 1996, № 3, ст. 150; 2002, № 26, ст. 2517; 2003, № 2, ст. 163; № 28, ст. 2892; 2004, № 35, ст. 3607; 2006, № 1, ст. 10; 2007, № 1, ст. 21; № 7, ст. 838; № 17, ст. 1932; № 30, ст. 3808; № 49, ст. 6068, ст. 6069, ст. 6070; 2009, № 7, ст. 786; № 52, ст. 6450; 2010, № 19, ст. 2291; 2011, № 23, ст. 3261, № 30, ст. 4590), пунктом 5.2.4 Положения о Министерстве образования и науки Российской Федерации, утверждённого постановлением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2010 г. № 337 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2010, № 21, ст. 2603; № 26, ст. 3350; 2011, № 6, ст. 888, № 14, ст. 1935, № 28, ст. 4214, № 37, ст. 5257), и Административным регламентом Министерства образования и науки Российской Федерации по исполнению государственной функции «Самостоятельно принимает нормативные правовые акты, утверждающие ежегодно на основе экспертизы федеральные перечни учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию», утверждённым приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 января 2007 г. № 5 (зарегистрирован Министерством

юстиции Российской Федерации 19 января 2007 г., регистрационный № 8806), с изменениями, внесёнными приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 февраля 2007 г. № 69 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 12 марта 2007 г., регистрационный № 9076),

ПРИКАЗЫВАЮ:

1. Утвердить:
федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в имеющих государственную аккредитацию и реализующих образовательные программы общего образования образовательных учреждений, на 2012/2013 учебный год (приложение № 1);
федеральный перечень учебников, допущенных Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в имеющих государственную аккредитацию и реализующих образовательные программы общего образования образовательных учреждений, на 2012/2013 учебный год (приложение № 2);
федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в специаль-

ных (коррекционных) образовательных учреждениях, на 2012-2013 учебный год (приложение № 3);
федеральный перечень учебников, допущенных Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, на 2012-2013 учебный год (приложение № 4).

2. Рекомендовать органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим управление в сфере образования, довести указанные федеральные перечни до сведения образовательных учреждений, реализующих образовательные программы общего образования.

3. Признать утратившим силу приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 декабря 2009 г. № 822 «Об утверждении федеральных перечней учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию, на 2010/2011 учебный год» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 15 января 2010 г., регистрационный № 15988).

4. Контроль за исполнением настоящего приказа возложить на заместителя Министра Дулинова М.В.

Министр А.А. Фурсенко



ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ УЧЕБНИКОВ,^[*]

РЕКОМЕНДОВАННЫХ МИНИСТЕРСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ИМЕЮЩИХ ГОСУДАРСТВЕННУЮ
АККРЕДИТАЦИЮ И РЕАЛИЗУЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ, НА 2012/2013 УЧЕБНЫЙ ГОД^[**]

Начальное общее образование

Учебники, содержание которых соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Английский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
167	Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. и др. Английский язык	2	Просвещение
168	Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. и др. Английский язык	3	Просвещение
169	Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. и др. Английский язык	4	Просвещение
178	Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д. и др. Английский язык	2	Просвещение
179	Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д. и др. Английский язык	3	Просвещение
180	Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д. и др. Английский язык	4	Просвещение
184	Верещагина И.Н., Бондаренко К.А., Притыкина Т.А. Английский язык	2	Просвещение
185	Верещагина И.Н., Притыкина Т.А. Английский язык	3	Просвещение
186	Верещагина И.Н., Афанасьева О.В. Английский язык	4	Просвещение
196	Кузовлев В.П., Перегудова Э.Ш., Пастухова С.А. и др. Английский язык	2	Просвещение
197	Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Костина И.П. и др. Английский язык	3	Просвещение
198	Кузовлев В.П., Перегудова Э.Ш., Дуванова О.В. и др. Английский язык	4	Просвещение
199	Никитенко З.Н. Английский язык	2	Просвещение
200	Никитенко З.Н., Долгова Л.А. Английский язык	3	Просвещение
201	Никитенко З.Н., Безукладников К.Э. Английский язык	4	Просвещение

Испанский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
208	Воинова А.А., Бухарова Ю.А., Морено К.В. Испанский язык	2	Просвещение
209	Воинова А.А., Бухарова Ю.А., Морено К.В. Испанский язык	3	Просвещение
210	Воинова А.А., Бухарова Ю.А., Морено К.В. Испанский язык	4	Просвещение

Немецкий язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
211	Бим И.Л., Рыжова Л.И. Немецкий язык	2	Просвещение
212	Бим И.Л., Рыжова Л.И., Фомичева Л.М. Немецкий язык	3	Просвещение
213	Бим И.Л., Рыжова Л.И. Немецкий язык	4	Просвещение

Французский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
223	Касаткина Н.М., Белосельская Т.В. Французский язык	2	Просвещение
224	Касаткина Н.М., Гусева А.В. Французский язык	3	Просвещение
225	Береговская Э.М. Французский язык	4	Просвещение
226	Кулигина А.С., Кирьянова М.Г. Французский язык	2	Просвещение
227	Кулигина А.С., Кирьянова М.Г. Французский язык	3	Просвещение
228	Кулигина А.С. Французский язык	4	Просвещение

Основное общее образование

Учебники, содержание которых соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Английский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
684	Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е. и др. Английский язык	5	Просвещение
685	Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е. и др. Английский язык	6	Просвещение
686	Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е. и др. Английский язык	7	Просвещение
687	Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е. и др. Английский язык	8	Просвещение
688	Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е. и др. Английский язык	9	Просвещение
694	Верещагина И.Н., Афанасьева О.В. Английский язык	5	Просвещение
695	Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык	6	Просвещение
696	Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык	7	Просвещение
697	Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык	8	Просвещение
698	Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык	9	Просвещение
714	Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Костина И.Н. и др. Английский язык	5	Просвещение
715	Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. и др. Английский язык	6	Просвещение
716	Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. и др. Английский язык	7	Просвещение
717	Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. и др. Английский язык	8	Просвещение
718	Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. и др. Английский язык	9	Просвещение

Испанский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
719	Липова Е.Е., Шорохова О.Е. Испанский язык	5	Просвещение
720	Анурова И.В., Соловцова Э.И. Испанский язык	6	Просвещение
721	Кондрашова Н.А. Испанский язык	7	Просвещение
722	Кондрашова Н.А., Костылева С.В. Испанский язык	8	Просвещение
723	Кондрашова Н.А., Костылева С.В. Испанский язык	9	Просвещение

Немецкий язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
729	Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л. и др. Немецкий язык	5	Просвещение
730	Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л. Немецкий язык	6	Просвещение
731	Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л. Немецкий язык	7	Просвещение
732	Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л. Немецкий язык	8	Просвещение
733	Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л. Немецкий язык	9	Просвещение
734	Бим И.Л., Рыжова Л.И. Немецкий язык	5	Просвещение
735	Бим И.Л., Садомова Л.В., Санникова Л.М. Немецкий язык	6	Просвещение
736	Бим И.Л., Садомова Л.В. Немецкий язык	7	Просвещение

[*] Публикуется частично. В списке приведены учебники издательства «Просвещение».

[**] Информация о наличии аудио-, видео- и электронных приложений к учебникам, включённым в Перечень (компонентов УМК), размещена на сайте <http://www.iyazyki.ru>

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ

Немецкий язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
737	Бим И.Л., Садомова Л.В., Крылова Ж.Я. и др. Немецкий язык	8	Просвещение
738	Бим И.Л., Садомова Л.В. Немецкий язык	9	Просвещение
744	Яцковская Г.В. Немецкий язык	5	Просвещение
745	Радченко О.А., Конго И.Ф., Зайферт К. Немецкий язык	6	Просвещение
746	Радченко О.А., Конго И.Ф., Хебелер Г. Немецкий язык	7	Просвещение
747	Радченко О.А., Конго И.Ф., Гертнер У. Немецкий язык	8	Просвещение
748	Радченко О.А., Цойнер К.Р., Билер К.Х. и др. Немецкий язык	9	Просвещение

Французский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
749	Кулигина А.С. Французский язык	5	Просвещение
750	Кулигина А.С., Щепилова А.В. Французский язык	6	Просвещение
751	Кулигина А.С., Щепилова А.В. Французский язык	7	Просвещение
752	Кулигина А.С., Щепилова А.В. Французский язык	8	Просвещение
753	Кулигина А.С., Щепилова А.В. Французский язык	9	Просвещение

Учебники, содержание которых соответствует федеральному компоненту Государственного образовательного стандарта основного общего образования

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Английский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
1310	Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е. и др. Английский язык	5	Просвещение
1311	Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е. и др. Английский язык	6	Просвещение
1312	Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е. и др. Английский язык	7	Просвещение
1313	Ваулина Ю.Е., Эванс В., Дули Д. и др. Английский язык	8	Просвещение
1314	Ваулина Ю.Е., Эванс В., Дули Д. и др. Английский язык	9	Просвещение
1315	Верещагина И.Н., Афанасьева О.В. Английский язык	5	Просвещение
1316	Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык	6	Просвещение
1317	Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык	7	Просвещение
1318	Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык	8	Просвещение
1319	Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык	9	Просвещение
1332	Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Дуванова О.В. и др. Английский язык	5	Просвещение
1333	Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. и др. Английский язык	5	Просвещение
1334	Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. и др. Английский язык	6	Просвещение
1335	Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. и др. Английский язык	7	Просвещение
1336	Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. и др. Английский язык	8	Просвещение
1337	Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. и др. Английский язык	9	Просвещение

Испанский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
1343	Липова Е.Е. Испанский язык	5	Просвещение
1344	Анурова И.В., Соловцова Э.И. Испанский язык	6	Просвещение

Испанский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
1345	Кондрашова Н.А. Испанский язык	7	Просвещение
1346	Кондрашова Н.А., Костылева С.В. Испанский язык	8	Просвещение
1347	Кондрашова Н.А., Костылева С.В. Испанский язык	9	Просвещение

Немецкий язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
1348	Бим И.Л., Рыжова Л.Н. Немецкий язык	5	Просвещение
1349	Бим И.Л. Немецкий язык	5	Просвещение
1350	Бим И.Л., Санникова Л.М., Садомова Л.В. Немецкий язык	6	Просвещение
1351	Бим И.Л., Садомова Л.В. Немецкий язык	7	Просвещение
1352	Бим И.Л., Санникова Л.М., Картова А.С. и др. Немецкий язык	8	Просвещение
1353	Бим И.Л., Садомова Л.В., Каплина О.В. Немецкий язык	9	Просвещение
1354	Гальскова Н.Д., Артёмова Н.А., Гаврилова Т.А. Немецкий язык	5	Просвещение
1355	Гальскова Н.Д., Артёмова Н.А., Гаврилова Т.А. Немецкий язык	6	Просвещение
1356	Гальскова Н.Д., Борисова Е.М., Шорихина И.Р. Немецкий язык	7	Просвещение
1357	Гальскова Н.Д., Лясковская Е.В., Перевозник Е.П. Немецкий язык	8	Просвещение
1358	Гальскова Н.Д., Лясковская Е.В., Перевозник Е.П. и др. Немецкий язык	9	Просвещение

Французский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
1364	Береговская Э.М. Французский язык	5	Просвещение
1365	Селиванова Н.А., Шашурина А.Ю. Французский язык	6	Просвещение
1366	Селиванова Н.А., Шашурина А.Ю. Французский язык	7–8	Просвещение
1367	Селиванова Н.А., Шашурина А.Ю. Французский язык	9	Просвещение
1368	Кулигина А.С. Французский язык	5	Просвещение
1369	Кулигина А.С. Французский язык	6	Просвещение
1370	Кулигина А.С., Иохим О.В. Французский язык	7	Просвещение
1371	Григорьева Е.Я., Горбачёва Е.Ю. Французский язык	8	Просвещение
1372	Григорьева Е.Я., Горбачёва Е.Ю. Французский язык	9	Просвещение

Среднее (полное) общее образование

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Английский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
1841	Афанасьева О.В., Михеева И.В., Эванс В. и др. Английский язык (базовый уровень)	10	Просвещение
1842	Афанасьева О.В., Михеева И.В., Эванс В. и др. Английский язык (базовый уровень)	11	Просвещение
1843	Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык (профильный уровень)	10	Просвещение
1844	Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык (профильный уровень)	11	Просвещение
1845	Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. и др. Английский язык (профильный уровень)	10	Просвещение
1846	Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. и др. Английский язык (профильный уровень)	11	Просвещение
1854	Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. и др. Английский язык (базовый уровень)	10–11	Просвещение



Работаем по новым стандартам
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ
6

Работаем по новым стандартам / Опыт регионов
НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
СТРАТЕГИИ — ГОВОРИТ МОСКВА
8

Испанский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
1857	Кондрашова Н.А., Костылева С.В. Испанский язык (профильный уровень)	10	Просвещение
1858	Кондрашова Н.А., Костылева С.В., Гонсалес С.А. Испанский язык (профильный уровень)	11	Просвещение
1859	Соловцова Э.И., Белоусова В.А. Испанский язык (базовый уровень)	10–11	Просвещение

Немецкий язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
1860	Бим И.Л., Садомова Л.В., Лытаева М.А. Немецкий язык (базовый и профильный уровни)	10	Просвещение
1861	Бим И.Л., Рыжова Л.И., Садомова Л.В. и др. Немецкий язык (базовый и профильный уровни)	11	Просвещение

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
1862	Воронина Г.И., Карелина И.В. Немецкий язык (базовый уровень)	10–11	Просвещение
1865	Яковлева Л.Н., Лукьянчикова М.С., Дрейт К. Немецкий язык (профильный уровень)	10	Просвещение
1866	Яковлева Л.Н., Лукьянчикова М.С., Бузоева М.Д. и др. Немецкий язык (профильный уровень)	11	Просвещение

Французский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
1867	Бубнова Г.И., Тарасова А.Н., Лонэ Э.Э. Французский язык (профильный уровень)	10	Просвещение
1868	Бубнова Г.И., Тарасова А.Н. Французский язык (профильный уровень)	11	Просвещение
1869	Григорьева Е.Я., Горбачёва Е.Ю., Лисенко М.Р. Французский язык (базовый уровень)	10–11	Просвещение

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ УЧЕБНИКОВ,

ДОПУЩЕННЫХ МИНИСТЕРСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ИМЕЮЩИХ ГОСУДАРСТВЕННУЮ
АККРЕДИТАЦИЮ И РЕАЛИЗУЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ, НА 2012/13 УЧЕБНЫЙ ГОД

Начальное общее образование

Учебники, содержание которых соответствует федеральному компоненту Государственного образовательного стандарта начального общего образования

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Английский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
66	Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. и др. Английский язык	3	Просвещение
75	Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д. и др. Английский язык	3	Просвещение
76	Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д. и др. Английский язык	4	Просвещение
77	Верещагина И.Н., Притыкина Т.А. Английский язык	3	Просвещение
78	Верещагина И.Н., Афанасьева О.В. Английский язык	4	Просвещение
85	Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Костина И.П. и др. Английский язык	3	Просвещение
86	Кузовлев В.П., Перегудова Э.Ш., Стрельникова О.В. и др. Английский язык	4	Просвещение
87	Никитенко З.Н., Долгова Л.А. Английский язык	3	Просвещение
88	Никитенко З.Н., Безукладников К.Э. Английский язык	4	Просвещение

Испанский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
91	Воинова А.А., Бухарова Ю.А. Испанский язык	3	Просвещение
92	Воинова А.А., Бухарова Ю.А. Испанский язык	4	Просвещение

Немецкий язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
93	Бим И.Л., Рыжова Л.И., Фомичева Л.М. Немецкий язык	3	Просвещение
94	Бим И.Л., Рыжова Л.И. Немецкий язык	4	Просвещение

Французский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
99	Касаткина Н.М. Французский язык	3	Просвещение
100	Береговская Э.М. Французский язык	4	Просвещение

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
101	Кулигина А.С., Кирьянова М.Г. Французский язык	3	Просвещение
102	Кулигина А.С. Французский язык	4	Просвещение

Основное общее образование

Учебники, содержание которых соответствует федеральному компоненту Государственного образовательного стандарта основного общего образования

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Немецкий язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
248	Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л. и др. Немецкий язык	5	Просвещение
249	Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л. и др. Немецкий язык	6	Просвещение
251	Радченко О.А., Конго И.Ф., Зайферт Карен. Немецкий язык	6	Просвещение
252	Радченко О.А., Конго И.Ф., Хебелер Г. Немецкий язык	7	Просвещение
253	Радченко О.А., Конго И.Ф., Гертнер У. Немецкий язык	8	Просвещение
254	Селиванова Н.А., Шашурина А.Ю. Французский язык	7–8	Просвещение
256	Яцковская Г.В. Немецкий язык	5	Просвещение

Испанский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
257	Белоусова В.А., Соловцова Э.И. Испанский язык	6	Просвещение
258	Белоусова В.А., Соловцова Э.И. Испанский язык	7	Просвещение
259	Белоусова В.А., Соловцова Э.И. Испанский язык	8	Просвещение
260	Белоусова В.А., Соловцова Э.И. Испанский язык	9	Просвещение

Французский язык

№ п/п	Авторы, название учебника	Класс	Издательство
261	Кулигина А.С. Французский язык	5	Просвещение
262	Кулигина А.С., Щепилова А.В. Французский язык	6	Просвещение
263	Кулигина А.С., Щепилова А.В. Французский язык	7	Просвещение
264	Кулигина А.С., Щепилова А.В. Французский язык	8	Просвещение

РАБОТАЕМ ПО НОВЫМ СТАНДАРТАМ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

Для системы образования и школы понятие «программа» очень разностороннее и многоликое. Специалисты разрабатывают программы развития образования региона, программы развития школы, учебные программы, основные образовательные программы, программы воспитательной работы, авторские программы, рабочие программы... Сегодня мы остановимся на тех программах, которые конституированы либо законом «Об образовании», либо Федеральным государственным образовательным стандартом.



автор: Маргарита ЛЕОНТЬЕВА,
советник генерального директора издательства
«Просвещение»

настроение: уверенность

ключевые слова: основные образовательные программы, рабочие программы, структура, требования, особенности

e-mail: mleontieva@prosv.ru

ПРОГРАММЫ ПО УЧЕБНЫМ ПРЕДМЕТАМ, КУРСАМ

Начнём с программ по учебным предметам, курсам, которые ближе всего учителю и школе. В федеральных государственных стандартах начального и основного общего образования чётко определена структура программ по учебным предметам.

Программы по учебным предметам должны включать:

- 1) пояснительную записку, где описан вклад учебного предмета в общее образование ребенка;
- 2) общую характеристику учебного предмета, курса (его структура, особенности, как отражается фундаментальное ядро в курсе);
- 3) описание места учебного предмета, курса в учебном плане (в каком объёме, в каких классах и за какое учебное время программа может быть реализована);
- 4) личностные, метапредметные и предметные результаты освоения курса;
- 5) содержание учебного предмета, курса;
- 6) тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности школьника;
- 7) описание материально-технического обеспечения образовательного процесса.

Отмечу, что именно программа по учебному предмету включает требования к

результатам освоения основной образовательной программы, которые утверждены государством в Федеральном государственном образовательном стандарте. А значит, учитель должен понимать, что программа по его предмету, курсу должна обеспечивать достижение обучающимися определённых личностных, предметных и метапредметных результатов. Это очень важный момент, потому что это фактически влияние государства на содержание учебного предмета, на учебный процесс, на обеспечение единого образовательного пространства. Содержание учебного курса (пункт 6) очень напоминает обязательный минимум, который когда-то и был фактически стандартом первого поколения. В новом стандарте этот самый обязательный минимум занимает очень небольшую часть. Стандарт второго поколения регулирует не перечень дидактических единиц, как это было ранее, а направлен на развитие школьника, на новую организацию всего учебно-воспитательного процесса. Ещё один фактор, который должен обеспечивать единство образовательного пространства, — это планируемые результаты изучения учебного курса. Единые требования к результатам освоения курса, независимо от того, по какому учебнику работает учитель, где делается программа — в Москве или Новосибирске, обеспечивают и единство требований к итоговой аттестации учащихся. Планируемые результаты обучения по всем курсам учебного плана являются частью примерных основных образовательных программ начального и основного образования, которые выпускаются издатель-

ством «Просвещение», а также публикуются на сайте <http://standart.edu.ru>.

При этом надо учитывать, что примерные программы не ориентированы на какой-то конкретный учебно-методический комплект или учебник.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ПО ПРЕДМЕТУ

Рабочая программа по учебному предмету должна строиться по указанной выше структуре. ФГОС фактически определил программу по учебному предмету как государственный документ, отвечающий заданным требованиям. Этим же требованиям должна отвечать рабочая программа, а значит, там должны присутствовать элементы того, что государство хочет получить от преподавания того или иного предмета.

Как же построить рабочую программу по учебному предмету в соответствии с тем УМК, по которому работает учитель?

Пояснительная записка в рабочей программе описывает вклад учебного предмета в общее образование обучающегося и опирается на особенности школы. Раздел «Общая характеристика курса» учитель должен написать в соответствии с тем учебно-методическим комплектом, по которому он работает. Например, если я работаю по «Геометрии» Александрова, значит, я должна описать особенности этого курса, делая свою рабочую программу по геометрии.

Точно так же не должны расходиться с требованиями государства личностные, предметные и метапредметные результаты, а значит, их нужно взять из ФГОС. В стандарте заложены государственные требования, и моя рабочая программа, сделанная по курсу Александрова, должна отвечать этим требованиям.

Основное содержание курса — фундаментальное ядро, которое сохраняется во всех случаях, независимо от того, работаю я по Александрову или Погорелову. Эта часть должна быть взята из «Примерной программы по геометрии для 7–9 классов» или из «Примерной основной образовательной программы основного общего образования».

Конечно, в рабочей программе должно быть указано место учебного курса в учебном плане школы, то есть в каких классах изучается курс и за какое количество часов может быть реализована разработанная рабочая программа.

Тематическое планирование делается чётко в соответствии с тем учебником, по которому осуществляется обучение. При этом мы помним, что тематическое планирование должно содержать виды учебной деятельности, которые фактически дадут учителю возможность увидеть, как «наращиваются»



универсальные учебные умения учащихся. Федеральный государственный образовательный стандарт основного образования предусматривает в структуре программ по учебным предметам, а значит, и в рабочих программах раздел «Описание материально-технического обеспечения образовательного процесса». Этот раздел должен фактически включать соответствующий раздел «Типовые перечни учебно-наглядных пособий и учебного оборудования по учебному предмету».

Часто у учителей возникает вопрос, должны ли они самостоятельно делать рабочую программу или её можно купить. Конечно, можно воспользоваться готовой, изданной рабочей программой, сделанной под определенную линию учебников. Сейчас на рынке огромное количество рабочих программ, их выпускают многие издательства. Но нельзя ориентироваться только на название этих пособий. Приобретая рабочую программу, надо обязательно смотреть, соответствует ли структура этой рабочей программы стандарту, учтены ли требования государства, которые оно предъявляет через стандарт к документу под названием «программа». Издательство «Просвещение» выпускает рабочие программы по всем своим учебно-методическим комплектам для начальной и основной школы.

АВТОРСКИЕ ПРОГРАММЫ

Мы нередко встречаем в журнальных статьях и методической литературе сообщения о том, что кто-то создал авторскую программу. Я не знаю ответа на вопрос, что такое авторская программа, поскольку считаю, что учитель должен руководствоваться утвержденными документами. Ни Закон «Об образовании», ни государственные образовательные стандарты не говорят об авторских программах — их существовании, целях, задачах, структуре. Федеральный государственный образовательный стандарт определяет достаточно жесткие требования к структуре программ по учебным предметам. В последние годы под названием «программа» мы нередко видели произведения, которые никакого отношения к жанру программ не имели. Это, как правило, некий взгляд автора на то, как важна тематика, какой прекрасный курс создал

Работаем по новым стандартам / Опыт регионов НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ — ГОВОРИТ МОСКВА

этот автор, как он работал над тем, чтобы создать этот курс. Поэтому авторская программа пусть остается авторской, и пусть каждый понимает этот термин в меру своего восприятия, не более того.

ОСНОВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье 9 закона «Об образовании» говорится, что в системе общего образования реализуются: основная образовательная программа начального общего образования, основная образовательная программа основного общего образования и основная образовательная программа среднего (полного) общего образования. Три эти программы составляют основную образовательную программу образовательного учреждения (ОУ) — документ, который фактически определяет жизнь и деятельность всего образовательного учреждения. Теперь не надо делать множество разных программ — основная образовательная программа ОУ заменяет всё: и программу развития образовательного учреждения, и программу воспитания, и программу внеклассной работы, и программу работы с родителями.

Требования к структуре основных образовательных программ, которые должны быть исполнены при формировании основной образовательной программы ОУ, определяет ФГОС.

Документ должен состоять из трех разделов.

Первый раздел программы — целевой. В него включаются:

- **пояснительная записка**, в которой говорится о том, что собой представляет образовательное учреждение, его региональные особенности и особенности контингента, какие задачи ставятся школой по обучению и воспитанию;
- **планируемые результаты обучения**, зафиксированные также в рабочих программах по учебным предметам;
- **система оценки достижения планируемых результатов**, — именно здесь школа должна определить свою позицию по отношению к системе оценивания планируемых результатов, представить родите-

Мастерская профессионального развития МЕТОДИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ

12

лям и описать ту систему оценивания, которая будет реализовываться в этой школе.

Второй раздел — содержательный. Что в него входит?

Во-первых, конечно, это **программа** (или подпрограмма в этой программе) **формирования универсальных учебных действий**. Школа должна понимать и показать родителям, в каком направлении она будет действовать для формирования универсальных учебных действий, достижения метапредметных результатов, определенных стандартом, через использование видов учебной деятельности, которые прописаны в рабочих программах учителей. Во-вторых, это **рабочие программы по учебным предметам**. Конечно, не нужно в этот огромный документ включать рабочие программы полностью, они могут быть указаны как приложения. Но эта связка основной образовательной программы образовательного учреждения и рабочих программ учителей должна существовать. Небольшой опыт создания школами основных образовательных программ показывает, что школы включают в этот раздел перечень рабочих программ.

Третья часть содержательного раздела — это программы воспитания.

В начальной школе это программа духовно-нравственного развития и воспитания ребенка, а также программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни; в основной — программа воспитания и социализации, включающая такие направления, как духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, их социализация и профессиональная ориентация, формирование экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни.

Если среди учащихся школы есть дети, нуждающиеся по состоянию здоровья в специальном внимании, в содержательный раздел также включается программа коррекционной работы.

Третий раздел основной образовательной программы школы — **организационный**.

В него входит **учебный план** ОУ, который разрабатывается образовательным учреждением самостоятельно на основе соответствующего раздела ФГОС и примерной основной образовательной программы. В учебный план включается план внеурочной деятельности, который определяет модели, направления, формы и методы организации внеурочной деятельности школы. План внеурочной деятельности показывает родителям, как организуется внеурочная деятельность: вместе с какими-то другими учреждениями или на базе школы.

Заключительная часть третьего раздела и всей основной образовательной программы школы — система условий реализации программы, материально-техническое оснащение школы, в том числе и перспективы этого оснащения.

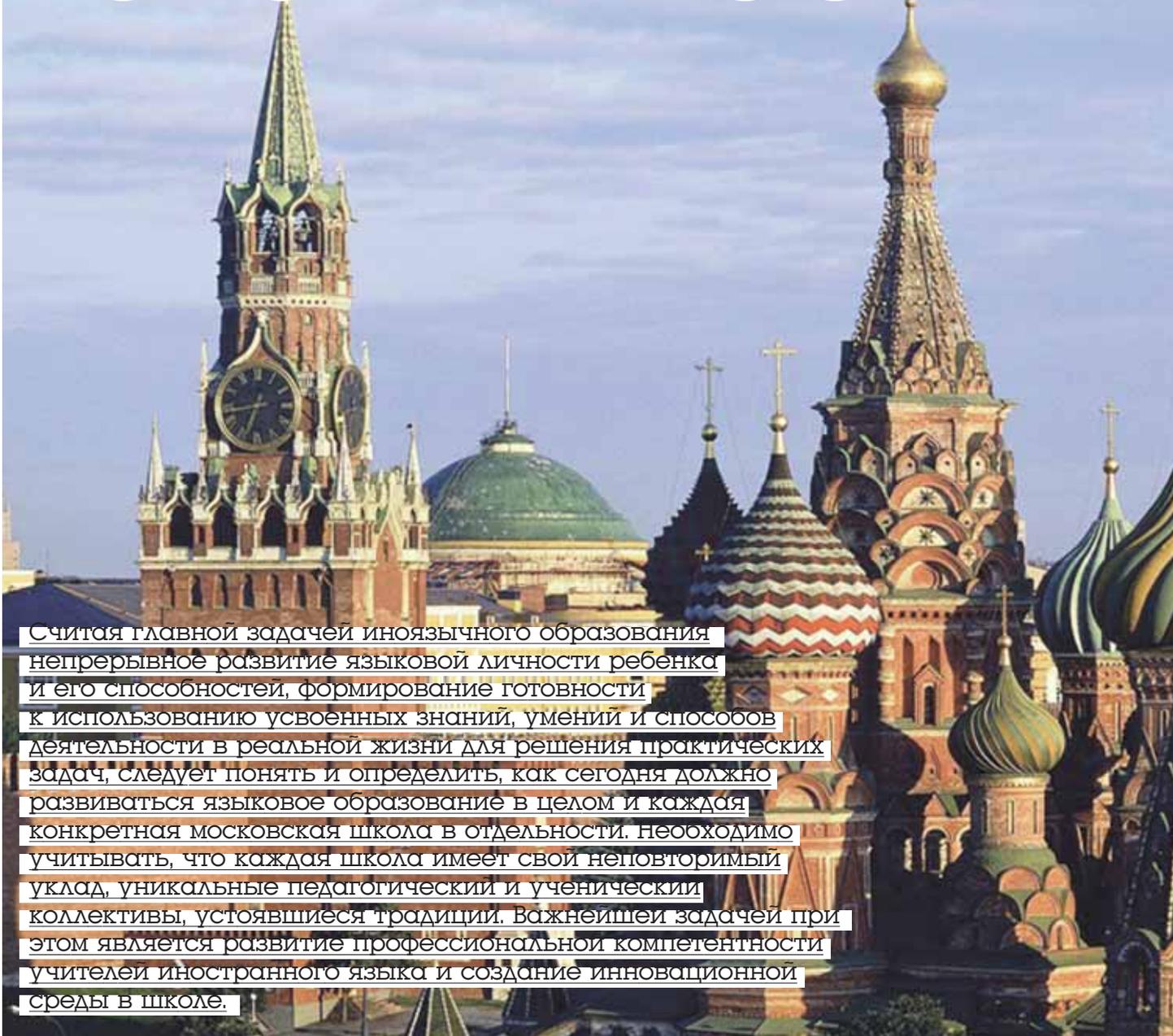
Таким образом, государство, с одной стороны, приводит в порядок все эти многочисленные программы, а с другой — осуществляет некое влияние, фактически заставляя систему образования работать в едином образовательном пространстве.



РАБОТАЕМ ПО НОВЫМ СТАНДАРТАМ / ОПЫТ РЕГИОНОВ

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ —

ГОВОРИТ МОСКВА



Считая главной задачей иноязычного образования непрерывное развитие языковой личности ребенка и его способностей, формирование готовности к использованию усвоенных знаний, умений и способов деятельности в реальной жизни для решения практических задач, следует понять и определить, как сегодня должно развиваться языковое образование в целом и каждая конкретная московская школа в отдельности. Необходимо учитывать, что каждая школа имеет свой неповторимый уклад, уникальные педагогический и ученический коллективы, устоявшиеся традиции. Важнейшей задачей при этом является развитие профессиональной компетентности учителей иностранного языка и создание инновационной среды в школе.



автор: Каринэ МАХМУРЯН,

доктор педагогических наук, профессор, Почетный работник общего образования, зав. кафедрой иностранных языков Московского института открытого образования

настроение: творческое

ключевые слова: ФГОС, Наша новая школа, инновации, модернизация образования, олимпиады, городская экспериментальная площадка, Столичное образование

e-mail: makhmurian@bk.ru

Современный этап развития московской системы образования ознаменовался появлением нового регионального нормативно-правового документа, позволяющего создать условия для удовлетворения потребностей москвичей в качественном образовании. Данный образовательный документ «Государственная программа «Развитие образования г. Москвы на 2012—2016 гг. «Столичное образование» (далее — Программа) служит базой для совершенствования учебно-воспитательного процесса и повышения качества преподавания иностранного языка в общеобразовательных учреждениях. Программа была принята на заседании правительства г. Москвы 27 сентября 2011 г.



**Мастерская профессионального развития
МЕТОДИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА:
ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ
12**

Она разрабатывалась на основе:
 ■ Федеральной целевой программы развития образования на 2010—2015 гг;
 ■ «Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

Цель Программы: усиление вклада образования в социально-экономическое развитие столичного мегаполиса и повышение качества жизни путем:

- удовлетворения изменяющихся образовательных запросов общества;
- создания условий для учебной и социальной успешности учащихся;
- обеспечения соответствия уровня подготовки выпускников профессиональным образовательным перспективам и потребностям [1].

В Программе приводится статистика системы образования г. Москвы, которая показывает разнотипность, соотношение и количество образовательных учреждений:

- 60 % — образовательные учреждения общего образования (ООУ);
- 30 % — дошкольные образовательные учреждения (ДООУ);
- 10 % — образовательные учреждения дополнительного и профессионального образования (ДО, НПО, СПО);
- ДООУ — 2043; ООУ — 1515; НПО и СПО — 145; вузы — 119; ДО — 155.

ВСЕГО: 5800 образовательных учреждений. ВСЕГО — 2,2 млн. обучающихся и 265.000 педагогических работников [1].
 Цели и задачи, поставленные в Программе, созвучны тем целям и задачам, которые выдвинуты в федеральном документе «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», принятом в январе 2010 года. Основная задача в федеральном документе сформулирована следующим образом: «создать новую школу, целью которой — «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации» [2].

Как одно из необходимых условий реализации первоочередных задач Программы и национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» выдвигается разработка и внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов для общеобразовательных учреждений (ФГОС). Согласно ФГОС основными критериями качественного образования становятся социальные и личные результаты учащегося, то есть его готовность и способность творчески мыслить, находить нестандартные решения, умение проявлять инициативу. В этих условиях иностранный язык перестаёт быть только школьным предметом, а превращается в инструмент познания и социализации, в средство, обеспечивающее креативную деятельность, жизнедеятельность и безопасность граждан.

В качестве нового содержания образования в ФГОС вместе с предметными вклю-

чаются метапредметные знания, умения и навыки важнейших типов деятельности, таких, как исследование, проектирование, конструирование, управление. Происходит смещение акцентов обучения с предметных компетенций на универсальные учебные действия, и предполагается развитие как общепредметных (надпредметных), так и специальных предметных навыков и умений. Наряду с традиционными, в школах появляются новые формы организации занятий: проектные форумы, круглые столы, творческие мастерские, переговорочные площадки, научно-исследовательские и учебно-исследовательские конференции и др.

Обучение иностранным языкам в школах Москвы в последнее время значительно улучшилось не только вследствие появления новых нормативно-правовых документов, но и благодаря изменению подходов к обучению иностранным языкам, переходу на личностно ориентированную парадигму, внедрению учебников нового поколения и новых технологий обучения, построенных на деятельностном, компетентностном, когнитивно-коммуникативном подходах. Повышению качества обучения способствовали также развитие автономии учащихся, создание в школах научно-методических подразделений — ресурсных центров, систематическое повышение квалификации учителей иностранного языка, ориентация на более полную интеграцию московской системы языкового образования в общемировое пространство.

Условиями вхождения московской системы языкового образования в европейскую являются владение двумя иностранными языками, повышение уровня коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательных школ с допорогового уровня (согласно шкале Совета Европы) до уровня порогового, как минимум, а в дальнейшем и до продвинутого порогового уровня, участие в международных проектах и конкурсах, активное использование интернет-ресурсов. Включение в ФГОС и примерные программы изучения второго иностранного языка в основной школе является большим достижением общества, понимающего необходимость сохранения многоязычия в России.

Всероссийские и региональные олимпиады по иностранным языкам, городские интернет-олимпиады, конкурсы по многоязычию, результаты ЕГЭ свидетельствуют о высоком качестве московского образования в области иностранных языков. Так, в финальном этапе Всероссийской олимпиады по иностранным языкам по английскому, немецкому и французскому языкам команда г. Москвы на протяжении многих лет стабильно удерживает первое

**Из практики методиста
ПРОФЕССИЯ В ЯИЧНОЙ УПАКОВКЕ
14**

ФАКТЫ И ЦИФРЫ

В ЕГЭ по английскому языку в Москве принимали участие 13 782 (в 2010 году — 11 933 человека). Процент участников ЕГЭ по английскому языку от общего количества выпускников города Москвы составил 25,4 % (в 2010 году — 24,6 %).

Среди сдававших ЕГЭ по английскому языку не достигли минимальной границы в РФ в 2011 году 3,13 % (в 2010 году — 6 %), в Москве — 0,84 % (в 2010 году — 1,8 %); среди выпускников 2011 года — 0,40 % (в 2010 году — 0,42 %).

В РФ максимально возможный балл (100) по английскому языку получили 11 человек, в Москве стобалльников — 10. Это большое достижение, особенно учитывая, что победители и призеры Всероссийской олимпиады по английскому языку 2010—2011 года не сдавали ЕГЭ (29 человек).

В Москве в ЕГЭ по английскому языку средний тестовый балл — 68,88. Наблюдается стабильное увеличение среднего балла ЕГЭ по английскому языку (ср. 2009 год — 59,4; 2010 год — 62; 2011 год — 68,88), при этом средний балл по английскому языку в 2011 году выше, чем по русскому (родному) языку (ср. 68,88 — 66,57).

ЕГЭ по французскому языку

В едином государственном экзамене по французскому языку в городе Москве принимали участие 424 человека. Среди сдававших ЕГЭ по французскому языку не достигли минимальной границы в РФ в 2011 году — 1,21 %, в Москве — 0,25 %.

100 баллов в РФ и Москве не получил ни один участник экзамена.

Отсутствие 100-балльников объясняется тем, что 24 победителя и призера Всероссийской олимпиады по французскому языку — москвичи не принимали участие в ЕГЭ. Средний балл в 2011 году в Москве по французскому языку — 70,34 (РФ — 63 %).

ЕГЭ по немецкому языку

В едином государственном экзамене по немецкому языку в городе Москве принимали участие 420 человек, что составило около 0,8 % от общего числа выпускников. Среди сдававших ЕГЭ по немецкому языку не достигли минимальной границы в РФ в 2011 году 8,1 % (в 2010 году — 15 %), в Москве — 2,38 % (в 2010 году — 3,3 %).

В РФ максимально возможный балл (100) по немецкому языку получили 2 человека, в Москве стобалльников — 1.

ЕГЭ по испанскому языку

В ЕГЭ по испанскому языку принимали участие в РФ 143 учащихся. В ЕГЭ по испанскому языку в Москве принимали участие 96 учащихся (в 2010 году — 144 человека). Среди сдававших ЕГЭ по испанскому языку не достигли минимальной границы в РФ в 2011 году 1,4 % (в 2010 году — 1,8 %).

В Москве в 2011 году не преодолел минимальной границы один выпускник прошлых лет, что составило 1,01 % (в 2010 году — 1,48 %). В Москве по испанскому языку средний тестовый балл — 68,69 (в 2010 году — 82).

В РФ и Москве максимально возможный балл (100) по испанскому языку не получил ни один человек (в 2010 году — 2 чел.).

ГИА по английскому языку в 2011 году

В Москве ГИА по английскому языку сдавали 3804 выпускника 9 классов.

Таблица результатов ГИА по английскому языку

Общее количество участников	3804
0—20 баллов (отметка «2»)	5
21—32 балла (отметка «3»)	74
31—41 балл (отметка «4»)	610
42—50 баллов (отметка «5»)	3115

РАБОТАЕМ ПО НОВЫМ СТАНДАРТАМ

место. Результаты ЕГЭ по английскому, немецкому, французскому и испанскому языкам с тех пор, как учащиеся г. Москвы начали сдавать ЕГЭ по иностранным языкам, стали значительно выше, чем в целом по России. По всем языкам количество школьников, не преодолевших минимальный порог, в два раза меньше, чем в России в целом.

Хорошим результатам по иностранным языкам Москва также обязана городской экспериментальной площадке (ГЭП). В Москве более 15 лет функционирует экспериментальная площадка «Языковое образование», формируется и развивается сеть ресурсных центров на базе экспериментальных школ, создаются и отрабатываются многие инновации в области иноязычного образования.

В ходе решения задач развития инновационной сети были достигнуты следующие результаты в области иноязычного образования:

- развивается система многоязычия, вводятся вторые и третьи языки в общеобразовательных учреждениях разных типов, расширился спектр изучаемых иностранных языков в общеобразовательных учреждениях г. Москвы (сегодня их более 20), расширилась практика преподавания восточных языков, в том числе японского, в общеобразовательных учреждениях г. Москвы;
- повысились результаты обучения иностранным языкам, о чем свидетельствуют успешные выступления московских школьников на всероссийских и региональных олимпиадах по иностранным языкам и результаты ЕГЭ и ГИА;
- ускорился процесс обновления содержания образования за счет увеличения количества часов на иностранный язык согласно московскому региональному базисному учебному плану, принятому два года назад (к сожалению, в этом учебном году Москва перешла на федеральный базисный учебный план);
- составлен и апробирован ряд программ элективных курсов профильного обучения; введен в практику обучения ряд интегративных модулей («Иностранные языки и родной язык», «Иностранные языки и литература», «Иностранный язык и история», «Иностранный язык и МХК», «Иностранный язык и ОБЖ», «Иностранный язык и экономика», «Иностранный язык и информатика» и т.д.);
- активизировалось внедрение новых форм и технологий организации образовательного процесса, использование информационных и компьютерных технологий, активных форм обучения для формирования коммуникативной компетенции и метапредметных умений;
- введены новые форматы устной и письменной аттестаций в 9 и 11 классах по иностранным языкам;
- сложились основы системы мониторинга для управления качеством образования по иностранным языкам;

- проведены окружные и городские научно-практические конференции, семинары, круглые столы по актуальным проблемам иноязычного образования;
- проведены окружные, городские и региональные олимпиады, конкурсы по иностранному языку для учащихся 4–11 классов;
- создано экспертное профессиональное сообщество для аттестации учителей иностранных языков и школ; для экспертизы устных и письменных ответов школьников на олимпиадах разных уровней, ГИА и ЕГЭ;
- введен ряд новых программ повышения квалификации для учителей иностранных языков, в том числе международных, совместно с Британским Советом, посольством США, институтом Гёте; институтом Сервантеса, посольством Японии;
- улучшилась материально-техническая база языкового образования, расширились возможности дифференцированной поддержки учащихся и учителей с помощью дистанционного пространства. Модернизация образования коснулась и педагогического корпуса. В 2010—2011 годах вышли нормативные документы, посвященные новой системе аттестации учителей и направленные на стимулирование качества и результативности педагогического труда. В приказах Министерства здравоохранения и социального развития от 14 августа 2009 года за № 593 и от 26 августа 2010 № 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» (подписан Минюстом 6 октября 2010 года и профсоюзом) были определены и утверждены квалификационные характеристики должностей работников образования. За ними последовали приказы Министерства от 24 марта 2010 года № 209 «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений». (Минюст, 26 апреля 2010 года, № 16999) и Разъяснения по применению порядка аттестации (Письмо Департамента общего образования Минобрнауки от 18 августа 2010 года № 03-52/46). Ещё одним важным документом для аттестации учителей является изданная в 2010 году «Методика оценки уровня квалификации педагогических работников», разработанная на основе исследований, проведенных в рамках проекта «Апробация и внедрение разработанных подходов к проведению аттестации педагогических работников образовательных учреждений на региональном уровне в условиях внедрения нового Порядка аттестации» и изданная в 2010 году [3]. В новых условиях аттестации педагогических работников возрастает роль самообразования и самооценки учителей иностранного языка. Учителя создают методические портфолио (портфели), которые способствуют развитию их профессиональной компетенции и самооценки. Однако главная роль в развитии профессиональной компетентности учителей в федеральных и региональных документах отводится системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки, ко-



торая должна обеспечить внедрение адресных моделей, расширение выбора дистанционных программ обучения, создание на базе лучших школ стажировочных площадок и т.д. В Москве в этом учебном году была создана ассоциация учителей иностранных языков [mioo.edu.ru/kaf-inostr/projects/2011-12-03-08-12-57/333-1-r], которая объединила уже существующие ассоциации учителей английского языка (MELTA), ассоциации учителей немецкого и французского языков, а также учителей других иностранных языков, которые не были прежде объединены в ассоциации. Ассоциация учителей иностранных языков г. Москвы организовала и провела ряд встреч с представителями Центра образовательного права и юристами, которые ответили на вопросы, связанные с новой формой аттестации, а также семинары по актуальным проблемам иноязычного образования, мастер-классы, открытые уроки, в том числе интегрированные, консультации, конкурсы для учителей и учащихся. Ассоциация обычно проводит мероприятия на базе ГОУ СОШ № 19 им. В. Г. Белинского и Московского института открытого образования.

Какие же задачи иноязычного образования являются приоритетными в городе Москве в 2011/2012 учебном году? В первую очередь отнесем к ним:

- 1) повышение качества образования путём введения образовательных стандартов второго поколения, внедрения новых форм аттестации учащихся;
- 2) поддержку и развитие инновационной среды и инновационной деятельности учащихся и учителей;
- 3) развитие системы поддержки талантливых детей;
- 4) совершенствование профессиональной компетентности учительского корпуса и стимулирование развития сетевых профессиональных сообществ.

Решение этих задач требует многочисленных ресурсов, в числе которых — кадровый ресурс.

В настоящее время в Москве работает более 11 000 учителей иностранного языка, из них 9000 учителей английского языка, около 1200 учителей немецкого языка, около 1000 учителей французского языка, около 100 учителей испанского языка, около 100 учителей других иностранных языков. Анализ состава учителей иностранных языков показал:

- по гендерному принципу: мужчин — около 2 %, женщин — около 98 %;
 - по возрастному принципу — до 30 лет — 24 %, от 35 лет до 55 лет — 54 %, старше 55 лет — 22 %. Более 60 % — учителя первой и высшей категории.
- Анализ результатов ЕГЭ, ГИА и разного рода олимпиад по иностранному языку



показывает, что учителя иностранных языков в целом справляются со своими задачами, однако качество обучения, особенно в общеобразовательных школах, профессиональных колледжах, в надомном обучении, всё ещё оставляет желать лучшего. Во всех типах общеобразовательных учреждений необходимо оптимизировать преподавание путём введения новых современных технологий обучения иностранному языку, грамотного применения УМК нового поколения, индивидуальных форм обучения одаренных и «слабых» учащихся, совершенствования профессиональной компетентности. С какими проблемами сталкиваются учителя иностранного языка?

- Расширение функционала учителя иностранного языка и необходимость непрерывного повышения квалификации.
- Разноплановая учебная нагрузка и необходимость учета специфики преподавания иностранных языков на разных этапах обучения.

- Появление новых реалий, новых образовательных документов, УМК нового поколения, новых экзаменов и т.д. и необходимость не только знакомства с ними, но и перестройки своей работы с их учетом.

- Появление нового типа учащихся и разработка новых форм и технологий обучения с учетом их возрастных и индивидуальных психолого-педагогических характеристик, интересов и потребностей.

- Работа в информационной среде, требующая новых знаний и умений.

- Недостаточно современное оснащение кабинетов иностранного языка.

- Выход за пределы нормативной деятельности: работа в инновационной среде, требующая фундаментальных знаний по предмету, исследовательских и творческих умений и навыков.

Решению ряда данных проблем будет способствовать постоянное совершенствование профессиональной компетентности учителей иностранного языка, учёба на курсах повышения квалификации, участие в профессиональных сообществах и самообразование.

Готовы ли учителя иностранных языков эффективно реализовать требования, которые предъявляются к образовательному процессу ФГОС второго поколения?

Проведенный анализ показывает, что учителя иностранных языков в целом готовы к внедрению стандартов второго поколения для начальной и основной школы; что большая часть требований стандартов уже реализуется в школах в предмете Иностранный язык, так как деятельностный характер данного предмета, опыт, полученный инновационными площадками ГЭП по реализации личностно ориентированного, деятельностного, компетентностного и когнитивно-коммуникативного подходов и его трансляция, а также учеб-

**Мастерская профессионального развития
МЕТОДИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА:
ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ
12**

ники, построенные на современных подходах, дают возможность учащимся освоить те требования, которые заложены в новых стандартах.

На курсах повышения квалификации учителя постоянно знакомятся со стратегиями обучения различным видам и формам общения на иностранных языках, которые включают в том числе и метапредметные умения. Активно изучаются и обсуждаются новые образовательные стандарты и примерные программы для основной школы по иностранным языкам, пакет контрольных измерительных материалов, на основе которых строится новый формат государственной итоговой аттестации в 9 классе (ГИА). Высказываются предложения по разработке фундаментального ядра содержания образования по иностранным языкам и стандартам второго поколения для старшей школы. В помощь учителям иностранного языка кафедра и лаборатория иностранных языков Московского института открытого образования ежегодно выпускает методические письма и методические рекомендации, в которых обсуждаются различные теоретические и практические проблемы преподавания иностранных языков.

Введение новой программы «Столичное образование-6» предлагает новые перспективы для развития языкового образования в Москве. В первую очередь необходимо обеспечить соответствие качества преподавания и обучения иностранным языкам изменяющимся запросам и ФГОС во всех образовательных учреждениях. В настоящее время только 40 % образовательных учреждений соответствуют 80 % федеральных требований

[1]. В ближайшие три года в Москве предполагается осуществить переход 100 % школ города на профильное обучение по разноуровневым программам [1], в том числе готовятся профильные и элективные программы по иностранным языкам. Предполагается также увеличить количество многопрофильных школ. В настоящее время только 12 % школ являются многопрофильными [1]. Готовятся к публикации методические рекомендации по преподаванию иностранного языка в условиях реализации индивидуального плана развития образовательного учреждения, формируется инфраструктура образовательных услуг в области преподавания и обучения иностранным языкам, развивается система дополнительного образования, которая должна обеспечить москвичей разными типами дополнительных образовательных программ и формами обучения.

[links & resources]

1. Государственная программа «Развитие образования города Москвы на 2012—2016 гг. Столичное образование». www.educom.ru
2. Медведев Д.А. «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», — М., 2010.
3. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. — М., 2010.

**Из практики методиста
ПРОФЕССИЯ В ЯИЧНОЙ УПАКОВКЕ
14**

ФАКТЫ И ЦИФРЫ

Всероссийская олимпиада школьников — заключительный этап в 2011 году

Английский язык

Количество участников от России — 227, от Москвы — 40 человек. Победителей-москвичей — 8 (Кульмухаметова Мария — ГОУ № 1816, Симонян Артур — ГОУ № 1106, Годелашвили Александр — ГОУ № 1205, Окунь Мария — ГОУ № 1205, Захаров Андрей — ГОУ № 1106, Лифшиц Данила — ГОУ № 1232, Истигичев Георгий — НОУ БМШ № 5, Гирдо Валерий — НОУ «Марина»). Призёров — 16 человек.

Немецкий язык

Количество участников от России — 194, от Москвы — 24 человек. Победителей-москвичей — 6 (Авдеева Ирина — ГОУ № 1269, Мечникова Полина — ГОУ № 1362, Шикина Евгения — ГОУ № 1233, Близнюк Анастасия — ГОУ № 1513, Гринина Валерия — ГОУ № 1249, Торгашева Мария — ГОУ № 1222). Призёров — 13.

Французский язык

Количество участников от России — 204, от Москвы — 40 человек. Победителей-москвичей — 5 (Баландина Анастасия — ГОУ № 1206, Сахарова Екатерина ГОУ — № 1216, Бикина Дарья — ГОУ № 1216, Львова Елена — ГОУ № 1275, Баженова Валерия — ГОУ № 1205). Призёров — 19.

Московская городская олимпиада по испанскому языку для 9–11 классов

Количество участников на городском этапе — 105 человек. Победителей — 3 (Соловьев Никита — ГОУ № 1252, Мелкумова Эльза — ГОУ № 1252, Пестун Сергей ГОУ — № 1252). Призёров — 24.

Интернет-олимпиады

В 2011 году в Москве в интернет-олимпиадах по ИЯ для 9–11 классов приняли участие 1410 человек, из них 1105 участников по АЯ, 180 участников по ФЯ, 125 — по французскому языку. Победителями стали: по английскому языку — Аверин Степан (ГОУ № 1243), Кулешова Юлия (ГОУ № 1555), Попов Андрей (ГОУ № 1537); по французскому языку — Розенко Елена (ГОУ № 1215), Белозерова Дарья (ГОУ № 1555), Артамонова Анастасия (ГОУ № 1555); по немецкому языку — Краснов Александр (ГОУ № 1555), Чижова Мария (ГОУ № 1222), Варфоломеев Евгений (ГОУ № 1555).

Интернет-олимпиада по АЯ для учащихся 5 классов

Приняли участие 1397 человек. Победителей — 22 человека из школ ГОУ № 1288, 1319, 574, 1298, 1178, 1409, 1240, 1278, 1307, 1518, 1485, 1252, 1246, 1319, 825, НОУ «Интеллектуал».

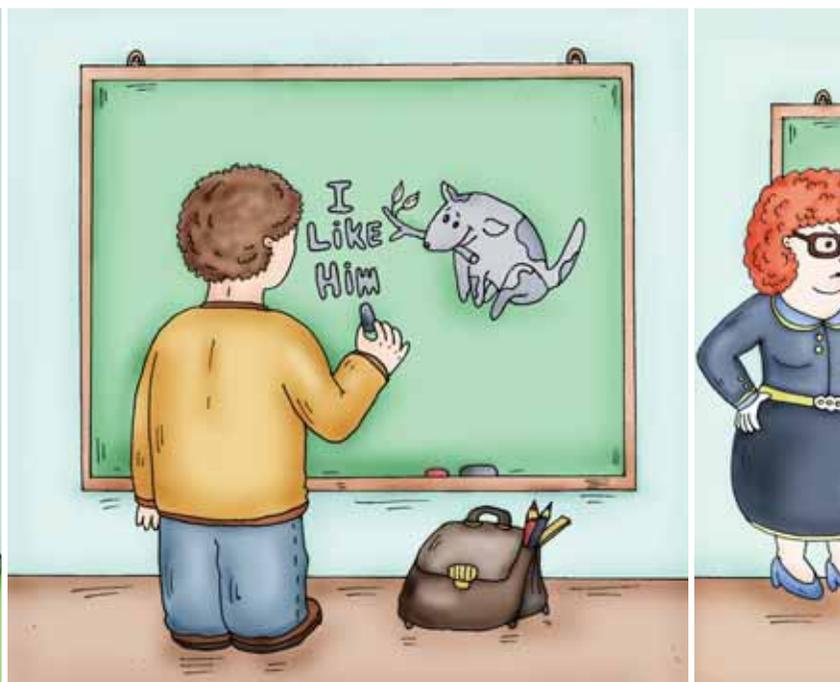
Среднее специальное и высшее образование в Москве

- Москва — лидер регионов Российской Федерации по масштабу системы начального и среднего профессионального образования. В 145 государственных образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования, в том числе в 90 колледжах Департамента образования города Москвы, обучаются более 110 тыс. человек.
- Около 1,3 миллиона студентов (что составляет больше 10 % от населения города Москвы и 20 % от числа занятых в городе Москве) обучается в 119 государственных образовательных учреждениях высшего и непрерывного профессионального образования, в том числе, в 10 ВУЗах, учрежденных Правительством города Москвы, и в 179 негосударственных ВУЗах.

Из государственной программы города Москвы «Столичное образование-6» (2012–2016 гг.)

МАСТЕРСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

МЕТОДИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ



автор: Радислав МИЛЬРУД,
доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный работник высшей школы,
заведующий кафедрой лингвистики и
лингводидактики Института филологии Тамбовского
государственного университета
им. Г.Р. Державина, автор УМК «Звёздный английский».

настроение: полемическое

ключевые слова: методическая
культура, глобальный английский,

методические традиции

e-mail: rad_millrood@yahoo.com

Автор размышляет о методической культуре как совокупности методических норм, ценностей и стереотипов, анализируя эмпирические данные и собственные педагогические наблюдения.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Методическая культура преподавания иностранных языков — относительно новое понятие в методической науке. Под методической культурой понимается комплекс норм, компетенций и отношений, устойчиво существующих в учительском сообществе. Этот комплекс функционирует и как способ дифференциации «своих» и «чужих» в профессии, он обеспечивает сопротивление чуждым педагогическим инновациям. Складывается и развивается методическая культура под влиянием внешних факторов (политических решений, образовательных реформ, нормативных требований, экономических условий) и факторов внутренних (к которым относятся значимые для учителей нормы и ценности, освоенные компетенции и технологии, ус-

тойчивые отношения и поступки). Можно сказать, что если внешние факторы оказывают на методическую культуру обновляющее влияние, то изнутри она направлена на собственную консервацию, закрепляя в коллективном профессиональном сознании учителей «вечные истины» педагогического успеха. В этом взаимодействии внешних и внутренних импульсов рождается и длительно существует методическая культура как педагогическая реальность.

Методическую культуру обучения иностранному языку можно анализировать как глобальное явление, когда между всеми учителями планеты обнаруживается нечто общее: идентичные проблемы, решения, методы, приемы и технологии. Например, всех учителей в мире беспокоит проблема обучения «неуспешных» учеников, хо-

тя решается эта проблема везде по-разному. Вместе с тем не все учителя в мире считают, что ученик может быть не согласен с мнением учителя или что главное в классе — это процесс, а не результат. По-разному относятся учителя в разных методических культурах к идее конфиденциальности учебных достижений школьников и запрету на публичное оглашение любых учебных результатов учащихся — не важно, высоких или низких. В некоторых странах Азии и Латинской Америки обучение английскому языку осуществляется в больших классах, насчитывающих до 50 учащихся. Работа в таких классах — часть методической культуры в этих странах, и воспринимается она как неизбежная и привычная необходимость. Различия в методике обусловлены передаваемыми от поколения к поколению историческими традициями. Конфуцианские традиции в Китае обусловили непререкаемый авторитет учителя в классе, подчинение меньшинства мнению большинства, скромность и уважение к окружающим. Такие особенности значительно затрудняют реализацию коммуникативного метода в китайской среде, поскольку учащиеся приучены не задавать учителю и друг другу вопросов, а также не высказывать личное мнение. На уроках изучаются тексты и грамматические структуры, которые представляют для всех эстетическую ценность. Точно так же затруднено коммуникативное обучение языку в Японии, которая традиционно относится к «молчаливым культурам». Культура обучения языку может иметь заметные различия и в зависимости от региона. Так, отдельные области России имеют свои методические школы и устойчивые традиции обучения. Давние тради-



ции коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам сложились, например, в липецком регионе. Это во многом объясняется влиянием научной



школы, созданной под руководством Е.И. Пассова, которая и определяет методические предпочтения учителей. Методическая культура красноярского региона сформировалась в результате реализации международных педагогических проектов, в связи с этим педагогическая деятельность учителей там имеет свое «региональное лицо».

Даже на уровне методического объединения учителей района или школы культура иноязычного образования будет аутентичной. Это особенно характерно для коллективов учителей-новаторов, в которых складывается свой особый профессиональный стиль. Вспомним, например, новаторские идеи использования на уроках опорных сигналов, которые разрабатывались в начале 90-х годов педагогом-новатором В.Ф. Шаталовым. Для методической культуры одних объединений учителей характерна работа в команде, коллективный способ разработки и принятия решений для достижения целей, выхода из проблемных ситуаций. Другие объединения увлечены идеей использования интернет-сообществ и социальных сетей в целях обучения иностранному языку. Третьи сосредоточены на языковом тестировании учащихся.

ACCURACY VS FLUENCY

Методическая культура может быть и индивидуальной. В этом случае обучающая деятельность учителя отличается своим

Из практики методиста ПРОФЕССИЯ В ЯИЧНОЙ УПАКОВКЕ 14

собственным «почерком». Индивидуальная методическая культура учителя — это собственные способы обучения школьников искусству написания эссе, выполнению заданий языкового теста, овладению коммуникативными стратегиями устного общения, чтению и слушанию с пониманием...

Если индивидуальная методическая культура учителя представляет интерес для других профессионалов, организуется обмен педагогическим опытом, диалог культур в профессии.

Внешние условия развития методической культуры включают политико-экономическое положение государства, языковую политику в государстве или в межгосударственных отношениях, достижения педагогической науки. Именно поэтому в ряде стран, как, например, в Иране, английский язык рассматривается как «необходимое зло».

К внутренним условиям развития методической культуры относятся естественные языковые процессы в среде учителей и за её пределами, принятые в учительском сообществе профессиональные правила педагогической деятельности, языковые стереотипы «должного», «возможного» и «недопустимого» в речи учащихся. Отличительной чертой российской методической культуры по традиции является исправление всех ошибок в речи учащихся, что считается признаком профессионализма учителя.

Экономическое положение современной России, её роль в современном мире существенно влияют на методическую культуру обучения английскому языку. Обучение практическому владению языком стало жизненной необходимостью, английский язык стал одним из важнейших предметов школьной программы. Отметим, что в первые годы советской власти необходимость обучения иностранному языку в школе вызывала сомнение и этому предмету отводилась вспомогательная, общеобразовательная роль. Сегодня уровень методологических исследований и разработок существенно повысился, во многом благодаря научному диалогу ведущих ученых России и других стран.

Методическая культура обучения английскому языку в России — часть общего процесса глобализации английского языка.

Частью методической культуры становятся подготовка наших учащихся к глобальному международному общению на английском языке, обучение школьников культуре разных стран, ознакомление их с «живым английским». Английский язык проникает в русскую языковую среду. В общении на русском языке отмечается такое новое явление, как переключение кодов (code switching) — «На американском космодроме начался countdown перед запуском космического корабля» (из телевизионного репортажа). Увеличилось количество англий-

Информационно-образовательная среда ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ 16

ких заимствований, в русской речи появляются такие слова, как: серфинг, шейпинг, бодибилдинг, прессинг, шопинг, тьюнинг, пирсинг, гемблинг, боулинг, кастинг и тому подобные. Так английский герундий становится частью русской речи, что даже облегчает учителю задачу объяснения грамматики.

Традиционной частью российской культуры является признание в качестве педагогической ценности авторитета учителя в классе (в этом российские учителя похожи на своих китайских и японских коллег), а также безошибочной речи учащихся, когда «жёсткие» грамматические знания превалируют по значимости над «мягкими» коммуникативными умениями. Опросы показывают, что правильность (accuracy) для российского учителя предпочтительнее подвижности речи (fluency). В этом российская методическая культура также совпадает с азиатской (Япония, Китай). А в том внимании, которое российская методическая культура уделяет самостоятельной работе учащихся, она похожа на западную, где учение считается важнее обучения, а учитель содействует учению в роли фасилитатора (facilitator).

У российских учителей существуют свои характерные представления о допустимой и недопустимой грамматике. Так, российские учителя единодушно отвергли выражение "You should lay down on the bed" как неверное. Для сравнения отметим, что 54,7 % учителей с родным английским языком назвали его правильным или возможным (для носителей английского языка характерна случайная подмена глаголов lay и lie). Российские учителя предпочитают полные формы предложений эллиптическим. Например, вопрос ученика в диалоге "You go to school?" исправляется на "Do you go to school?" Выражение "on the street" исправляется на "in the street". Местоимение "him" исправляется на "it" в высказывании о любимой собаке "I like him". Для сравнения подчеркнём, что в методической культуре учителей английского языка западной Европы принято оставлять подобные и некоторые другие структуры без исправлений.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ В РАЗНООБРАЗИИ

В условиях повсеместного распространения глобального английского языка всё более актуальными становятся исследования в области методической культуры обучающей деятельности. Это особенно закономерно в связи с растущим интересом к культурологическому аспекту методики как теории и практики обучения иностранным языкам и культурам. По мере проникновения английского языка в различные сферы деятельности учащихся наблюдается всё большее методическое разнообразие в педагогической организации учебного процесса. Знание методической культуры не только позволит найти резервы повышения эффективности обучения английскому языку в России, но и создаст условия для активной интеграции российских учителей в международное сообщество своих коллег.



[links & resources]

[Hinkel, E. Culture in Second Language Teaching and Learning. Oxford. Oxford University Press. 1999.](#)

[Nieto, S. Language, Culture and Teaching. NJ. Laurence Erlbaum Associates. 2002.](#)

ИЗ ПРАКТИКИ МЕТОДИСТА

ПРОФЕССИЯ В ЯИЧНОЙ УПАКОВКЕ

Публикуется с сокращениями.
Полный текст см. www.iyazyki.ru



автор: Евгения КОСТЮК,

ст. преподаватель кафедры филологического образования СПб АППО

настроение: ответственное

ключевые слова: профессиональное сообщество, сотрудничество, проектирование образовательных программ, непрерывное профессиональное образование

e-mail: ekostyuk@yahoo.co.uk

Что такое пятиуровневая модель непрерывного образования педагога? Какова роль курсов повышения квалификации в её реализации? Ответы на эти актуальные вопросы и конкретные примеры новых образовательных технологий — в разработках Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

Дэн Лорти^[1] назвал профессию учителя профессией «в упаковке для яиц», подчёркивая изолированность учителя и высокую степень личной ответственности за результаты своей работы. Действительно, как только учитель входит в класс, он остаётся один на один со всеми своими проблемами и задачами и ответственность за решения принимает только на себя. Значит ли это, что учитель обречён на «профессиональное одиночество»?

Эту изолированность нам может помочь преодолеть участие в жизни своего профессионального сообщества и активное взаимообогащающее сотрудничество с коллегами.

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА

Для лучшего понимания взаимосвязи процесса профессионального роста и развития и роли в этом процессе профессионального педагогического сообщества воспользуемся моделью Данкана Форда^[2], учитывающей разные уровни, на которых происходят процессы профессионального роста. Он представляет её в виде пяти концентрических кругов^[справа].

Внутренний круг сосредоточен на самом учителе как профессионале и личности, работающем самостоятельно, индивидуально. Учитель может читать профессиональную литературу или рефлексировать по поводу проведённого урока, вести дневники наблюдений, анализировать достигнутые результаты и отражать результаты своего труда в портфолио. Второй круг показывает, что учитель получает ценную информацию для профессионального роста и от своих учеников, например в форме обратной связи. Третий круг подчёркивает, что учитель работает в коллективе, в команде, среди своих коллег, в профессиональном сообществе.

В третьем круге учителю доступны взаимонаблюдение, подготовка бинарных уроков, профессиональные дискуссии и обсуждения. Четвёртый уровень предполагает включение учителя в деятельность своего образовательного учреждения и осуществление профессионального взаимодействия в рамках участия в общешкольных проектах, управленческих мероприятиях, семинарах, проводимых школой по методическим проблемам. В пятом круге учителю становятся доступными достижения всего профессионального сообщества в целом. Учитель может принимать участие в работе конференций и семинаров как в пределах своей страны, так и международных. Учитель может поделиться своим опытом в форме публикации или выступления, участия в дискуссиях в сетевом учительском сообществе.

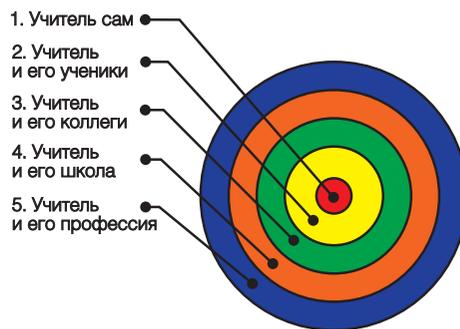
В данной модели отражено естественное развитие педагога. Данная модель также находит много общего с моделью Стивена Коуви^[3], который определяет три уровня развития личности (в том числе и профессиональной):

- зависимость,
- независимость,
- взаимозависимость.

Применяя эту классификацию к профессиональному развитию педагога, мы можем сказать, что, с одной стороны, учитель действительно должен приобрести некую уверенность в своих силах и профессиональную автономию прежде чем он/она сможет активно вносить вклад в работу своего профессионального сообщества на уровне школы или страны. С другой стороны, на определённом этапе профессиональное развитие уже становится невозможным, оно практически останавливается при отсутствии профессионального взаимодействия на уровне профессионального сообщества.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Входная диагностика слушателей курсов повышения квалификации для учителей иностранных языков (было опрошено 54 слушателя), проходящих обучение в СПб АППО по программе «Теория и методика обучения (иностранные языки)» (объём программы 144 часа), показала, что только 23 % учителей считают, что они активно работают в своём профессиональном сообществе, и только 26 % считают это действительно необходимым. Большая часть слушателей (72 %) в качестве предпочтительных форм профессионального взаимодействия, обмена и распространения опыта выбрала пассивные организационные формы, такие, как посещение семинаров, конференций. При этом на вопрос о том, каким образом они выбирают семинары, конференции для посещения, самым частотным (85 %) был ответ «по направлению администрации школы», следующим по частотности (56 %) был ответ «на основании получаемых рассылок и рекламных объявлений», и только на третьем месте (36 %) — «в соответствии со своими профессиональными интересами». 34 % опрошенных назвали в качестве наиболее эффективной формы профессионального сотрудничества посещение уроков коллег. В последующем обсуждении результатов анкетирования в качестве причины достаточно низкого уровня активности учителей иностранных языков в работе профессионального сообщества большая часть назвала низкую информированность о возможных путях педагогического сотрудничества, отсутствие мотивации, отсутствие очевидной связи с результатами работы в школе. В сложившейся ситуации одной из важных задач программ дополнительного образования педагогов (курсов повышения квалификации) становится достижение слушателями 3, 4 и 5-го уровней профессионального развития согласно модели Данкана Форда, или, иначе говоря, готовности к плодотворному профессиональному сотрудничеству и эффективной работе в профессиональном сообществе





на всероссийском и международном уровнях. Для достижения данных задач на кафедре филологического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования были выделены следующие принципы проектирования образовательных программ курсов повышения квалификации учителей иностранного языка:

- Взаимосвязь формального, неформального и информального образования педагога.
- Открытость содержания курса.
- Профессиональное сотрудничество как ведущий вид деятельности.
- Билингвальные технологии обучения.
- Разнообразие и гибкость форм коммуникативного взаимодействия (включая дистанционные и сетевые).

Профессиональное сотрудничество может быть воплощено в самых разных формах. Мы можем предложить следующую типологию профессионального сотрудничества педагогов [\[см. www.iyazyki.ru\]](http://www.iyazyki.ru).

При проектировании курса повышения квалификации именно эти возможные типы педагогического сотрудничества (и их сочетание) и должны использоваться в качестве ведущего вида деятельности. Приведём примеры некоторых образовательных технологий, используемых в ходе курсовой подготовки (программа «Теория и методика обучения (иностранные языки)» в СПб АППО, позволяющих активизировать профессиональное взаимодействие и сотрудничество педагогов.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КАЛЕНДАРЬ

На сайт курса импортируется календарь Google, в который заносится информация о предстоящих учебных, методических, научных мероприятиях, представляющих интерес для учителей иностранных языков в городе. Каждое мероприятие снабжено краткой аннотацией и программой мероприятия.

Все слушатели курсов имеют общий доступ к календарю. Каждый может добавить свою информацию о мероприятиях в районе и школе.

На основании общего календаря каждый слушатель делает свой собственный педагогический календарь (в Google) в зависимости от профессиональных потребностей и интересов.

В конце каждого месяца проводится круглый стол, на котором слушатели обмениваются информацией о том, какие из мероприятий месяца в профессиональном сообществе города (района, школы) они считают значимыми и почему, в каких мероприятиях они приняли участие и какую роль данное мероприятие сыграло в их профессиональном развитии.

Через три месяца после начала использования педагогических календарей 65 % слушателей отметили, что они стали чаще принимать участие в проводимых в городе методических, научных, культурных мероприятиях для учителей иностранного языка. 85 % отметили, что они стали более осознанно подходить к выбору мероприятий, в которых они принимают участие.

Информационно-образовательная среда ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ 16

Трёхуровневый проект

Проектная деятельность не является инновационной или даже новой образовательной технологией. В образовании взрослых достоинством данной технологии является создание в итоге конкретного продукта, позволяющего наглядно увидеть практический результат профессионального сотрудничества.

Идея трёхуровневого проекта заключается в том, что три этапа (уровня) позволяют связать практический опыт слушателей в конкретном образовательном учреждении с содержанием курсовой подготовки и решить практические задачи, стоящие перед учителем на более высоком уровне понимания проблемы, а затем и представить конечный продукт для обсуждения на всероссийском уровне.

Опишем основные этапы технологии на примере проекта, выполняемого слушателями курса повышения квалификации по программе «Теория и методика обучения (иностранные языки)».

Основные этапы технологии:

1) Подготовительный этап.

Выбор темы проекта осуществляется на основании предварительного обсуждения в малых группах и определения проблемных областей в области преподавания иностранного языка. Так, темой для проекта была выбрана тема «Современный урок иностранного языка», которая согласовывалась и с программой курса, составной частью которого она являлась.

Разделение на малые группы, каждая из которых отвечала за определённый аспект современного урока: домашнее задание, оборудование, материалы и ресурсы, целеполагание, организационные формы работы («жанры» уроков), типы коммуникативного взаимодействия, образовательные технологии и приёмы.

Формулирование цели проекта было установлено создание «методического конструктора», позволяющего проектировать современный урок иностранного языка в зависимости от решаемых задач.

2) **Первый уровень.** Выполнение проекта на уровне своего образовательного учреждения. Слушатели изучают выбранный группой аспект на базе своей школы. Возможными видами деятельности могут быть следующие: обсуждение на методическом объединении учителей иностранного языка школы, посещение уроков коллег (как своего предмета, так и других предметов), анализ своих собственных уроков, опрос коллег.

При этом важная роль отводится школьному методическому объединению. Слушатели обобщают полученные результаты и представляют результаты в малых группах.

[links & resources]

[1] Lortie, Dan "Schoolteacher: a sociological study", Chicago: University of Chicago Press.

[2] Foord, Duncan "The Developing Teacher", 2009, Delta Publishing

[3] Covey, S "The seven habits of highly effective people" Franklin Covey Co, 2007

Современный эффективный урок ЛЕВОЕ ПОЛУШАРИЕ — ПЕРЕГРУЗКА! 18

3) **Второй уровень.** Выполнение проекта в группе курса повышения квалификации. В мини-группе в процессе обсуждения слушатели сопоставляют данные, полученные каждым в своих школах, сравнивают, обобщают и соотносят с новым уровнем понимания проблемы, достигнутым в ходе курсовой подготовки. Каждая мини-группа готовит презентацию своего проекта и представляет её на обсуждении всей группой.

Для обсуждения можно выбрать различные формы, например регламентированная дискуссия, дебаты, технология «Аквариум» и другие, позволяющие слушателям активно конструировать и высказывать своё мнение по обсуждаемой проблеме. В результате обсуждения каждая мини-группа получает обратную связь от всей группы, в соответствии с которой при необходимости дорабатывает свой продукт. В ходе обсуждения в мини-группах и на пленарном заседании слушатели приобретают навыки делового общения в профессиональной сфере деятельности.

После доработки продукта каждой мини-группой создаётся общий продукт группы. В какой форме будет представлен этот продукт, не является принципиально важным. Главное, чтобы этот продукт можно было использовать для распространения своего опыта и предоставить для ознакомления и обсуждения коллегам. Возможные формы: веб-сайт, сайт вики, электронное пособие, презентация, интерактивный плакат-глогстер.

4) **Третий уровень.** Обсуждение проекта на уровне городского профессионального сообщества.

Слушатели размещают результат проектной деятельности первых двух этапов на общероссийском (или городском) образовательном портале и приглашают своих коллег к обсуждению.

5) **Подведение итогов** — проводится коллективная рефлексия и осмысление результатов, достигнутых в процессе выполнения данного проекта.

Данная технология позволяет связать практическую деятельность в своём образовательном учреждении с курсовой подготовкой. Слушатели приходят к пониманию того, что тот багаж, который они приобрели на курсах, является ценным вкладом в методический багаж всей школы, а не только ценен для них самих. Помимо этого, тот опыт практической, методической и учебной деятельности, который приобретён в ежедневной педагогической практике и на курсах повышения квалификации будет наверняка представлять не только интерес, но и ценность для профессионального сообщества в целом, подтверждение чему слушатели находят в отзывах на свой продукт.



ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ

Публикуется с сокращениями.
Полный текст см. www.iyazyki.ru



автор: Валерий АПАЛЬКОВ

заместитель директора по иностранным языкам НОУ СОШ «Образовательный центр ОАО «Газпром» (Москва), кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации МЭСИ

настроение: ответственное

ключевые слова: Интернет, информационно-коммуникационные технологии, универсальные учебные

действия, безопасность, родительский контроль

e-mail: v_apal2003@mail.ru

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий позволяет открыть двери каждому человеку, независимо от возраста, в мир безграничного информационного пространства. Объём информации во всем мире, согласно исследованиям аналитического агентства ICD, увеличивается каждый год более чем в два раза. Вместе с увеличением информационного потока возникает вопрос о его качестве и одна из главных задач школьного учителя, семьи — развитие критического мышления детей, развитие умений критически относиться к информации, проверять её.

В последние годы появляется большое количество исследований, научных работ и публикаций о внедрении социальных сервисов в образовательный процесс при обучении / изучении иностранных языков, что способствует развитию информационной грамотности, коммуникативной компетенции, самостоятельности учащихся в контексте образовательной деятельности, познавательного интереса.

Использование информационно-коммуникационных технологий способствует развитию и универсальных учебных действий. В процессе выполнения веб-проектов, создания вики-страниц, использования социальных сервисов школьники учатся целеполаганию, планированию своей деятельности, прогнозируют результат своей работы, осуществляют постоянный контроль, вносят необходимые изменения, оценивают свою деятельность и её результат; ученики формулируют вопросы и находят на них ответы, учатся выражать свои мысли, управляют своим поведением и поведением партнёра, планируют учебное сотрудничество; осуществляют поиск информации, учатся смысловому чтению, моделированию ситуаций, анализируют информацию, обобщают данные, структурируют знания. В контексте ИК-технологий учащиеся осуществляют самоопределе-

ние, детям интересно выполнять такие проекты, а значит, повышается мотивация к учению. Выполняя групповые проекты, школьники учатся оценивать своё поведение с позиции нравственности и этических норм. Всё это говорит в пользу использования ИК-технологий в образовательном процессе. Эпоха информатизации и глобализации означает, что нашим ученикам больше чем когда-либо нужна особая подготовка к дальнейшей профессиональной деятельности в условиях, когда грамотность в информационно-коммуникационных технологиях является обязательным требованием. Но возникает вопрос — насколько безопасно киберпространство для ребёнка? Как взрослые могут создать, обеспечить безопасность ребёнка? Ответы на эти вопросы просты и сложны одновременно. Просты они в том плане, что многие знают, что необходимо сделать. А сложны тем, что их решение требует объединения усилий государства, образовательных учреждений, семьи. Прежде всего необходимо подготовить нормативно-правовую базу, которая будет на законодательном уровне обеспечивать безопасность детей в киберпространстве. Интересными представляются материалы Программы ЮНЕСКО «Информация для всех?», которая создана в качестве основы для международных дискуссий о политических, правовых, этических и социальных проблемах, связанных с информатизацией общества (Безопасность детей в Интернете, Microsoft www.ifap.ru/library/book099.pdf). Безусловно, школа и семья играют важную роль: эти два института должны объединиться как никогда. Важно, чтобы в школе учили пользоваться социальными сервисами не только на уроках информатики, показывая полезность ИК-технологий. Взрослые в семье должны демонстрировать образец использования компьютера, Интернета. Детям важно показать, что Интернет — это не только источник готовых ответов на любые вопро-

сы, не источник различных сетевых игр, но и хранилище ценнейшей информации, культурного наследия. Школам необходимо представить свою твёрдую позицию по управлению целесообразным использованием Интернета и мобильных телефонов в школе. В учебных заведениях также должны применяться технологии, которые осуществляют выборку Интернет-сайтов и ограничивают доступ учащихся к сайтам с некорректной информацией. Информационно-коммуникационные технологии создают возможности более тесной связи между родителями и ребёнком, учениками и учителями; они предоставляют возможность нашим детям применять на практике ИКТ-умения в безопасном пространстве.

Неважно, работают ли ученики с Интернетом или пользуются мобильным телефоном, они должны чувствовать себя защищёнными, и недопустимо, чтобы они имели доступ к некорректным материалам.

Родители и учителя могут помочь ученикам сформировать понимание и осознание благоразумного поведения в Интернете с целью избежать доступа к потенциальной угрозе разного характера и некорректной информации, а также неограниченного доступа к Интернету.

Рассматривая вопрос безопасности детей в киберпространстве, хотелось бы обратить внимание на успешный опыт образовательных систем Австралии, Канады, Финляндии и ряда других стран. Предлагаем вашему вниманию памятку для педагогов и родителей по обеспечению безопасности детей в Интернет-пространстве, составленную на основе оригинальных материалов Министерств образования Австралии, провинции Онтарио (Канада), штата Калифорния (США) и официального сайта компании «Майкрософт».

Данный материал можно использовать на тематических классных собраниях, интегрированных уроках иностранного языка и информатики, родительских собраниях и т. д.

Памятка разработана с целью:

- сформировать и развить умения школьников пользоваться безопасными информационно-коммуникационными технологиями;
- разумно сочетать доступ к ресурсам он-лайн с возможностью развить умения грамотного пользования виртуальным пространством;
- развить умения школьников ответственно пользоваться мобильными телефонами и другими средствами связи.

Советы родителям и семьям

Родители могут помочь своему ребёнку грамотно отобрать корректную информа-



цию, найденную в Интернете. Для того чтобы помочь детям защитить себя, необходимо:

- посвятить определённое время ребёнку, чтобы помочь отобрать и проверить сайты по необходимой ему тематике;
- показать детям, как правильно использовать Интернет в качестве средства поиска и хранения информации;
- стимулировать к осознанности и осторожности при размещении личной информации в Интернете;
- рассказать детям о возможной угрозе со стороны незнакомцев, особенно в чатах, социальных сетях;
- общаться с ребёнком на тему успешного и отрицательного опыта пользования Интернетом;
- научить ребёнка адекватным действиям при появлении неприятных материалов, показать, как закрывать такие сайты;
- регулярно напоминать детям о том, что информация в Интернете не всегда надёжна и достоверна;
- учить общаться в Интернете с людьми так же, как они это делают в жизни;
- знать, как возможно избежать спама, установить фильтры, делать метки сайтов и находить безопасные сайты;
- самому узнать сферы общения детей в Интернете: чаты, блоги, доски объявлений, Youtube, Facebook, ВКонтакте, MySpace и др.;

Контроль в домашних условиях:

- установите компьютер в комнате, где обычно помимо ребёнка находятся взрослые;
- обговорите с ребёнком правила пользования Интернетом: установите ограничения во времени пользования Интернетом; определите время суток, в которое ему разрешается пользоваться Интернетом; проговорите, что последует за нарушение этих правил;
- контролируйте нахождение ребёнка в Интернете, напоминая о правилах, которые вы с ним обговорили и установили;
- давайте ребёнку понять, что вы поблизости, когда он в Интернете, — иногда подойдите и посмотрите, какие страницы он посещает, где общается и с кем, или просто подойдите и обмолвитесь репликами, проверив всё невзначай;
- всегда будьте в курсе того, с кем общается ваш ребёнок в сети, и никогда не разрешайте без вашего согласия встречаться с людьми из Интернета.

Как взрослые могут обеспечить безопасность

Родители и школа могут многое сделать для того, чтобы обезопасить ребёнка в Интернете от нежелательной информации и материалов неприличного характера:

- Загрузите и установите фильтры безопасности на свой компьютер для обеспечения информационной безопасности своего ребёнка.
- Удостоверьтесь, что ваш компьютер защищён от вирусов и программ-шпионов.
- Проверьте, чтобы программа ограничения доступа была активирована, и установите программы родительского контроля.

Современный эффективный урок ЛЕВОЕ ПОЛУШАРИЕ — ПЕРЕГРУЗКА! 18

При необходимости проконсультируйтесь со специалистами.

■ Список некоторых сайтов, которые могут помочь обеспечить безопасность вашего ребёнка в киберпространстве (советы, рекомендации, ссылки на бесплатные легальные программы):

- nonviolence.iatp.by/parents/safety.htm
- www.microsoft.com/rus/protect/athome/children/default.aspx
- www.microsoft.com/rus/protect/athome/children/famwebrules.aspx
- www.microsoft.com/rus/protect/products/computer/default.aspx

■ Убедите своих детей делиться с вами впечатлениями от работы в Интернете. Практикуйте совместную работу с детьми.

■ Научите детей доверять интуиции. Если что-нибудь в Интернете будет вызывать у них психологический дискомфорт, пусть дети рассказывают вам об этом.

■ Если ваши дети общаются в чатах, пользуются программами мгновенной передачи сообщений, играют в сетевые игры или занимаются в Интернете чем-то другим, что требует указания идентификационного имени пользователя, помогите им выбрать это имя и убедитесь в том, что оно не содержит никакой личной информации.

■ Запретите своим детям сообщать другим пользователям Интернета адрес, номер телефона и другую личную информацию, в том числе номер школы и любимые места для игр.

■ Объясните детям, что нравственные принципы в Интернете и реальной жизни одинаковы. Научите детей уважать других пользователей Интернета. Разъясните детям, что при переходе в виртуальный мир нормы поведения несколько не изменяются.

■ Добейтесь от детей уважения к собственности других пользователей Интернета. Расскажите детям, что незаконное копирование продуктов труда других людей, в том числе музыки, видеоигр и других программ, почти не отличается от воровства в магазине.

■ Убедите детей в том, что они не должны встречаться с интернет-друзьями лично. Скажите, что интернет-друзья могут на самом деле быть не теми, за кого они себя выдают.

■ Объясните детям, что верить всему, что они видят или читают в Интернете, нельзя. Скажите им, что при наличии сомнений в правдивости какой-то информации им следует обратиться за советом к вам.

[links & resources]

1. **Безопасность детей в Интернете, Microsoft** — www.ifap.ru/library/book099.pdf
2. **Безопасность в Интернете, официальный сайт департамента образования штата Калифорния** — pubs.cde.ca.gov/tcsii/ch8/internetsafety.aspx
3. **Безопасные школы, официальный сайт Министерства образования провинции Онтарио, Канада** — pubs.cde.ca.gov/tcsii/ch8/internetsafety.aspx
4. **Как обеспечить безопасность детей в Интернете? — официальный сайт Министерства образования Австралийской Столичной Территории** pubs.cde.ca.gov/tcsii/ch8/internetsafety.aspx

Инфографика 12 МОТИВАЦИЙ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА 20

■ Контролируйте действия своих детей в Интернете с помощью специализированного программного обеспечения. Средства родительского контроля помогают блокировать вредные материалы, следить за тем, какие веб-узлы посещают ваши дети, и узнавать, что они там делают.

■ Приучите детей сообщать вам, если что-либо или кто-либо в Сети тревожит их или угрожает. Оставайтесь спокойными и напомните детям, что они в безопасности, если рассказали вам об этом.

■ Говорите с детьми о здоровой половой жизни, так как в интернете дети могут легко натолкнуться на порнографию или сайты «для взрослых».

■ Помогите им защититься от спама. Научите подростков не выдавать в Интернете своего электронного адреса, не отвечать на нежелательные письма и использовать специальные почтовые фильтры.

■ Возьмите за правило знакомиться с сайтами, которые посещают подростки. Убедитесь, что дети не посещают сайты с оскорбительным содержанием, не публикуют личную информацию или свои фотографии.

■ Школьники ни в коем случае не должны использовать Интернет для хулиганства, распространения сплетен или угроз другим людям.

■ Убедитесь, что подростки советуются с вами перед покупкой или продажей чего-либо в Интернете.

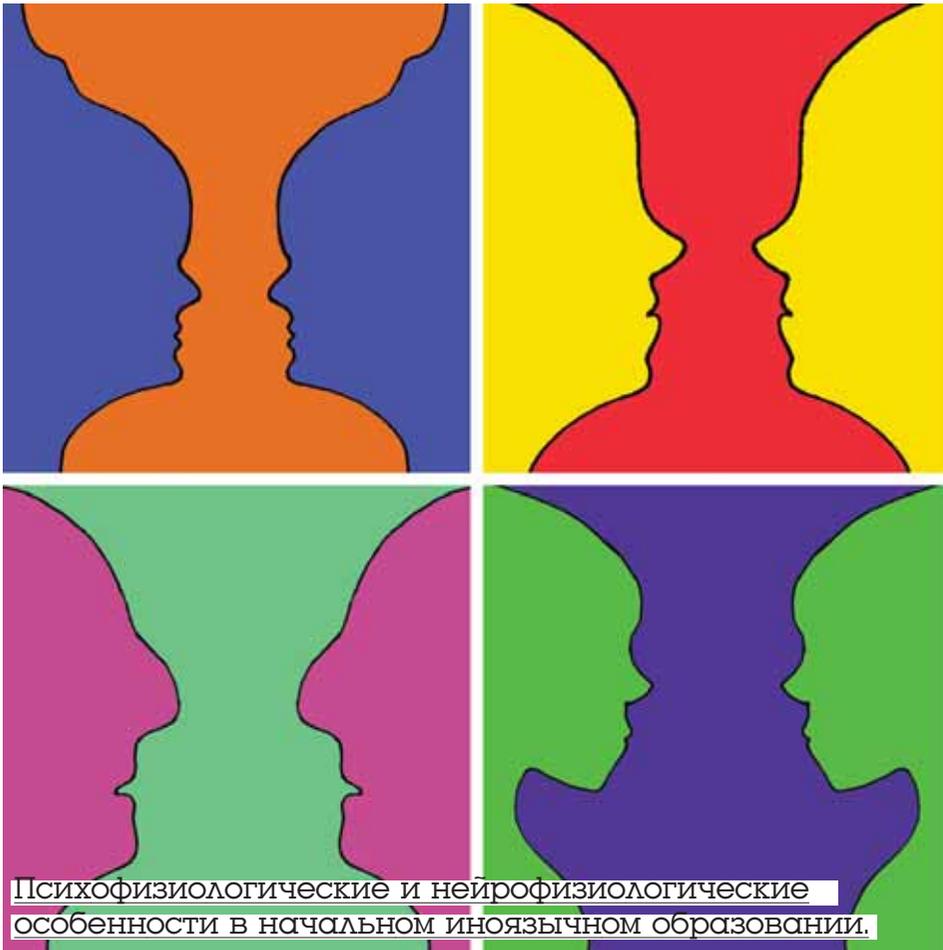
■ Обсудите с подростками азартные сетевые игры и их возможный риск. Напомните, что для детей это незаконно.

Если следовать этим несложным рекомендациям, то, безусловно, мы, взрослые, сможем реально обеспечить безопасность наших детей в виртуальном мире. Сегодня мировое профессиональное сообщество пришло к единому пониманию того, что проблема детской безопасности в Интернете требует скоординированного решения на всех уровнях — от семьи до государства. Решение этой проблемы требует системы действий: необходимо использовать не только правовую базу, но и нормы обычаев и морали, достижения науки в области Интернет-исследований. Можно долго и бесконечно ждать, что кто-то решит эти проблемы за нас, но в реальности это маловероятно. В заключение хотелось бы процитировать слова легендарного М. Джексона: «Если хочешь изменить мир к лучшему — начни с себя!»



СОВРЕМЕННЫЙ ЭФФЕКТИВНЫЙ УРОК

ЛЕВОЕ ПОЛУШАРИЕ — ПЕРЕГРУЗКА!



автор: Зинаида НИКИТЕНКО, лауреат премии Правительства России в области образования, автор Европейского языкового портфеля для начальной школы
настроение: практическое
ключевые слова: нейрофизиология, «полушарный» фактор, когнитивные процессы, фонологическая способность, фонематический слух,

аудиовизуальная наглядность

e-mail: zinaida-nikitenko@yandex.ru

Возрастные особенности младших школьников — это сложное, комплексное понятие, оно включает в себя особенности как их нравственного, так и когнитивного развития. Когнитивное развитие учащихся при изучении предмета «Иностранный язык» связано с иноязычной речевой деятельностью, успешное становление которой невозможно без учёта психологических, психофизиологических и нейрофизиологических особенностей познавательной деятельности в младшем школьном возрасте. С нейрофизиологической точки зрения речь (как, впрочем, и память, внимание и

другие психические/когнитивные процессы) есть результат согласованной деятельности многих областей головного мозга ребёнка [1]. Отсюда понятно, что обучение иностранному языку, форсирующее развитие тех функций мозга, которые к этому не готовы, наносит вред психическому здоровью детей и их общему развитию. Не случайно дети, начинающие овладевать иностранным языком, сталкиваются с большим количеством трудностей. Проведённый нами анкетный опрос среди 300 учителей иностранного языка из различных городов и областей РФ позволил выделить три группы

трудностей, связанных с развитием тех или иных когнитивных способностей детей: 1) трудности слухового восприятия иноязычной речи; 2) трудности, связанные с освоением иноязычного чтения; 3) трудности овладения письмом на иностранном языке. [2]

Как известно, начальным и важнейшим звеном в обеспечении познавательной деятельности является восприятие информации, в нашем случае это восприятие иноязычной речи на слух и при чтении. Мозговая организация системы зрительного восприятия у детей при овладении грамотой на родном языке имеет свои особенности, и их необходимо учитывать при обучении чтению на иностранном языке. Оказывается, среди современных первоклассников 6–7 лет 30—35 % детей имеют несформированное зрительно-пространственное восприятие, что служит причиной трудностей при обучении чтению и письму на родном языке, особенно при форсировании их темпа (например, идентификация некоторых букв и цифр, значение которых меняется при поворотах слева направо, сверху вниз). Восприятие различно и у детей с различным стилем когнитивной деятельности по параметрам скорости и точности опознавания графической информации при чтении. Рефлексивные дети выполняют задания медленно и точно, а импульсивные (каких сейчас большинство) быстро и неточно. [1]

Необходимо принимать во внимание и тот факт, что совершенствование системы зрительного восприятия младших школьников происходит лишь к 9–10-летнему возрасту, то есть к концу начальной школы. Методическая интерпретация приведённых данных позволяет заключить, что нужно очень бережно относиться к развитию зрительного восприятия школьников при овладении иноязычным чтением и не перегружать их зрительный анализатор:

■ обучение чтению и письму на иностранном языке в 1 классе, когда дети осваивают грамоту родного языка, является процессом психофизиологически неоправданным и методически некорректным, поскольку ведёт к перегрузке зрительного анализатора и замедляет процесс овладения иностранным языком;

■ обучение иноязычному чтению и письму в детском саду наносит вред их психическому развитию, так как при этом происходит форсирование развития зрительного анализатора и задействуются те структуры мозга, которые к этому не готовы.

Изучение данных нейрофизиологических исследований свидетельствует о том, что в когнитивном развитии младшего школьника особая роль принадлежит овладению навыком письма — основе формирования его письменной речи. Иноязычному письму, к сожалению, не уделяется должного внимания в начальной школе, и можно наблюдать



Инфографика
12 МОТИВАЦИЙ К ИЗУЧЕНИЮ
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
20

практику прямого переноса методики обучения иноязычному письму учащихся 5 класса на процесс овладения письмом детьми 7 лет, что нельзя признать правильным.

Деятельность письма начинается со стадии подготовки к графическому движению, включающей в себя процесс внимания, выбор моторной программы и принятие решения. При изучении организации движений при письме на родном языке (!) было выявлено их низкое качество у детей 6–7 лет [1]. Кроме того, у леворуких детей отмечается более высокий процент нарушений конфигурации букв и почти в 2 раза выше уровень тремора. Это означает, что движения иноязычного письма являются более сложными для леворуких детей, что требует внимательного к ним отношения при обучении иностранному языку.

Нейрофизиологи призывают осторожно относиться к такому показателю письма, как скорость, так как доминантная двигательная задача, ориентированная на высокую скорость, навязанная требованиями обучения, не соответствует функциональным возможностям детей, особенно леворуких. Это несоответствие тормозит и формирование навыка письма на иностранном языке.

Приведённых выше данных достаточно для того, чтобы сделать выводы о:

- недопустимости обучения детей письму на иностранном языке в 1 классе, не говоря уже о детском дошкольном учреждении;
- необходимости внимательного — индивидуального и бережного — подхода к леворуким детям при овладении ими письмом на иностранном языке;
- важности подготовительного этапа к письму на иностранном языке.

По данным нейрофизиологов, основными предпосылками для развития у младших школьников не только устной, но и письменной речи являются фонематический слух и хорошо функционирующая система слухового восприятия [1]. Многочисленные эксперименты (например, когда взрослые люди, говорящие на разных языках, одни и те же звуки воспринимают по-разному) подтверждают значимость фонематического слуха как ключевой языковой способности, необходимой для узнавания слов при восприятии и звучащей, и письменной речи.

Это означает, что основой для развития иноязычной речи младшего школьника является слуховое восприятие, роль которого недооценивается при обучении чтению и письму в начальной школе, в то время как несформированность у младшего школьника способности различать звуки иностранного языка приводит к нарушениям в чтении и письме и понимании содержания предложений и текстов. Кроме того, подобные нарушения (дислексия, дисграфия) могут развиваться, если в преподавании не учитывается так называемый «полушарный» фактор.

Под «полушарным» фактором понимаются различия в функционировании левого и правого полушарий младшего школьника.

У ребёнка в возрасте до 2 лет обе гемисферы головного мозга равноценны по своим функциям. С возрастом и созреванием головного мозга происходит разделение функций полушарий, которые начинают выполнять различные задачи. Специализация полушарий и их взаимодействие являются важным условием развития речи, мышления, чтения и письма.

Левое полушарие отвечает за звукоаналитические способности, соотношение звука и буквы, образование понятий, анализ и логику. Правое полушарие отвечает за синтез и творчество, в нём доминируют образ и чувство. Левое полушарие регулирует артикуляторную речевую систему, а правое — интонационно-голосовую речевую систему, которая старше артикуляторной и подкрепляется жестами, движениями, то есть невербальными способами обогащения речи. Интересно и то, что с функциями левого и правого полушарий связаны два типа мышления (конвергентное и дивергентное), составляющие структуру интеллекта. Конвергентное (логическое мышление) связано с решением задач, имеющих однозначный ответ. Дивергентное мышление — это способность интеллекта давать множество решений на основе однозначных данных. Дивергентное мышление — одно из важнейших условий творческой деятельности, поскольку связано с творчеством, характеризуется инициативностью, самостоятельностью, оригинальностью и гибкостью. Творческая деятельность всегда начинается с активизации правого полушария, а левое полушарие в творческом акте осуществляет исполнительную функцию. Развитие левополушарного и правополушарного мышления происходит неравномерно и обуславливается рядом причин. К этим причинам, кроме нейрофизиологических особенностей мозга, относятся ориентированность обучения и воспитания на преимущественное развитие левого полушария и конвергентного мышления. Такая ориентированность наблюдается, к сожалению, и в обучении иностранному языку в начальной школе. Правополушарная деятельность значима для полноценного развития личности младшего школьника, его способности к иноязычной речи, то есть способности творить свою речь на иностранном языке в принципе так же, как он творит её на родном языке. Когда у младших школьников при обучении иностранному языку доминирует левое полушарие, а правое получает недостаточную нагрузку, происходит нежелательный дисбаланс мозговой деятель-

Теория и практика
СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩИХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
22

ности. Этот дисбаланс, обусловленный форсированием развития чтения и письма и усиленной работой механической памяти, наносит вред психическому здоровью детей и не способствует их развитию.

Отсюда есть все основания утверждать, что недогрузка правого полушария (чувственное, эмоциональное восприятие иноязычной речи, наполненная смыслом, мотивированная деятельность по овладению языком, речетворчество) и перегрузка левого полушария (многочисленные повторения грамматических структур за учителем, механическое заучивание слов, текстов и др.) ведут к быстрому утомлению детей и потере их интереса к предмету.

Учёт выявленных нами особенностей и закономерностей призван изменить общепринятую организацию обучения ИЯ в начальной школе, которая вносит свою лепту в дисбаланс право- и левополушарной деятельности: ученик сталкивается с многочисленными трудностями, когда ему во втором классе (а иногда и в первом) предлагаются сразу четыре вида иноязычной речевой деятельности, когда чувственное восприятие нового языка практически сводится к нулю и нагружается левое полушарие.

Построение процесса овладения школьниками языком от устной речи к письменной диктуется психофизиологическими закономерностями речемыслительной деятельности младших школьников, для правильного функционирования которой необходимо делать акцент на развитии правополушарной деятельности (образное мышление, слуховое восприятие, формирование и формулирование собственных мыслей на новом языке, а не имитация и репродукция). Затем нагрузка ложится на оба полушария: так формируется совершенно иной тип мышления — целостное мышление (способность и к анализу, и к синтезу), а это основа творческой активности мозга и основа самостоятельной, творческой речи, а следовательно, и основа когнитивного развития младших школьников в процессе овладения ИЯ.

Такое поэтапное и творческое овладение младшими школьниками иноязычной речью, доказавшее свою эффективность на практике, реализовано, например, в УМК по английскому языку для 2–4 классов и УМК для 1 класса «Начинаем изучать английский язык» ('Starter'). Данные УМК имеют гриф «Рекомендовано Министерством образования и науки РФ» и пользуются успехом у учителей начальной школы.



[links & resources]

1. **Безруких М. М. Развитие мозга и формирование познавательной деятельности ребёнка [Текст] / Безруких М. М. [и др.]; под ред. Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модек», 2009. — 432 с.**
2. **Никитенко З. Н. Развивающее иноязычное образование в начальной школе [Текст] / З. Н. Никитенко. — М.: Глосса-Пресс, 2010. — 438 с.**
3. **Никитенко З. Н. Концептуальные основы начального развивающего иноязычного образования [Текст]. — М.: Прометей, 2011. — 191 с.**
4. **Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология [Текст] / И. М. Румянцева. — М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. — 319 с.**

ИНФОГРАФИКА

12 СТИМУЛОВ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Факты и цифры



1 В мире насчитывается более 100 млн носителей немецкого языка.

2 Германия — двигатель экономики ЕС, один из лидеров по экспорту и патентным изобретениям, важнейший торговый партнёр России в Европе. Немецкая экономика занимает третье место, а внешняя торговля — первое место в мире.

От печатного станка Гуттенберга до открытия Герцем электромагнитных волн, от развития Эрлихом химиотерапии до теории относительности Эйнштейна и создания Бранденбургом цифрового аудиостандарта MP3, на протяжении всей истории немцы утверждались в роли новаторов. И сейчас они движутся в том же направлении. 4 из 10 самых прогрессивных компаний в мире находятся в Германии, являющейся третьей в мире страной по количеству запросов на патенты (12,7 % от общего количества). Соответственно 200 000 предприятий поставляют на рынок новые продукты каждый год. Как народ, приверженный к исследованиям и развитию, немцы всегда на передовой новых технологий. Германия экспортирует больше высокотехнологичных продуктов, чем любая другая страна, кроме США, и более 600 фирм активно развивают биотехнологии. 115 из них расположены только в Мюнхене. Дрезден в Восточной Германии стал европейским центром микрочипов с более чем 765 фирмами, выпускающими полупроводники. Учитывая немецкую приверженность к инновациям, неудивительно, что две трети ведущих международных торговых выставок проходят в Германии, включая CeBIT, крупнейшую в мире выставку информационных и коммуникационных технологий, и IFA, выставку электронных товаров.

3 В 400 вузах Германии учатся 240 000 иностранных студентов, из них 12 000 россиян. Знание немецкого языка — заметное преимущество для успешного будущего в России, Германии и во всём мире.

4 Число изучающих немецкий язык в России всегда было и до сих пор остаётся значительным: сегодня это 2,3 миллиона из 15 миллионов по всему миру. Однако немецкий язык как первый иностранный преподаётся в российских школах всё реже и зачастую вытесняется английским: такова глобальная тенденция XX и теперь уже XXI века. Зато расширяется преподавание немецкого в качестве второго иностранного.

5 Именно «немецкий плюс английский» является идеальной комбинацией для изучающих иностранные языки. Благодаря особой языковой близости такое сочетание является залогом успешного освоения обоих языков.

6 В XXI веке именно многоязычие является ключом к успеху. В эпоху глобализации преуспевают тот человек и то общество, которые располагают большим количеством коммуникационных ресурсов и возможностей представлять и распространять собственные идеи. Европейская реальность является в этом контексте интересным примером не только потому, что в Евросоюзе представлено множество государственных языков, но и потому, что здесь многоязычие стало стандартом: в старших классах школ изучают как минимум два иностранных языка.

7 Немецкий язык — самый распространённый язык в Европе.

В Европе немецкий является родным языком для большего числа людей, чем любой другой. В Германии живёт 83 млн человек, и это делает её самой густонаселённой страной в Европе. Немецкий — также официальный язык Австрии, Швейцарии, Люксембурга и Лихтенштейна. А ещё это родной язык значительной части населения северной Италии, восточной Бельгии, Голландии, Дании, восточной Франции, некоторых регионов Польши, Чехии, России и Румынии, а также других европейских регионов. Кроме того, что изучение немецкого языка может соединить вас со 120 млн носителей языка по всему миру, помните, что многие другие также изучают немецкий как второй язык. Это третий в мире по популярности изучаемый язык и второй в Европе и Японии.



Теория и практика
СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩИХ ЗАДАНИЙ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
22

Молодому учителю
БОГАТЫЙ СЛОВАРЬ —
УСПЕШНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
25

8 Знание немецкого языка даёт возможность развивать бизнес.

Сильная экономика Германии означает хорошие возможности в бизнесе для людей, говорящих по-немецки. Существуют возможности для международного делового сотрудничества внутри Евросоюза и в восточноевропейских странах, где немецкий — второй по частотности употребления язык после русского. Такие компании, как BMW, Daimler, Siemens, Lufthansa, SAP, Bosch, Infineon, BASF, и многие другие нуждаются в международном сотрудничестве. Японцы, экономика которых занимает второе место в мире, понимают, какие преимущества в бизнесе принесёт им знание немецкого языка: 68 % японских студентов изучают немецкий язык.

9 Немецкий язык в Интернете вытесняет многие другие.

Принимая во внимание новаторство немцев, совсем не удивительно, что и в Интернете они занимают ведущие позиции. С более чем 8 млн доменных имён, немецкий домен первого уровня .de уступает только всемирному домену .com. Таким образом, немецкие доменные имена более распространены, чем имена в доменных зонах .net, .org, .info, .biz. Даже второе по величине расширение, указывающее на страну, британское .uk насчитывает только 3,7 млн доменных имён.

10 Одна из десяти книг в мире печатается на немецком языке.

Немецкий — не только язык прошлого. Как выдающиеся исследователи и ученые немецкие авторы выпускают более 80 000 новых книг в год. Единственные языковые рынки, которые производят больше книг ежегодно, — английская и китайская издательские индустрии. По количеству изданных книг Мюнхен — второй в мире город и уступает только Нью-Йорку. Так как только небольшое количество немецких книг переводится на другие языки (например, приблизительно 10 % на корейский и китайский языки и только чуть более 5 % на английский язык), то только знание немецкого языка даст вам доступ к большинству этих изданий.

11 Германоязычные страны имеют богатое культурное наследие.

Немецкие авторы оставили богатое культурное наследие, внесли значительный вклад в мировую культуру. Германию часто называют землёй Dichter und Denker — поэтов и мыслителей. И её так называют по праву, потому что вклад немцев в искусство и развитие философских идей очень велик.

Иоганн-Вольфганг фон Гёте, Томас Манн, Франц Кафка и Херманн Хессе — всего лишь немногие из авторов, чьи имена и работы известны по всему миру. Немецкие, австрийские и швейцарские авторы получили 10 Нобелевских премий в области литературы.

Философию и науку также нельзя представить без вклада немецких авторов. Философия Канта, Гегеля, Маркса, Ницше и многих других до сих пор имеет большое влияние на современное общество. Психологи Фрейд и Юнг в корне изменили способ интерпретации человеческого поведения. Учёные из трёх германоязычных стран получили десятки Нобелевских премий по физике, химии и медицине. Знание немецкого языка позволяет вам иметь доступ к работам этих авторов на их родном языке, чтобы лучше понять культуру Германии.

Использованы материалы сайтов:
www.goethe.de (Гёте-Институт)
www.dnschool.ru (Языковая школа Дмитрия Никитина в Ярославле)

НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В РОССИИ

Обучение немецкому языку как иностранному в современном мире — миссия широко известного Гёте-Института. В Российской Федерации Гёте-Институт опирается в своей работе по популяризации немецкого языка на сеть, объединяющую три культурных центра (в Москве, Санкт-Петербурге и Новосибирске), 18 центров изучения немецкого языка, 60 центров учебной и методической литературы, а также сообщество, объединяющее более ста так называемых «мультипликаторов» — специалистов в сфере повышения квалификации учителей немецкого языка. Языковые курсы в немецких культурных центрах им. Гёте в России неизменно занимают лидирующие позиции среди отделений Гёте-Института в мире. Ежегодно здесь проходят обучение 7 500 человек, более 3000 человек сдают экзамены на международные сертификаты разных ступеней.

Следует признать, что в последние годы немецкий уступает своё место в качестве первого иностранного языка в пользу английского. На сдерживание этой тенденции и укрепление позиции немецкого языка как второго иностранного направлены различные меры в сфере образовательной политики, призванные содействовать введению в российский средним образованием обязательного изучения не менее двух иностранных языков, что является образовательной нормой в Европейском Союзе. Очевидно, что в условиях глобального мира многоязычие граждан соответствует интересам будущего развития как России, так и Германии. Многоязычие может и должно стать элементом разворачивающейся реформы образования, наглядно это ещё раз подтверждают различные программы года Германии в Российской Федерации 2012/2013, одним из важных событий которого станет Всероссийский День учителя немецкого языка в ноябре 2012 г. в Москве, посвящённый исключительно этой проблематике.

В высшем образовании мы делаем ставку на обучение немецкому языку как дополнительной специализации, чтобы языковые компетенции выпускников вузов нефилологических, естественно-научных, инженерных, медицинских и других специальностей открывали им свободный доступ к мировому дискурсу и коммуникации по профилю. Ещё одним направлением является обширное и перспективное поле раннего обучения иностранным языкам, высокая эффективность которого уже доказана. В рамках одного из проектов этого направления дети с 3 до 6 лет в игровой форме знакомятся с немецким языком. А ведут эти занятия в детском саду студенты, которых к такой педагогической практике готовит немецкий культурный центр им. Гёте. «Молодежные экзамены на международные сертификаты по немецкому языку» — ещё один из новых проектов, предлагаемых общеобразовательным школам. Его целью является повышение мотивации к изучению немецкого языка через проведение международной сертификации знаний немецкого языка российских школьников на уровне A1 и A2 Общеввропейских компетенций владения иностранным языком. Мы предлагаем возможность учебной группе или целому классу сдать экзамен „FIT in Deutsch“ одного из предлагаемых уровней на особых льготных условиях. Экзамен проводят экзаменаторы, специально подготовленные НКЦ им. Гёте. По результатам экзамена участники получают сертификат международного образца по немецкому языку, а школа — грамоту за участие в проведении международного сертифицирования знаний по немецкому языку. Важным направлением в рамках инициативы «Учи немецкий! Lern Deutsch!» стало расширение её географии на российские регионы. Осенью 2011 г. состоялось турне «Немецкий полным ходом», маршрут которого включал 120 школ в 19 городах от Москвы до Архангельска на север, на восток по Транссибирской магистрали до Владивостока, на юг по Волге до Астрахани. Синтез немецкого языка и рэпа, футбола, кукольного театра, инфотея и анимации в исполнении трёх российских-немецких команд неизменно захватывал как ребят школьного возраста, так и их родителей, которые убедились, что занятия немецким языком могут быть увлекательными и очень весёлыми.

Д-р Кристоф Фельдюз, заместитель директора
немецкого культурного центра им. Гёте в Москве
www.goethe.de/rusland

12 Германия каждый год оказывает финансовую поддержку более чем 60 000 человек, участвующих в программах обмена.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩИХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



автор: Надежда БУЛАНКИНА, доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой гуманитарного образования НИПКИПРО, декан факультета иностранных языков МПГУ (филиал в г. Новосибирске)

настроение: аналитическое, системное

ключевые слова: познавательный интерес, типология развивающих

заданий, универсальные учебные действия

e-mail: NEBN@yandex.ru

Познавательный интерес ученика — это положительная эмоция по отношению к системе знаний, к процессу их приобретения, к учебно-познавательной деятельности в целом. Это своего рода переплетение эмоциональных, волевых и интеллектуальных психических процессов, которые в процессе обучения в школе развиваются, воспитываются и совершенствуются.

Формирование эмоционально-положительного отношения учащихся основной и средней школы к учению составляет одну из важнейших задач, стоящих перед учителем любого предмета, а перед учителем иностранного языка в особенности, так как отсутствие ежедневной, ежeminутной информационно-образовательной среды иноязычного характера не работает на пользу ни ученику, ни учителю. Однако практические запросы общества, жизнь и деятельность в условиях глобальных языковых и культурных измене-

ний в мире, законы формирования и потребности самой личности обучающегося придают особую актуальность поставленной проблеме.

Значительный вклад в исследование проблемы мотивации к учению внесли отечественные ученые, педагоги, психологи, методисты в прошлом столетии (И.Л. Бим, В.И. Загвязинский, В.Я. Зорина, В.С. Ильин, Г.В. Рогова, Я.С. Турбовской, В.С. Цетлин, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина и многие другие). Эти исследования позволили выделить познавательный интерес

как основной и надежный показатель активно положительного отношения школьников к учению, как тот важный мотив учения, который побуждает учиться с охотой, который связан с радостными переживаниями от умственного труда, писала в своё время профессор Галина Ивановна Щукина (1984).

Развивающим можно назвать такое обучение, которое одновременно воспитывает учащихся и максимально способствует совершенствованию их учебно-познавательной деятельности. При этом формирование творческих начал, готовность к собственно поисковой и преобразующей деятельности в целях формирования национального (языкового) самосознания, социальной идентичности и адекватного профессионального выбора на жизненном пути — приоритетная задача и главный результат развивающего иноязычного образования, центральным звеном которого становится культурное самоопределение личности в полиязыковом образовательном пространстве.

А потому в процессе обучения предлагаем использовать три вида развития, поддержания и подкрепления познавательного интереса обучающихся как основного мотива развивающего учения: а) стимулирование познавательных интересов при помощи содержания обучения (лингвистического, экстралингвистического и текстуального материала); б) стимулирование, связанное с организацией такой учебной деятельности школьников, которая направлена на развитие всего комплекса их когнитивных способностей; в) развитие интересов посред-



**Молодому учителю
БОГАТЫЙ СЛОВАРЬ —
УСПЕШНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
25**

ством создания условий для эмоционально-положительного тона непосредственных участников образовательного процесса.

В системе приёмов, направленных на формирование учебно-познавательной деятельности, можно выделить приёмы специальные (в рамках конкретного учебного предмета) и общие (обобщённые умения). Обобщённые умения подразделяются на умения выполнять логические мыслительные операции (анализ, синтез, классификация, типологизация, обобщение и т. д.) и навыки рационального учебного труда, к которым относятся умения планировать и организовывать свою учебную деятельность, уяснить учебную задачу и подготовиться к её решению, пользоваться книгой и другими источниками знаний, оформлять результаты работы с различными источниками знаний, контролировать результаты учебной деятельности и корректировать её, иными словами, *система универсальных учебных действий*. Целенаправленно формируя приёмы умственной деятельности, ведущие к самостоятельности и повышению активности мышления учащихся, следует развивать такие его (мышления) качества, как глубина и широта, быстрота, обстоятельность, систематичность, последовательность, критичность и самокритичность, гибкость. Без этих качеств невозможны правильная оценка сложившихся жизненных ситуаций, поиск нового варианта решения того или иного вопроса. Кроме того, направленность обучения на формирование указанных качеств позволяет одновременно совершенствовать внимание, память, воображение. Широкое и устойчивое проявление сформированных интеллектуальных умений при решении учебных задач различного уровня сложности позволяет учащимся адекватно конкретной учебной ситуации оценивать приобретаемые знания, осуществлять поиск новых вариантов решений, давать адекватную оценку своим действиям, критично подходить к собственной познавательной деятельности.

С помощью каких средств и методов развивать учащихся? Попробуем ответить.

Среди многочисленных средств педагогического воздействия мы выделяем специальные задания, условно названные нами «развивающими», которые, с одной стороны, готовят школьников к самостоятельному осмыслению учебного материала, а с другой — требуют самостоятельных обобщений и выводов, творческого подхода к решению тех или иных вопросов. Выполнение развивающих заданий, представленных в определенной логической последовательности, открывает учащимся новые знания, новые способы добывания знаний; сам процесс их выполнения обеспечивает синтез овладения знаниями, приемами умственной деятельности и нормами отношения к различным видам познавательной деятельности.

Деление развивающих заданий на три

группы — *задания-инструкции, задания-реконструкции, задания-поиски* — следует считать условным, учитывая потребность повысить контроль/самоконтроль за ходом мыслительной деятельности обучающегося, а также необходимость определения специфики обучения приемам, направленным на формирование позитивного познавательного опыта проблемно-поискового типа, требующего серьезных осознанных интеллектуальных усилий учащихся основной и средней школы.

Задания-инструкции направлены на восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение учебного материала на основе образца рассуждения и выполнения того или иного развивающего задания. Эти задания связаны с уяснением теоретического и фактического материала (например, грамматических правил, позволяющих осознать последовательность действий самостоятельно в последующей работе); содержания прочитанного или прослушанного (ответы на вопросы по содержанию, простой пересказ без дополнительных заданий, составление простых планов по усвоенному образцу). Они способствуют накоплению и закреплению в памяти данных, необходимых для последующей продуктивной деятельности (приёмов запоминания, отдельных мыслительных операций, фактических знаний, практических умений и навыков). Это, в свою очередь, позволяет за довольно короткие сроки усваивать весьма значительный фактический материал, предсчитываемый школьной программой.

Задания этой группы могут формулироваться следующим образом:

■ **Listen to someone talking about a film. Answer the questions. Use your answers to write a short review of the film**

(здесь и далее примеры взяты из УМК серии «Звёздный английский» авторов К.М. Барановой, Д. Дули, В.В. Копыловой и др. для 10 и 11 классов (профильный уровень). М.: Просвещение, 2011).

Задания этой группы требуют от школьников репродуктивной деятельности: воспроизведения всей системы признаков понятия, точного соблюдения последовательности выполнения развивающего задания, самоконтроля и самооценки правильности промежуточных и конечных результатов выполняемых действий.

При выполнении таких заданий помощь учителя максимальна. Перенос знаний и умений в ближнюю ситуацию (при выполнении тренировочных заданий), в ситуацию сходную, путь решения мыслительной задачи показывается учителем, проверка же осуществляется учеником самостоятельно. Развивающие задания этого типа являются лишь необходимым этапом на пути к организации продуктивной деятельности.

Задания-реконструкции направлены на дальнейшее совершенствование мыслительных операций, на активное овладение приемами рациональной умственной деятельности.

**Ресурсы ученика и учителя
УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ И КАК ЕЮ УПРАВЛЯТЬ
28**

Для выполнения этого типа развивающих заданий необходима деятельность по распознаванию и классификации, что лежит в основе интеллектуального развития учащихся более высокого уровня. Роль учителя при предъявлении таких заданий заключается в том, чтобы показать учащимся направление их мыслительной деятельности. По содержанию задания-реконструкции могут включать следующие виды: составление сложного вопросного плана прочитанного или прослушанного; выделение основных положений с последующей детализацией и аргументацией; подбор материала к теме; рассказ по заданной теме; рассказ по картине, наблюдениям и так далее.

Приведем примеры:

■ **Which sports can you see in the pictures? Which is your favourite one? How do you think people benefit from doing sports? Use the ideas to tell your partner;**

■ **Where might you find this text? What is the writer's purpose (to inform, to entertain, etc)? What message does the text carry?; What should we do to live longer? Spend three minutes writing about the topic. Read it to your partner.**

Этот тип заданий является важным средством перевода учащихся на уровень собственно творческой деятельности, так как при их выполнении уменьшается удельный вес дословного воспроизведения учебного материала и повышается значение приёмов трансформации и переосмысления, комментирования, преобразования лингвистического, экстралингвистического и текстуального материала.

Задания-поиски направлены на использование всей системы приобретенных ранее приёмов умственной деятельности, конструирование новых сочетаний этих приёмов, перестройки «шаблона» в знакомой ситуации для получения новой информации. Учащиеся каждый раз самостоятельно выбирают логику рассуждения (например, при подготовке реферата, сообщения, написания проектной работы, работы над проектом в команде и так далее), самостоятельно планируют выполнение сложного задания, требующего познавательной теоретической и практической деятельности; осуществляют самоконтроль, учёт своей работы и оценку её хода и результатов:

■ **In groups, collect information, then write a short article about how to save energy at home. You can use ideas from Ex. 5. You can visit this website: www.eere.energy.gov;**

■ **The school representative has asked your class to nominate a teacher for this year's Teacher of the Year award. Write your letter explaining why you believe this person should be nominated and what makes**

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

him/her a good teacher (120—180 words);

■ In pairs, find out about two types of HEALTHY fast food. Research: when and where it is sold; what the ingredients are; why it is popular. Prepare a PowerPoint presentation of your project for the class.

Изложенный выше подход к развивающим заданиям позволяет: обеспечить их дидактическое назначение в учебном процессе; определить количественное соотношение заданий репродуктивного и продуктивного характера для реализации развивающего обучения; наметить последовательность предъявления развивающих заданий с тем, чтобы содержание каждого из них в процессе усвоения учебного материала и способа деятельности могло выполнять функцию направляющей линии, по которой логическое мышление ученика идет от простого к сложному; обеспечить продуктивное формирование обобщений; закрепить и повторить пройденный материал по крупным, наиболее важным вопросам, проблемам, темам и так далее.

Как показывает многолетняя практика использования системы развивающих заданий, их принципов, эффективной можно признать следующую последовательность действий: раскрытие учителем значения и практической ценности того или иного умения (приёма); восстановление в памяти учащихся необходимых теоретических знаний и формирование соответствующих правил; раскрытие сущности операции, приёма путём прямого объяснения (что такое анализ, синтез, обобщение и так далее и как использовать их для освоения конкретного материала) или изложения, в ходе которого учитель или его помощник-ученик показывает образец анализа, размышления, комментирования и так далее; первичное применение операции, приёма учащимися при самостоятельном выполнении задания.

Постоянное целенаправленное *формирование положительной мотивации* на всех этих этапах является основным и важным психологическим требованием. Включение учащихся в процесс обобщения с помощью системы развивающих заданий, составленных на различном учебном материале современных отечественных УМК по иностранному языку, ведёт к формированию наиболее общих моделей мыслительной деятельности, что, естественно, способствует формированию стойкого познавательного интереса к учебному предмету и к учению в целом.

Применение предложенной системы принципов составления и применения развивающих заданий в целях мониторинга эффективности и результативности проводимой работы позволяет предложить читателю возможные способы использования данной системы развивающих заданий с целью диагностики повышения мотивации обучающихся к учению. В частности, предлагаем для осмысления и апробации в реальной педагогической практике следующие три уровня развития

познавательного интереса как основы положительной мотивации к учению.

Первый уровень познавательного интереса проявляется в возникновении эпизодического интереса к фактам, внешней стороне учебной деятельности без глубокого осмысления, интереса к совершению простых операций по заданному образцу.

Второй уровень познавательного интереса проявляется в становлении, развитии интереса до степени, когда он становится важной побудительной силой процесса учения. Уровень интереса характеризуется склонностью учащихся самостоятельно находить основную идею изучаемого материала, связывать новый материал с ранее изученным, сравнивать, делать обобщения и так далее.

Третий уровень познавательного интереса проявляется, когда уровень развития познавательного интереса перерастает в потребность в творчестве для себя и для других (составление проекта, своего ученического портфолио, участие в групповом проекте, в олимпиадах, конкурсах разного уровня, участие в ГИА и ЕГЭ, в международных экзаменах и проектах и так далее). Уровень интереса отличается склонностью школьников глубоко изучать теоретические вопросы, самостоятельно изыскивать материал по интересующему вопросу или проблемам, часто выходящим за пределы учебных программ.

В нашей практике была апробирована и внедрена для каждого уровня развития познавательного интереса целая система взаимосвязанных показателей. Субъективно познавательный интерес выражается в эмоциональном отношении к знаниям, в их углубленном изучении, в систематическом активном самостоятельном поиске источников знаний по вопросу или проблеме, в настойчивом преодолении трудностей, возникающих при овладении знаниями и способами их приобретения и применения. Показатели познавательного интереса могут быть разделены на три большие группы. В основу деления были положены стороны познавательной деятельности: *содержательная, процессуальная и мотивационная*^[1].

К *первой группе* мы отнесли показатели, характеризующие направленность познавательного интереса к *содержательной стороне познавательной деятельности* и отражающие *предметные результаты*:

а) стремление перейти от поверхностного изучения интересных фактов, явлений окружающего мира к глубокому проникновению в их суть, к осмыслению основных

положений изучаемого материала, к установлению связей с ранее изученным, к поискам причинно-следственных связей; б) проявление склонности к изучению теоретических вопросов; в) желание самостоятельно находить источники для получения материала по интересующим разделам, вопросам или проблемам, часто выходящим за пределы учебной программы;

г) стремление овладеть системой основных знаний и преодолеть интерес лишь к получению информации из различных областей человеческого знания.

Во вторую группу были включены показатели, относящиеся к *операциональной/ процессуальной стороне познавательной деятельности* и отражающие *метапредметные результаты*:

а) желание выполнять задания повышенной трудности, т. е. задания частично поискового и творческого характера;

б) стремление овладеть системой умений и навыков, специфических для определенного конкретного учебного материала;

в) позитивное отношение к овладению рациональными способами приобретения и применения знаний, умений и навыков.

И в третью группу вошли показатели, характеризующие мотивационную сторону познавательной деятельности и отражающие *личностные результаты-изменения*:

а) осознание важности приобретаемых знаний, понимание необходимости систематической учёбы для подготовки к труду, к будущей профессии; чувство долга, ответственности перед собой, коллективом, положительное отношение к образовательному процессу в целом;

б) личностная значимость знаний для ученика, потребность в расширении кругозора, увлечённость процессом учения;

в) стремление завоевать авторитет и уважение учителей, родителей, одноклассников; проявление чувства собственного достоинства.

Естественно, вышеперечисленные показатели не являются исчерпывающими и, по-видимому, могут потребовать дальнейшей разработки и совершенствования на практике. Однако следует отметить, что, хотя такая их классификация и условна, как условно деление самих *развивающих заданий*, которые должны составляться на реальном языковом и текстуальном материале современных отечественных УМК, предложенная автором система помогает более объективно судить о реальных результатах: личностных, предметных, метапредметных в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения.



[links & resources]

1. Буланкина Н.Е. Совершенствование познавательной деятельности старшеклассников средствами развивающих заданий. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук 13.00.01. — Ленинград, 1980. — 150 с.

2. Буланкина Н.Е. Проблема эффективного культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве. Монография. — Москва: Изд-во АПКИПРО, 2002. — 200 с.

3. Буланкина Н.Е. Методологические основы гуманизации полиязыкового образовательного пространства: Монография. — Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 2004. — 200 с.



МОЛОДОМУ УЧИТЕЛЮ

БОГАТЫЙ СЛОВАРЬ — УСПЕШНАЯ КОММУНИКАЦИЯ



Продолжаем познавать секреты технологии учительского мастерства с Ниной Кирилловной НИКОНОВОЙ.



автор: Нина НИКОНОВА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Псковского государственного университета

настроение: поделиться опытом
ключевые слова: этапы обучения, приемы обучения, ознакомление, тренировка, повторение, соотнесение, активизация языкового материала.
e-mail: nikonova08@rambler.ru

Англичане называют свой язык беспорядочным, спонтанным, непредсказуемым, запутанным. И они же говорят: "Teacher — you are an architect, as you provide each student a solid foundation". Эти слова в полной мере можно отнести к обучению правильному пониманию и употреблению иноязычной лексики, цель работы над которой, как записано в Программе, состоит в том, чтобы учащиеся последовательно овладевали лексическими единицами (ЛЕ) в говорении и письме, свободно понимали ее при аудировании и чтении.

МОЛОДОМУ УЧИТЕЛЮ

В предыдущем выпуске журнала мы говорили о планировании урока и осуществлении анализа его результатов. Следующий важный вопрос, который часто задает себе учитель иностранного языка, в сущности сводится к тому, как правильно организовать усвоение лексического материала? Вот и мы обратимся сегодня к этому вопросу. Опыт работы убеждает нас в том, что обилие психофизиологических связей слов: связь иноязычного слова с понятием, со словом родного языка, его многочисленные морфологические и синтаксические связи — всё это делает процесс овладения лексикой крайне сложным и трудоемким. **[Бим И.Л.]** Вспомним процесс усвоения речевого материала. **[Пассов Е.И.]**

I этап — Формирование навыков
II этап — Совершенствование навыков
III этап — Развитие умения
Понятно, что владение речевым материалом на уровне умения достигается только после формирования соответствующих навыков. Разумеется, в процессе речевой деятельности все виды навыков (фонетические, лексические, грамматические, орфографические) неразрывны, но для того, чтобы выстроить цепочку действий с учебным материалом, учителю важно осознавать, как формируется тот или иной навык.

Умение планировать и организовывать обучение учащихся лексической стороне речи представляет собой сложное образование, состоящее из взаимосвязанных, подчиненных основному, более специфических умений. В реальной обучающей деятельности данные умения получают свое воплощение в ряде совершаемых учителем действий **[4]** с лексическим материалом и взаимодействий с учащимся. Эти действия могут быть, в свою очередь, представлены набором определенных операций. От того, насколько полно представлены в деятельности учителя эти действия и операции, насколько быстро и легко происходит их реализация, можно судить о степени мастерства учителя. Чтобы сделать процесс формирования данных умений управляемым, выделим 10 шагов для планирования и организации работы с лексическим материалом. Эти шаги выделены нами условно, между ними не существует четкой границы. Возможно и большее число шагов, но вряд ли оно целесообразно, так как не отвечает методическим целям.

ПЕРВЫЙ ШАГ. (ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ). ВОПРОС: ЧТО ЗНАЧИТ ОВЛАДЕТЬ СЛОВОМ?

Проверьте ваш ответ:
Это значит овладеть его значением, формой (его звуковым и зрительным образом), его способностью вступать в связь с другими словами (семантическую, грамматическую). Это значит также овладеть словообразованием, словоизменением и употреблением слова в речи, т.е. в определенных типах предложений. **[Бим И.Л.]**

ВТОРОЙ ШАГ. ВОПРОС: ДАЙТЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ АКТИВНОМУ И ПАСИВНОМУ СЛОВАРЮ.

Проверьте ваш ответ:

Активный словарь (продуктивный) — это лексические единицы (ЛЕ), которые учащиеся должны/могут употреблять в устной и письменной речи для выражения своих мыслей. Пассивный словарь (рецептивный) — это ЛЕ, которые учащиеся должны/могут понимать при чтении и слушании иноязычной речи.

ТРЕТИЙ ШАГ. ВОПРОС: КАКИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ УСВОЕНИИ ЛЕ УЧАЩИМИСЯ ВАМ ИЗВЕСТНЫ?

Проверьте ваш ответ:
Уровень языковой подготовки учащихся; объем слуховой, зрительной, речемоторной памяти учащихся; несоответствие звукового и графического образов ЛЕ; длинное слово или выражение; наличие предлогов или наречий; особенности употребления ЛЕ, которые необходимо будет объяснить учащимся.

ЧЕТВЕРТЫЙ ШАГ. ВОПРОС: ЧТО ПРИНИМАТЬ ВО ВНИМАНИЕ ПРИ АНАЛИЗЕ ЛЕ С ЦЕЛЬЮ УСТАНОВЛЕНИЯ ЕЁ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ К ОПРЕДЕЛЁННОМУ КЛАССУ ЛЕКСИКИ?

Проверьте ваш ответ:

- интернациональное слово, сходное с его русским эквивалентом по звучанию;
- интернациональное слово, сходное с его русским эквивалентом по написанию;
- сложное/производное слово, значение которого может быть установлено на основе анализа его частей;
- словосочетание, значение которого может быть установлено на основе анализа его компонентов;
- слово, объем значений которого не совпадает с объемом значений русского эквивалента (например, русское слово *театр* и английское слово *theatre* — *драматический театр*);
- название предмета или явления, которое может быть легко семантизировано с помощью предметной или картинной наглядности;
- слово, для которого существует синоним или антоним;
- слово, значение которого может быть выведено с помощью контекста;
- безэквивалентная лексика, значение которой может быть передано с помощью перевода-толкования.

ПЯТЫЙ ШАГ. ВОПРОС: КАКИЕ СУЩЕСТВУЮТ СПОСОБЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЛЕКСИКИ?

Проверьте ваш ответ:

- в изолированном виде;
- в контексте;
- со слуха (с опорой на графический образ ЛЕ; с опорой на языковую слуховую наглядность (дается контекст, иллюстрирующий употребление ЛЕ, ее значение) ; с опорой на языковую зрительную наглядность (контекст, иллюстрирующий значение и употребление ЛЕ, предьявляется в письменной форме); с опорой на неязыковую предметную или картинную наглядность;
- учащиеся знакомятся с ЛЕ самостоятельно (тем самым формируются общеучебные и специальные учебные умения и универсальные способы деятельности) при чтении текста (сноски, словари), при

прослушивании текста (ЛЕ написаны на доске, приведен их перевод), при выполнении речевого упражнения (ЛЕ, фразы, предложения с ЛЕ даны на доске, на карточках).

ШЕСТОЙ ШАГ. ВОПРОС: НЕЗАВИСИМО ОТ ТОГО, КАКОЙ СПОСОБ СЕМАНТИЗАЦИИ ВЫБРАН, КАКИЕ СПОСОБЫ МОГУТ БЫТЬ ОПТИМАЛЬНЫМИ ДЛЯ КАЖДОЙ ЛЕ?

Проверьте ваш ответ:

- семантизация ЛЕ с помощью картинной или предметной наглядности. Помните: при выборе предметной или картинной наглядности в качестве способа семантизации ЛЕ нужно подбирать наглядность таким образом, чтобы она воспринималась и понималась учащимися однозначно. Например, при семантизации таких слов, как *flower*, *tree*, на картинке должны быть изображены условное дерево или цветок. При выборе картин, фотографий, предметов для семантизации ЛЕ избегайте большого количества деталей, слишком ярких и бросающихся в глаза. Они могут отвлечь внимание учащихся от вашей цели — ознакомления учащихся со значением ЛЕ, развития у них умений беспереводного понимания иноязычной лексики, развития умений аудирования;
- словообразовательный анализ;
- анализ компонентов ЛЕ;
- семантизация ЛЕ с помощью контекста;
- семантизация ЛЕ с помощью дефиниции;
- толкование значения ЛЕ на английском или русском языке.

Помните, что объяснение в связи с анализом словообразующих элементов или компонентов, дефиниция, толкование значения ЛЕ должны быть краткими, четкими. Они должны сообщать учащимся главное, суть языкового явления (особенности значения ЛЕ, особенности употребления ЛЕ), необходимые учащимся данного возраста, данного этапа обучения, уровня языковой подготовки;

- семантизация ЛЕ с помощью синонимов, антонимов. Имейте в виду: при использовании в качестве средства семантизации синонимов, что полных синонимов в языке практически нет. Будьте готовы при необходимости в одном кратком и четком предложении объяснить разницу в значении и употреблении известной ЛЕ и новой ЛЕ. При использовании антонимов подбирайте слова, прямо противоположные по значению;
- перевод ЛЕ на родной язык;
- семантизация ЛЕ несколькими способами.

СЕДЬМОЙ ШАГ. ВОПРОС: КАКИЕ ДЕЙСТВИЯ ОТРАБАТЫВАЮТСЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ТРЕНИРОВКИ (РАЗВИТИЯ НАВЫКА) В УПОТРЕБЛЕНИИ ЛЕКСИКИ?

Проверьте ваш ответ:
Здесь, как правило, отрабатываются следующие действия учащихся:

- выбор слова;
- его употребление в речи в искусственных условиях, когда само слово является актуально осознаваемым и трудности включаются градуированно, чтобы не было их одновременного скопления. **[Бим И.Л.]** На этом этапе значимы также упражне-



Ресурсы ученика и учителя
УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ И КАК ЕЮ УПРАВЛЯТЬ
28

ния: подстановочные (устные и письменные); трансформационные; на группировку (тематическую, словообразовательную); расширение. Помните одно золотое правило: "For a child to learn something new, you need to repeat it on the average eight times" ^[Madeline Hunter]

ВОСЬМОЙ ШАГ. ВОПРОС: КАКИЕ ЗАДАЧИ ВЫ ПОСТАВИТЕ ПЕРЕД СОБОЙ, ПРИСТУПАЯ К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ?

Проверьте ваш ответ:

- изучить указанные в учебнике упражнения, задания, тексты; изучить рекомендации в Книге для учителя;
- установить принадлежность ЛЕ к активному или пассивному словарю;
- установить, какие трудности содержатся в каждой ЛЕ применительно к тем видам речевой деятельности, в которых каждая ЛЕ будет выступать (аудирование, говорение, чтение, письмо). Например, при чтении ЛЕ могут вызывать у учащихся трудности, связанные с несовпадением звуковых и графических образов ЛЕ; с наличием неизвестных или сложных графем, вызванных наличием трудных звуков и звукосочетаний. При аудировании слишком короткие или слишком длинные слова могут вызывать трудности при их идентификации. При говорении (при употреблении ЛЕ в самостоятельном высказывании) трудности могут быть вызваны особенностями употребления ЛЕ — словосочетание, наличие предлогов, наречий после ЛЕ, наличие известных учащимся синонимов, расхождение значений соответствующих русской и иноязычной ЛЕ. Трудности могут быть также связаны со звучанием ЛЕ: наличие неотработанных звуков и звукосочетаний, возможность подмены данной ЛЕ другой, английской или русской;
- определить место этапа ознакомления и тренировки в структуре урока;
- составить примерные высказывания учащихся при выполнении заданий.

ДЕВЯТЫЙ ШАГ. ВОПРОС: КАКИЕ СИТУАЦИИ НА ПРИМЕНЕНИЕ ЛЕКСИКИ МОЖНО ПРЕДЛОЖИТЬ УЧАЩИМСЯ?

Проверьте ваш ответ:

Важно создать коммуникативную потребность, так как именно она обеспечивает вызов слова. В качестве основного стимула выступает коммуникативная задача, вписанная в ситуацию общения. Важно, чтобы приемы, которые применяет учитель, были «высококалорийными» ^[5] и

ставили учащихся перед необходимостью решения мыслительных задач, т.е. учащийся мог бы, используя единицы языка, построить высказывание в связи со стоящей перед ним коммуникативной задачей: выполнение заданий в аудировании, устной речи, чтении и письме.

ДЕСЯТЫЙ ШАГ. ВОПРОС: КАК КОНТРОЛИРОВАТЬ УСВОЕНИЕ ЛЕКСИКИ?

Проверьте ваш ответ:

Речевая практика является основным критерием владения ЛЕ. В процессе аудирования, устных высказываний, чтения, письма проявляется владение лексикой. В целях промежуточного контроля лексическая сторона речи может быть условно ограничена от фонетической и грамматической и подвергнута проверке: на наличие слова в памяти (соотнесение слова родного языка с иноязычным словом), на сочетаемость слова с другими словами, на включение слова в более широкий контекст и так далее. ^[Бим И.Л.]

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП: ВСПОМНИТЕ СХЕМУ ДОСТИЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА^[4]. НАПРАВЬТЕ ЭТУ СХЕМУ НА ПРОВЕДЕНИЕ СОБСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ, СОСТОЯЩЕЙ В АНАЛИЗЕ И ОСМЫСЛЕНИИ СВОИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ.

Самое главное в процессе изучения иностранного языка — постоянное расширение лексического запаса. Работа над лексической стороной речи на всех этапах обучения — первостепенная задача. Пренебрежение к регулярному пополнению словарного запаса и говорению — главные методические ошибки при изучении иностранного языка (например, это проявляется при повышенном внимании к изучению грамматики, когда учащиеся знают мало слов и не умеют их употреблять).

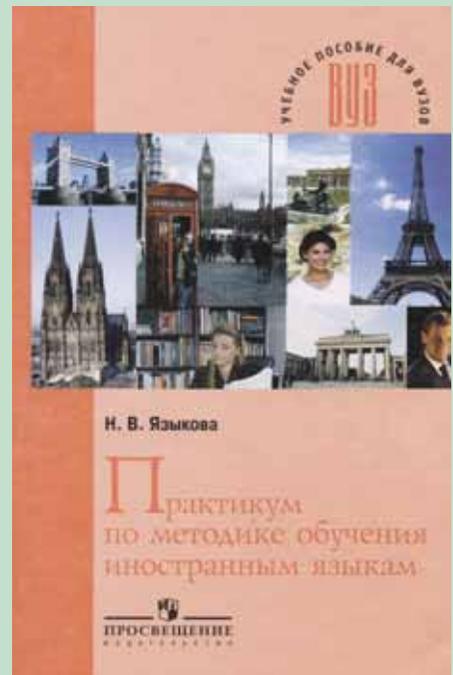
Практика показывает, что человек, в совершенстве знающий грамматику, но имеющий скудный словарный запас, находится в явно проигрышном положении по отношению к тому, кто знает много слов, даже если он нарушает правила грамматики. Замечено, что собеседник легче понимает не совсем грамотную, но беглую речь, чем речь человека, который с трудом подбирает слова.

К числу важных методических проблем относится вопрос о количестве новых слов, которые отбираются для трениров-

Просвещение без границ
НЕ «ИГРА В» ЯПОНСКИЙ
33

ки. Учитывая возможности кратковременной памяти человека, психологи, а затем и методисты на начальном этапе обучения рекомендуют вводить новую лексику в небольших количествах — от 5 до 10 слов за урок. При этом имеется в виду, что на этом этапе продолжается работа по активизации ранее введенного материала тоже в объеме 5–10 слов. Это общие установочные параметры, которые под влиянием ряда факторов могут быть скорректированы учителем в условиях конкретного класса и урока. Английский поэт и философ Роберт Фрост однажды написал: "The best way is always through". Это как нельзя более относится к многообразным трудностям в обучении лексике. Вы согласны? 

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ



В книге доктора педагогических наук, профессора Натальи Витальевны Языковой представлены материалы для организации самостоятельной работы студентов по курсу «Теория и методика обучения иностранным языкам». Темы практических занятий, приведённые в данном пособии, соотнесены с содержанием теоретического курса методики обучения иностранным языкам.

В каждом практическом занятии сформулированы цели изучения темы, познавательные методические задачи, тестовые задания для самоконтроля и ключи к ним, даны списки основной и дополнительной литературы. Четкая структура пособия обеспечивает управление процессом усвоения знаний и формирования методических умений будущих учителей. Пособие предназначено для студентов языковых факультетов классических и педагогических университетов по специальностям:

031001 — филология, 050303 — иностранный язык, 022600 — теория и методика преподавания иностранных языков и культур, 520500 — лингвист, бакалавр, 520300 — филолог, бакалавр, а также для учителей иностранных языков и аспирантов.

[links & resources]

1. Бим И. А. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. — М., Просвещение, 1988.
2. Irina Kolesnikova, Olga Dolgina. A Handbook of English — Russian Terminology for Language Teaching. Cambridge University Press. Russian Baltic Information Center Blitz S. Petersburg, 2001.
3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., изд-во «Русский язык», 1977.
4. Просвещение. Иностранные языки. Журнал для учителя. Никонова Н. К. Чем труднее, тем легче. №2.
5. Рогова Г. В. Верещагина И. Н. Языкова Н. В. Методика обучения английскому языку. М., Просвещение, 2008.
6. Утробина А. А. Методика преподавания и изучения иностранного языка. М.: Приор-издат. 2006, с. 432—43.

РЕСУРСЫ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ И КАК ЕЮ УПРАВЛЯТЬ



Выдающийся психолог XX века Пётр Яковлевич Гальперин писал: «Вопрос о мотивации учения есть вопрос о процессе самого учения». Наталья Львовна Галеева продолжает разговор о внутренних ресурсах учебного успеха ученика в современной школе.

Публикуется с сокращениями.
Полный текст см. www.iyazyki.ru



автор: Наталья ГАЛЕЕВА, кандидат биологических наук, доцент, профессор МПГУ, Почётный работник общего среднего образования, «Учитель года Москвы — 2003», научный руководитель экспериментальных площадок МПГУ Москвы и России

настроение: конструктивное, убедительное

ключевые слова: технология ИСУД (учёт индивидуального стиля

учебной деятельности школьника), мотивация, психолого-педагогическое взаимодействие, профиль доминирующих мотивов учащегося

e-mail: galeeva-n@yandex.ru

Деятельность учителя по инициации, становлению и развитию мотивации детей к учению — это самый яркий пример реализации управленческой компетентности учителя. За последние десять лет, прошедшие с момента разработки и апробации технологии ИСУД в разных школах, это отмечали все участники апробации технологии. Иногда для учителя оказывалось достаточно выявить несоответствие своего представления о реальной мотивации детей с собственной обучающей деятельностью, изменить набор внешних ресурсов учебного успеха ученика, чтобы открылся «замочек» виртуального портфеля внутренних ресурсов ученика^[3], и оказывалось, что если ученик захочет — то и его память работает, и знания выявляются, и умения не подводят...

Поэтому подробный разговор о внутренних ресурсах учебного успеха ученика и о возможностях учителя по целенаправленной работе с этими ресурсами мы начнем именно с мотивационной сферы ученика.



Просвещение без границ
НЕ «ИГРА В» ЯПОНСКИЙ
33

Определяя проблему развития мотивации у школьников как ключевую для образования и для общества в целом, А.В. Леонтович отмечает, что потребности определяются как личностными особенностями каждого конкретного ребенка (уровень способностей, предрасположенность к той или иной деятельности, темперамент и др.), так и социальными факторами (традиции семьи, направленность внутренней среды школы, контакты среди референтных групп сверстников и др.).

А.В. Леонтович справедливо утверждает, что школа может влиять на эту сферу ребенка лишь опосредованно, долгим эволюционным путем, через постоянное влияние всех факторов внутришкольной среды. Среди факторов называются:

- «...наличие форм работы, обеспечивающих личностный контакт учащихся и взрослых при реализации какой-либо деятельности;
- максимально широкий предметно-тематический состав предлагаемых форм деятельности;
- передача организованным органам учащихся прав и ответственности за определенные сферы школьной жизни;
- наличие механизмов включения в сферу позитивной деятельности школы субкультурных самоорганизующихся групп учащихся;
- «открытость» среды, создание возможностей для разнообразных контактов учащихся с внешними агентами (другими образовательными учреждениями, профессиональными организациями, территориальными субъектами, сообществами в других странах и др.);
- наличие системы презентации и признания творческих достижений на школьном и более высоких уровнях»^[7].

Предлагаю второй фактор не просто переместить на первое место, но и соотносить его с компетентностью каждого учителя, памятуя о том, что именно учитель в системе предметно-учебной деятельности оказывает ПОСТОЯННОЕ воздействие на мотивацию ученика.

В современной психологической науке представлены разнообразные толкования понятия «учебно-познавательные мотивы». Авторы и разработчики деятельностной теории учения П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина в качестве критериев классификации мотивов определяют источник мотивов и отношение человека к процессу получения знаний. Таким образом, при изучении мотивации в этой научной школе выделяются два типа мотивации — внутренняя и внешняя. Мотивация внешняя, к примеру, — это соревновательная мотивация, которая в школьной среде достаточно широко представлена. Мотивы престижа, в свою очередь, действуют при попытках учащихся самоутвердиться в значимом социуме. Казалось бы, внешняя мотивация должна быть главным дидактическим ресурсом для учителя в процессе обучения. Однако учебная деятельность, поддерживаемая только внешними мотивами, ведет к фрагментарности представлений о мире. Внешние мотивы эффек-

тивно поддерживают реализацию прагматических ожиданий субъектов обучения, однако практически не работают как дидактические ресурсы создания единой, целостной научной картины мира.

А.К. Маркова под мотивами учения понимает направленность ученика на разные стороны учебной деятельности^[8,9]:

- широкий познавательный мотив направлен на усвоение новых знаний (иницируется и поддерживается сообщением интересных фактов);
- учебно-познавательный мотив, побуждающий к овладению способами добывания знаний (иницируется и поддерживается предоставлением возможности ученику действовать в учении разными способами, обучением ученика надпредметным и метапредметным умениям);
- мотив самообразования (иницируется и поддерживается связями учебного содержания с субъектным опытом ученика, его личностными ожиданиями, обучением приемам и навыкам самооценки, самоорганизации).

Социальные психологи выделяют мотивы познавательные, когда учащихся интересует содержание учения, и социальные мотивы, связанные с общением учеников друг с другом и учителями. С точки зрения психологов, необходимо различать ситуативную мотивацию и устойчивые мотивы, а также положительную («для того, чтобы...») и отрицательную («для того, чтобы не...») мотивации.

Опыт организации результативного профессионального общения учителей со школьными психологами в школах разного типа (общеобразовательных, гимназиях, языковых, коррекционных и др.) убеждает в необходимости разработки системы управленческих мер для объединения усилий учителей и школьных психологов в организации единого пространства психолого-педагогического взаимодействия по созданию условий для инициации и развития учебной мотивации. Проведенные автором в режиме педагогического эксперимента исследования в школах Москвы^[4,5] показали, что компетентность учителей в сфере работы с личными ресурсами ученика существует, судя по самооценке, только в виде представлений (по данным экспертных оценок уровень данной компетентности еще ниже). Мотивационно-потребностная и эмоционально-волевая сферы ученика — основа его саморазвития — для многих учителей не являются объектом целенаправленного педагогического воздействия^[14].

Мы полностью согласны с ведущими специалистами в данной области, психологами М.Р. Битяновой и М.А. Степановой, которые постоянно на страницах периодической печати, в ярких выступлениях на конференциях говорят о том, что учителю необходимо формировать не мотивацию, а учебную деятельность^[1,2,11]. Казалось бы, что постоянное цитирование высказывания Льва Семеновича Выготского о том, что «обучение забегает вперед развития», перестраивая и подтягивая до новой вехи внутренние ресурсы, включая и систему внутренних мотивов,

Технология проекта
ГЛОБАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ BritLit
36

должно уже выстроить педагогическую деятельность учителя как внешнюю деятельность по управлению внутренними ресурсами ученика... Однако, вслед за П. Щедровицким, который более 10 лет назад сказал, что «содержание образования — это проблема не дидактики, а системы управления»^[12], нам и сегодня приходится доказывать, что проблемы в системе школьной психолого-педагогической поддержки также решаются управленческими действиями. И первое из таких действий — обеспечение условий, при которых учитель и психолог работают в едином понятийном поле.

Понятийный аппарат, которым пользуются психологи для описания результатов диагностики внутренних ресурсов ученика, его личностных качеств, особенностей темперамента и так далее, мягко говоря, не всегда понятен учителю-предметнику, особенно если последний получал образование более 20 лет назад. Слово понятно, но вот что оно означает «в переводе» на язык практической дидактики? «У Пети К. средний уровень познавательной мотивации» — и что же мне как учителю надо делать при подготовке урока, на котором будет присутствовать Петя?...» Поэтому процесс формирования учебной деятельности должен быть критериально соотнесен, «увязан» с психологическими характеристиками учащихся, например в специальных памятках. Тогда эти характеристики детей будут «работать» для учителя.

Невысокий уровень учебной мотивации детей в классе на конкретных уроках характеризует не столько проблему ученика, сколько недостатки в работе учителя. Поэтому, разрабатывая матрицу внутренних ресурсов учебного успеха ученика в образовательной технологии ИСУД, мы уделили большое внимание учебной мотивации, считая её ведущим и целеобразующим внутренним ресурсом учебно-познавательной деятельности ученика. Нам казалось, что наличие огромного количества разработанных диагностик мотивационной сферы детей даст возможность школьным психологам обеспечить учителя необходимой информацией. Однако практика показала, что и субъекты психологической службы, и учителя нуждаются в такой классификации внешних ресурсов мотивации, которая могла бы служить своего рода основой для проектирования картотеки приемов учебной деятельности ученика и способов педагогического взаимодействия ученика и учителя, охарактеризованных по их мотивирующему потенциалу.

Такая классификация была разработана и успешно апробирована в деятельности проблемно-творческой группы под руководством зав. кафедрой специальной психологии МГПУ доктора психологических наук Л.В. Кузнецовой в рамках разработки системы внеклассной групповой и индивидуальной работы на основе взаимодействия воспитателя, классного руководителя, психолога и учителей-предметников в ГОУ СОШ 196 в 1996–1999 годах. После дидактической «доводки» данная классификация ресурсов мотивации

РЕСУРСЫ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ

вазии легла в основу разрабатываемой в то время автором технологии учета развития индивидуального стиля учебной деятельности ученика (в технологии ИСУД).

В основу этой классификации были положены результаты исследований А.К. Марковой и Г.И. Щукиной [8,9,13] и положения об уровне характера структуры мотивационно-потребностной сферы А. Маслоу. В результате получилась четырехуровневая матрица, в которой были прописаны характеристики проявления мотивов и потребностей учащегося в различных сферах развития личности — самопознании, самоопределении, саморазвитии — в зависимости от реализации уровня потребностей [ниже].

Нами была разработана технология микроисследования, в рамках которого появилась возможность оценить виды, формы и приемы педагогического взаимодействия и учебной деятельности ученика, наиболее часто используемые учителем

для организации учебного процесса. После специального обучающего семинара учителя в течение недели отмечали на специальном бланке формы и виды деятельности учащихся, некоторые приемы и виды взаимодействия с учеником и частоту их использования [стр. 31]. Одновременно сами учителя, администраторы и методисты, посещая уроки, вели свою статистику с помощью таких же бланков. После посещения уроков в индивидуальном режиме проходили собеседования, целью которых была не только коррекция работы учителя, но и достижение единого понимания мотивационного потенциала тех форм и приемов работы, которые использует учитель. В то же время проводились опросы учеников с целью выявить их предпочтения. И учителя, и ученики пользовались одной и той же матрицей, только для учителя выбор одной из 25 позиций обозначал реальное использование какого-то приема учебной деятельности, а ученик выбирал из 25

предложенных вариантов предпочитаемый, отражающий его запрос. Таким образом, появлялась возможность сопоставить две реальности: реальный профиль доминирующих мотивов учащихся с реальными педагогическими условиями и ресурсами, предлагаемыми ученику учителем. И ответить на вопрос: а с кем работает учитель — с реальным учеником (какой он есть), или с типической моделью ученика (каким он должен быть по мнению учителя).

За последние семь лет такие микроисследования были проведены более чем в тридцати школах Москвы, Московской области, других городов России. В некоторых школах это микроисследование включено в мониторинг уровня компетентности учителя, где «работает» как инструмент управления ростом психолого-педагогической, коммуникативной, предметной и управленческой компетентности учителей [6].

В Приложении читатель найдет набор стимульных материалов для проведения

Характеристики проявления уровня развития мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер в развитии личности и успешной социализации ученика

Уровни развития* (характеризует профиль мотивации)	САМОПОЗНАНИЕ	САМООПРЕДЕЛЕНИЕ	САМОРАЗВИТИЕ
Социально-духовный (определяет свое место в мире)	Потребность быть личностью, понимающей смысл своей жизни: «Я понимаю, зачем я живу» «Я знаю свои недостатки и сам могу их искоренить, осознаю свои достоинства и использую их во благо себе и окружающим»	Потребность в нравственно-этических характеристиках, категориях: «Я понимаю, что хорошо и что плохо, я хочу соответствовать хорошему»	Потребность в мотивации своих достижений: «Я понимаю свою свободу как источник собственной ответственности за то, что я делаю» «Я понимаю истинные причины моих побуждений, могу выстроить иерархию желаний и целей»
Социальный («вписывает» себя в социум)	Потребность в познании для самоутверждения: «Я такой, каким хочу быть, несмотря ни на какие условности» «Я хочу узнавать то, что мне надо»	Потребность в общении: «Хочу общаться с теми, кого выбираю сам, меня интересует мнение лишь тех, кто выбран мною для общения»	Потребность в самовыражении: «Хочу показать окружающим, какой я, что могу, что знаю»
Познавательный (активно исследует мир)	Поиск ситуаций свободы выбора для получения удовольствия и успеха: «Я активно ищу ситуации, от которых я испытываю удовольствие, без оценки возможных негативных последствий» Я «хочу все делать, пробовать САМ, без излишней опеки»	Поиск ситуаций эмоционального насыщения: «Я активно ищу общения с теми, кто даёт мне возможность чувствовать себя счастливо и радостно»	Поиск ситуаций для выхода энергии: «Я могу быть чрезмерно подвижным без оценки возможных негативных последствий»
Базовый (реализует потребность в безопасности)	Потребность в безопасности; потребность в ориентировочно-исследовательской деятельности: «Я стараюсь избегать опасностей, чаще интуитивно ощущая их»	Потребность в ориентировочно-исследовательской деятельности: «Я постоянно исследую окружающий меня мир, стараюсь определить, насколько он соответствует моей безопасности» Потребность в контактах: «Я страдаю от отсутствия контактов, мне нравится, когда меня ласкают и хвалят»	Потребность в движении, в игре: «Я страдаю от отсутствия движения и однообразия окружающего меня пространства, монотонности звука и цвета»
	Информирование об обязательных результатах обучения; целеполагание на каждый вид деятельности на уроке; создание условий для самооценки своей деятельности и её коррекции; обучение прогнозированию будущей жизнедеятельности и т. п.		
	Создание условий для заинтересованности результатами общей работы, для поиска положительного идеала, создание ситуаций взаимопомощи, проявления эмпатии (сопереживания) и т. п.		
	Создание ситуаций опоры на жизненный опыт каждого ребенка, учет вектора познавательных интересов, создание проблемных ситуаций в зоне ближайшего развития ученика, побуждение учащихся к поиску альтернативных решений		
	Активное использование приемов поощрения, использование учебно-познавательных игр, стимулирующего оценивания, создание ярких наглядно-образных представлений, удовлетворение желания быть значимой личностью и т. п.		

* Данная матрица спроектирована для классификации ресурсов учителя по их мотивирующему потенциалу, и не рассматривается нами как модель структуры мотивационно-потребностной сферы учащегося, так как не отражает аддитивность потребностей разных уровней и взаимодействие выделенных уровней развития внутренних ресурсов в различных ситуациях, когда проявление потребности, например, базового уровня может быть «адаптивнее», чем проявление потребности более высоких уровней.



Просвещение без границ
НЕ «ИГРА В» ЯПОНСКИЙ
33

подобного микроисследования. Главным результатом такого исследования должна стать не столько констатация соответствия мотивационного потенциала внешних ресурсов реальному развитию главного внутреннего ресурса «хочу» ученика, но осознание учителем возможности собственной обучающей деятельности как внешнего ресурса инициации, становления и развития мотивационно-потребностной сферы его ученика.

Возможно, тогда из профессиональной лексики учителя навсегда исчезнет формулировка «... ну не хочет он ничего делать, что я могу? Вот пусть захочет, тогда я его научу!». А в практике учителя навсегда останется примерно такая формулировка, характеризующая педагога как профессионала с высоким уровнем компетентности: «Он не хочет ничего делать из того, что и как я предлагаю. Интересно почему?... Что мне надо сделать, чтобы мой ученик захотел «работать учеником»?..»

Надеюсь, читателю будет интересно прочитать статьи своих коллег из школ Москвы и России, реализовавших предложенный инструментарий на практике [6, 10].

Приложение. Микроисследование «Работа учителя по проектированию условий для роста учебной мотивации учащихся» [ниже справа]

Лист самонаблюдений для учителей / экспертного оценивания для замдиректора, методиста.

После проведения урока (или в ходе посещения урока) отметьте, пожалуйста, значком (плюсом, галочкой) те позиции, которые были реализованы учителем на данном уроке.

Карточки для учеников 5–7 классов

Изготовьте комплекты карточек, используя вопросы анкеты (1 карточка — 1 вопрос; анкету см. ниже).

Выбери 5–7 карточек, которые лично тебе обеспечат на данный момент комфортные условия обучения и желание учиться в таких условиях. Выбирать надо те карточки,

Технология проекта
ГЛОБАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ BritLit
36

которые действительно важны для тебя, а не те, что тебе кажется, были бы «правильными». Здесь нет «правильных» и «неправильных» ответов, здесь правильно все, но для каждого что-то будет более важным. Можешь дописать на отдельной карточке дополнительно какие-то условия, если тебе этого захочется.

Анкета для ученика 8–11 классов [ниже]

Ключ к анализу результатов: по выбранным 10 номерам можно в первом приближении судить о том, каков профиль учебно-познавательной мотивации в данный момент у данного ученика.

Наличие номеров с 1 по 7 указывает на то, что для данного ученика важнее всего, чтобы его мотивировали на учебу эмоциональными приемами, значит, первый уровень развития потребностей — базовый — у данного ученика остался в свое время не до конца отработанным, неудовлетворенным.

Наличие в десятке ответов номеров с 8 по 14 свидетельствует о преобладании в

Анкета для ученика 8–11 классов

ФИ _____ Класс _____

Выбери 10 пунктов, которые лично тебе обеспечат на данный момент комфортные условия обучения и желание учиться в таких условиях. Выбирать надо те пункты, которые действительно важны для тебя, а не те, которые, как тебе кажется, были бы «правильными». Здесь нет «правильных» и «неправильных» ответов, здесь правильно все, но для каждого что-то будет более важным.

Обведи номера выбранных условий. Можешь дописать дополнительно какие-то условия, если тебе этого захочется.

1. Пусть меня хвалят за хорошо выполненную работу.
2. На уроках должны быть интересные игры по предмету.
3. На уроках нужно показывать больше видеофильмов, слайд-фильмов и опытов.
4. Учитель должен давать задания, которые получаются, учитель не должен использовать много непонятных слов.
5. Пусть учитель всегда замечает мои успехи и говорит об этом.
6. Я хочу, чтобы мне разрешили выбирать задания из предложенных учителем.
7. Пусть учитель уважает меня и никогда не унижает, пусть замечает мое настроение.
8. Хочу, чтобы содержание задач и вопросов были бы взяты из реальной жизни.
9. Пусть учитель учитывает не только требования программы, но и круг моих интересов.
10. На уроке я хочу сам разбираться в предложенных проблемных задачах, сам хочу справляться с трудностями и с учебными проблемами.
11. Я хочу, чтобы можно было действовать на уроке разными способами.
12. Я хочу, чтобы мне можно было придумывать что-то новое на уроке.
13. Мне нужно много таких заданий, где нужна смекалка.
14. Я хочу, чтобы мы сообща обсуждали сложные вопросы, и я мог всегда высказаться.
15. Мне нужен этот урок, чтобы понять свою роль и место в обществе.
16. Я хочу говорить на уроках о людях, которые для меня интересны.
17. Я хочу, чтобы ученики на уроках работали парами или группами.
18. Я хочу, чтобы у меня была возможность помочь однокласснику или чтобы он мог помочь мне.
19. Я хочу выполнять такие коллективные работы, когда успех всех зависит от успеха каждого.
20. Хотелось бы на уроках проверять задания друг у друга и иметь возможность повлиять на отметку друга.
21. Меня должны всегда информировать об обязательных результатах обучения по данной теме.
22. Я хочу, чтобы мне объясняли смысл каждого вида деятельности на уроке — зачем мне делать именно так, а не иначе.
23. Я хочу, чтобы мне давали задания, которые не сразу получаются, но чтобы дали возможность их выполнить.
24. Я хочу, чтобы мне дали возможность самостоятельно оценивать собственные результаты и самостоятельно работать над ошибками.
25. Я хочу, чтобы моя работа на уроке давала мне возможность прогнозировать свою будущую жизнь.

Формы, виды деятельности учителя; приёмы деятельности учащихся на уроках	Даты уроков
1. Поощрения и порицания в системе	
2. Учебно-познавательные игры	
3. Создание ярких наглядно-образных представлений, видеофильмы, опыты	
4. Создание ситуации успеха	
5. Стимулирующее оценивание	
6. Свободный выбор заданий	
7. Удовлетворение желания быть значимой личностью	
8. Опора на жизненный опыт	
9. Учет вектора познавательных интересов	
10. Создание проблемных ситуаций в зоне ближайшего развития ученика	
11. Побуждение к поиску альтернативных решений	
12. Выполнение творческих заданий (по желанию)	
13. Предъявление заданий на смекалку	
14. «Мозговая атака»	
15. Развитие гражданской позиции	
16. Поиск положительного идеала	
17. Создание ситуаций взаимопомощи	
18. Ситуации проявления эмпатии (сопереживания)	
19. Заинтересованность результатами общей работы	
20. Взаимопроверка	
21. Информирование об обязательных результатах обучения	
22. Целеполагание на каждый вид деятельности на уроке	
23. Ситуация познавательных затруднений	
24. Самооценка своей деятельности и коррекция	
25. Прогнозирование своей будущей жизнедеятельности	

НЕ МЕНЕЕ 8 УРОКОВ

РЕСУРСЫ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ

учебной мотивации потребностей второго, познавательного уровня.

Если среди ответов есть номера с 15 по 20, то это говорит о том, что ученик «отрабатывает» сейчас социальный уровень, и для него наиболее важно всё, что касается стиля и способов общения на уроке, всё, что связано с коллективной деятельностью в значимой для него группе.

Наличие в выбранной десятке номеров с 21 по 25 свидетельствует о возможности выхода ученика на самый высокий уровень развития мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер — социально-духовно-волевой уровень. Именно такие ученики отзываются на способы мотивации с опорой на собственную волю ученика.

ВНИМАНИЕ! Достижение учеником каждого следующего уровня не означает отказ от мотивации воздействиями с предыдущих уровней. Ученик, «отрабатывающий» сейчас социальный или социально-духовный уровень, также будет отзываться на мотивацию ситуацией успеха, поощрением или творческими заданиями. Педагогические неудачи могут сопровождать учителя в том случае, когда формы и виды обучающей деятельности учителя не соответствуют профилю учебно-познавательной мотивации учащихся.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛУЧЕННЫХ ДАННЫХ В РЕАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ		
Уровни	Виды, формы и приемы педагогического воздействия и учебной деятельности ученика	Деятельность учителя с использованием полученных в ходе микроисследования данных о реальном «хочу» ученика
Социально-духовный	Предъявление учебных требований Информирование об обязательных результатах обучения Целеполагание на каждый вид деятельности на уроке Ситуация познавательных затруднений Самооценка и коррекция своей деятельности Прогнозирование своей будущей жизнедеятельности Формирование ответственного отношения к учению	<p>УЧЁТ (работаем в зоне актуального развития)</p> <p>Если нам важно мотивировать ребёнка на конкретную деятельность в настоящий момент, мы выбираем приёмы мотивации из соответствующей его профилю группы.</p> <p>Так приём мотивации работает как «инструмент» обеспечения успеха.</p> <p>РАЗВИТИЕ (работаем в зоне ближайшего развития)</p> <p>Если же ребёнок достаточно мотивирован на определенные виды и формы деятельности, то можно применять приёмы из более высоких уровней.</p> <p>Так приёмы мотивации работают как «инструмент» расширения зоны ближайшего развития, т.е. уровня учебных возможностей (обучаемости) ребёнка.</p>
Социальный	Развитие гражданской позиции Поиск положительного идеала Создание ситуаций взаимопомощи Ситуации проявления эмпатии (сопереживания) Заинтересованность результатами общей работы Взаимопроверки Рецензирование	
Познавательный	Опора на жизненный опыт Учет вектора познавательных интересов Создание проблемных ситуаций в зоне ближайшего развития ученика Побуждение к поиску альтернативных решений Выполнение творческих заданий (по желанию) Предъявление заданий на смекалку «Мозговая атака»	
Базовый, эмоциональный	Поощрения и порицания Учебно-познавательные игры Создание ярких наглядно-образных представлений Создание ситуации успеха Стимулирующее оценивание Свободный выбор заданий Удовлетворение желания быть значимой личностью	

[links & resources]

1. Битянова М.Р. Фантом мотивации // Школьный психолог. — 1999. — № 45.
2. Битянова М.Р. Мотивация и профанация // Школьный психолог. — 2000. — № 2.
3. Галеева Н.Л. Время индивидуализации. «Просвещение. Иностранные языки». — Интернет-издание для учителя. — Вып. 2. — Зима 2011/2012. <http://iyazyki.ru/category/РЕСУРСЫ-УЧЕНИКА-И-УЧИТЕЛЯ/>
4. Галеева Н.Л. Мальцева М.В. Педагогический анализ деятельности учителя по учету и развитию мотивационной и волевой сфер учащихся как ресурса повышения качества образовательного процесса. Формирование методологической культуры учителя как средство повышения качества образования. — М.: ЮУОУ. — 2005. — С. 71.
5. Галеева Н.Л. Юлкина Е.А. Исследование ключевых компетенций учителя по развитию личных ресурсов учебного успеха младшего школьника // Всероссийская научно-практическая конференция «Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития». — Саранск, 2008. — С. 136.
6. Иванова А.А. Диагностика мотивационной сферы учащихся как способ выявления и преодоления низкого уровня обученности. Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования: Сб. работ участников сетевой экспериментальной площадки / Авт.-сост. Н.Л. Галеева. — М.: УЦ «Перспектива», 2012. — С. 100.
7. Леонтович А.В. Из выступления на научном семинаре МГПУ, 14 декабря 2010 г.
8. Маркова А.К. Педагогическая акмеология / А.К. Маркова // Акмеология: Учебник / Под общ. ред. А.А. Деркача. — М.: Изд-во РАГС, 2004.
9. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. — М., 1990. — 190 с.
10. Пузанова А.Ю. Учет особенностей мотивационно-потребностной сферы учащихся как одного из внутренних ресурсов учебного успеха ученика при использовании технологии ИСУД. Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования: Сб. работ участников сетевой экспериментальной площадки / Авт.-сост. Н.Л. Галеева — М.: УЦ «Перспектива», 2012. — С. 105.
11. Степанова М.А. Замкнутый круг мотивации // Школьный психолог. — 2000. — № 9.
12. Щедровицкий П. Содержание образования — это проблема не дидактики, а системы управления // «Первое сентября». — 1999. — № 63.
13. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М.: Педагогика, 1988. — 203 с.
14. Юлкина Е.А., Галеева Н.Л. Проблемы и ресурсы реализации психолого-педагогической диагностики в школе // Управление образованием. — 2008. — № 3.
15. Личный сайт Н.Л. Галеевой www.galeeva-n.ucoz.ru



НЕ «ИГРА В» ЯПОНСКИЙ

Японский язык в школе — это не просто предмет. Это философия, взращивающая в каждой отдельно взятой жизни нравственное зерно. О своем дебюте в роли преподавателя японского языка рассказывает



автор: Мария ВВЕДЕНСКАЯ,
учитель японского языка
ГОУ СОШ № 1324 г. Москвы
настроение: внимательное к мелочам
ключевые слова: Япония,
востоковедение, учебник японского
языка, фонд Japan Foundation
e-mail: mvvedenskaya@i-yazyki.ru

Вот и минуло пять лет с тех пор, как в средней общеобразовательной школе №1324 был введен японский язык как второй иностранный. По правде сказать, четыре с половиной, но мне нравится думать о данной практике как о пройденной пятилетке. Прошло — как не было, сознание коварно, когда думаешь о прошедшем времени. Если живешь от каникул до каникул, оно кажется медленным, а обернешься где-нибудь в конце мая, и всё словно было во сне, в быстрой его фазе. Одни дети приходят, другие уходят, а ты вечно на месте, и ты стареешь, даже не понимая этого. И лица повсюду... хороводы лиц — веселых, грустных, злых, бесцветных или озаряющих все вокруг своими улыбками. Не иначе японские маски, такие разные, но объединенные одной целью. Но вернемся к истокам и постараемся вспомнить, как же всё начиналось. Пожалуй, здесь было бы уместно заикнуться о едва ли не провидении, о классическом стечении обстоятельств и времени даже. Было место — ГОУ СОШ № 1324, с которой меня связывают дружеские и даже в некотором роде кровные узы. Был удачно сложившийся момент: распоряжение Правительства Москвы от 15 ноября 2006 года «О расширении практики препода-

вания японского языка в государственных образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы системы Департамента образования города Москвы». И была я, дипломированный востоковед-японист, никогда не мечтавшая о работе в школе. Но разве было бы интересно жить, если бы мы всегда получали только то, чего хотим? Нет, было бы скучно. Ветер переменчив, и дует он, куда заблагорассудится. Но он не хаотичен, он наделяет глубоким смыслом даже самое легчайшее свое дуновение. Приходит время собираться в дорогу, и ты хватаешься за его порывы, словно за волосы синтоистского бога, и воспаряешь над вчерашним днем. Мой ветер дул с востока, и уже довольно давно. Так что же такое японский язык в школе? Наша завуч по иностранным языкам — низкий поклон ей за адский труд — в конце каждого учебного года проводит мучительную работу по набору учащихся в японскую группу, которая возможна только в одном классе из трех в параллели. Она борется с каждым, кто с пеной у рта утверждает, будто японский — это плохо, что он не нужен. Она отвечает на забавные, но совершенно немислимые вопросы типа: «Сможет ли именно мой ребенок

учиться в японской группе?», «Необходимо ли для успешного изучения японского посещать художественную школу и иметь абсолютный слух?», «Слепнут ли от японского?». Нет, слепнут от другого... Слепнут, когда прекращают видеть. Люди не очень любят все новое и необычное, поэтому первая моя группа состояла всего из восьми человек. На следующий год количество увеличилось до десяти, и далее по нарастающей. В целом же, по совету методиста, мы не набираем более пятнадцати человек в группу — это правильно, ведь каждому персонально необходимо уделить достаточно внимания. Японский язык — это древнейшее искусство, и подходить к нему нужно соответственно творчески. Будь то написание знаков канны или иероглифов, где малейший недочет упречет все старания в Королевство кривых зеркал и левое станет правым, а белое — черным. Это так легко, для кого-то и не ошибка вовсе. Для кого-то, кто не знает цену мелочам. Именно эти самые мелочи дают решающие ноты японскому языку, да и такому массивному и одновременно с тем легкому, словно парящее в небе перышко, понятие, как «японская культура». Овладеть языком означает овладеть всем. Японский язык — это таинство, и, когда мои ученики входят в класс, они буквально изменяются — лица их становятся одухотворенными, движения — плавными, а голоса — мягкими, потому что в японской культуре не нужно кричать, чтобы быть услышанным. Всё строится на взаимоуважении; не нужно рваться куда-то вперед, расталкивая тех, кто рядом, поскольку каждый японец знает: спокойствие и самоконтроль — это власть над ситуацией.

ПРОСВЕЩЕНИЕ БЕЗ ГРАНИЦ

Начинается учебный год — и с началом занятий все родительские страхи и неуверенность перед неизведанным исчезают, взамен остаётся возможность для их чад наслаждаться процессом, самой возможностью быть частью всего этого огромного мира. В домах будущих японистов тоже все меняется. Комнаты, прежде заваленные игрушками или прочей всячиной, постепенно начинают утопать в разноцветных оригами: желтых и красных по осени, холодно-синих или цвета фуксии — с приходом декабря. Весной же бумажные фигурки окрашиваются в цвет травы, ну а летом — в более теплые тона, от которых так и веет морем и раскаленным южным песком. Замысловатые икебаны, иероглифические надписи, юката, вытеснившие привычные махровые халаты, пятнадцать отметок в календаре красным маркером, так ярко выделяющим японские государственные праздники, включая, конечно, и День рождения императора... Всё есть творчество, труд и созерцание. И для японца эти три аспекта являются неотъемлемой частью жизни, будь то самое незначительное действие или пророненное слово. Неважно, будут ли мои ученики продолжать изучать японский язык после школы или окунутся в новую культуру, самое главное — «здесь и сейчас». В наше время, в расцвет туризма, мы можем себе позволить уехать куда угодно, хоть в самое дикое и далекое место на земле, но разве это сделает нас частью той культуры? Нет, это лишь позволит нам легонько прикоснуться к ней, чтобы это прикосновение осталось надолго в памяти и, возможно, иногда приходило во снах.

Так что родительские волнения, что их дети, «пойдя на японский язык», могут упустить что-то или, к примеру, пожалеть, что не выбрали другой иностранный язык, безосновательны. Как говорил мой сенсей: «Нет понятия «можешь», есть понятие «хочешь». А если хочешь, делай». Такова философия самураев, такова и моя философия, потому что в свое время, благодаря счастливому случаю, я стала востоковедом-японистом. Каждый, кто прикоснулся к Японии хоть раз, постепенно обрастает ее философией, таинствами, секретами. Японию можно сравнить с необычным фруктом, вкусив который ты уже не можешь остановиться...

Конечно, было непросто. Особенно в самом начале. Указ издан, японский ввели, а дальше? Ни рабочих программ, ни учебников. Но разве подобное может служить помехой для востоковеда? Конечно, нет. Японцы очень мало плачут, и дело даже не в том, что они не любят проявления эмоций на людях, — они и дома такие, даже один на один с собой. Не потому, что они роботы, мастерски сконструированные по меркам будущего, просто они иначе воспитаны, в них вышколена эта духовная сила предков, которая в Японии передается из поколения в поколения с такой бережностью. Ни одной крупинки не должно пропасть, потому что без своих традиций, столь сердечно ценимых, не выживет ни одна ми-

ровая нация. Не знаю, есть ли хотя бы ещё одно государство, так трепетно относящееся к своему наследию? Я помню репортажи после трагедии на Фукусиме — и именно то, КАК вели себя японцы... Достойно. Настолько достойно, что у всех

«Японский язык. 5 класс» М.В. Ядрышниковой. Учебник-помощник. Учебник-рассказчик. Учебник-книга. Может, конечно, это и звучит слишком высокопарно, но в сравнении с тем, что я использовала, вполне подойдет. Настоящее издание для



по другую сторону экрана разрывалось сердце. Один человек, оставшийся без дома, без семьи, разливал в бумажные стаканчики таких же, как и он, обездоленных и убитых горем чай. Вроде бы ничего особенного... но как он делал это, с каким достоинством, как держал спину, держал чайник, помогая другой рукой. Столько изящества было в этих жестах, будто он, по меньшей мере, вел чайную церемонию при дворе императора... Порой традиции — это все, что у нас остается. Японцы знают это. Все, кто болен Японией, знают это. Традиции необходимо чтить, и мои юные востоковеды уже понимают это.

Наверное, самым сложным было подобрать подходящий учебник — с концепцией, с историей. Учебник-помощник. Учебник-рассказчик. Учебник-книга. Конечно, такого не было, и начинать пришлось с учебника японского языка И.В. Головнина, по которому я сама училась. Любому востоковеду подумает про себя: «Странный выбор», слишком уж он монотонный, скучный и академичный. Согласна, но другого выбора у меня не было из-за полного отсутствия подходящих пособий для школьников — ни у Л.Т. Нечаевой, ни у Е.В. Струговой и Н.С. Шефтелевина, ни у кого бы то ни было еще, и пусть на них хоть сто раз будет написано «для начинающих». Да и потом, разве не в силах преподавателя раскрасить даже самый наискучнейший учебник? Написать рабочую программу, адаптировать материал не сложно, если любишь то, чем занимаешься. А через два года издательство «Вентана Граф» выпустило прекрасный учебник

школьников — красочное, лексически богатое, с правильной системой подачи грамматики, предусматривающее львиную долю времени под культурологический компонент. Помимо учебника, в каждый УМК входят прописи, которые помогают ребятам в освоении японской письменности. Материалы по страноведению я предпочитаю подбирать сама. Это было то, что нужно! Ученики в восторге. Весь материал, включая лексические, иероглифические единицы и грамматику, усваивается «от» и «до».

Благодаря завучу по иностранным языкам Алле Владиславовне Введенской, мы подписали договор о сотрудничестве с факультетом востоковедения Московского городского педагогического университета, который тесно сотрудничает с японским посольством, после чего в школе уже третий год работают носители языка. Великое дело. Я в свое время «живого» японца увидела только на третьем курсе, так что мои ученики просто везунчики, особенно если учесть, что больше такого нет ни в одной школе Москвы.

К слову сказать, японское посольство не жалеет денег на помощь в изучении японского языка. Существует фонд Japan Foundation, при поддержке которого проходит множество различных мероприятий, таких, как Московский конкурс на лучшее выступление на японском языке или Фестиваль японского языка и культуры, в которых наша школа ежегодно принимает участие с различными постановками и песнями. Мои уроки регулярно посещаются аспирантами из Японии — там они с интересом смотрят в



**Технология проекта
ГЛОБАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ BritLit
36**

работе методике преподавания японского языка в России. В МИОО проводятся научные семинары, где обсуждаются проблемы преподавания японского языка, — там учителя могут поделиться опытом друг с другом. Помимо этого, боль-

дёшь в фильмах, потому что есть вещи, которых нельзя понять, пока ты сам не станешь неотъемлемой частью культуры. В том же году я получила огромный красивый чемодан, полный японских книг, альбомов, игрушек, демонстрационных мате-



шая работа по японскому языку проводится внутри школы — выставки работ учащихся: икебана, оригами, рисунки, посвящённые праздникам, культуре, и так далее; проходят концерты, на которых обязательно выступают японисты, куда приглашаются учителя, родители и учащиеся школы. В школе создан прекрасный кабинет японского языка, который оборудован проектором и мультимедийной доской. В нём есть все необходимые материалы для обучения. В 2009 году состоялась моя стажировка в Японию, организованная Japan Foundation. Я провела там три месяца, почерпнув массу нового и полезного, главное — попрактиковалась в речи, а также привезла с собой море учебников и разнообразных пособий. Я посмотрела методику преподавания в японских школах и даже сама провела несколько уроков, что является поистине незабываемым опытом. Остаётся в миллионный раз поблагодарить организацию Japan Foundation и моего методиста С.В. Майдонову за предоставленную уникальную возможность. Ведь, чтобы преподавать японский, чтобы нести культуру этой прекрасной страны, необходимо и самому быть в чём-то японцем, проникнуться духом, запустить корни. И я сделала это, пока находилась в Японии. Однажды у фруктового прилавка на окраине Токио меня приняли за японку, что я, наверное, и могу считать своей личной победой. На какой-то магический миг я действительно стала частью того мира. Мне есть что рассказать, и этого не вычитаешь в книжках, не най-

риалов, настольных игр и ещё море всего яркого, красивого и полезного под названием «Япония в портфеле» — подарок от всё той же организации Japan Foundation. Там столько всего замечательного и интересного, весёлого и трогательного, непонятного сперва и до жути простого, маленького в своём величии и пугающего в своей красоте. Япония в портфеле — как сказать красноречивей? Японцы любят краски, любят красоту деталей. Любят, чтобы всё буквально дышало жизнью. Любят смотреть на неё, на изгибы времени, на то, как опускаются медленно пылинки, а потом вдруг, потревоженные чьим-то ворвавшимся в их мирное пространство движением, хаотично бросаются враспыльную. Созерцание и умение ценить жизнь, каждую её мелочь. Ведь всё состоит из мелочей. Японский язык в школе, помимо выполнения основных непосредственно учебных функций, учит ценить свои собственные традиции, которые в каждой культуре неповторимы. Учит относиться к старшим с уважением и беречь свой дом — ведь кто, как не японцы, лучше знают, сколь скоротечными могут быть эти дары. Японский язык учит нас любить окружающий мир, смотреть на него новыми глазами, наслаждаться каждой проведённой с ним наедине секундой. Японский язык — это чистое творчество, приправленное трудолюбием и упорством. Умение видеть самые мельчайшие детали, умение слышать самое необходимое и умение говорить, чтобы тебя не только поняли, но и насладились самим процессом.

**Гость номера
ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ.
СОКРАЩАЯ «АЛЬФАБЕТИЗАЦИЮ»
38**

**ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК:
ЭТО ИНТЕРЕСНО**

Японский язык может показаться довольно трудным для изучения, так как, например, запоминание новых слов представляет собой немалую проблему хотя бы потому, что японский язык возник и развивался в стороне от привычных нам европейских языков и не имеет с ними общей основы.

Японская письменность строится из китайских иероглифов и двух слоговых азбук. Таким образом, чтобы беспрепятственно изучать его и общаться на нём, надо запомнить более 1850 иероглифов кандзи и 146 слогов хираганы и катаканы.

В языке отсутствуют слоги, начинающиеся на букву «л». То есть вместо, скажем, «Алексей», японец скажет «Арексей». Также в японском языке отсутствует понятия числа и рода. Слово «НЭКО» можно перевести и как «кот», и как «кошка». А также «коты» или «кошки». Таким образом, вне предложения довольно трудно понять о скольких объектах идёт речь. Чтобы была определённость, в предложениях указывают конкретное число объектов, их пол.

Но в отличие от европейских языков, в японском не только глаголы могут иметь время. Этим свойством обладают также и прилагательные. **АКАЙ** — красный, но **АКАКАТТА** — был красным.

При обращении к человеку мы обычно употребляем слова «господин, мисс, мадам...». Таким образом мы выражаем уважение к собеседнику. В Японии также существует подобная схема. Это уважительный суффикс **-САН**. В Стране восходящего солнца неупотребление суффикса **-сан** при обращении к человеку может довольно враждебно настроить его по отношению к вам. Но этот суффикс вовсе не обязателен применительно к людям, которых вы знаете очень хорошо: друзьям, подругам.

В японском языке, как и в китайском, присутствует мелодично-напевная система ударения, в отличие от Европы и Америки, где ударение ударно-силовое. Если в русском языке мы всегда ставим ударение только на один слог и произносим его более сильно, чем другие, то в японском языке под ударением может оказаться несколько слогов. Благодаря этой особенности японский язык очень хорошо ложится на мелодию.

Рассмотрим теперь его слоговые азбуки. Как уже упоминалось, их две — **КАТАКАНА** и **ХИРАГАНА**. Но сначала немного истории.

Иероглифическая письменность японским языком была заимствована из Китая.

Китайское письмо занесено на Японский архипелаг в конце III века (285 г. н. э.) учёными корейцами Вани и Азики. В этот период китайский язык, как и письмо, был привилегией немногочисленного слоя образованных людей этой страны.

В 712 году была написана старейшая книга Японии «**Кондзики**» («**История древних событий**»). Книга была написана полностью иероглифами. В этой книге, кроме японских имён и оборотов, содержалось множество древних японских песен, которые должны были, естественно, читаться по-японски. Для записи этих слов и песен были применены китайские иероглифы, изначальный идеографический смысл которых был опущен, а их использовали лишь как символы отдельных слогов. Начиная с этого события стала формироваться японская азбука, в которой иероглифическими упрощёнными символами отображались уже не отдельные слова, а слоги.

Обеими слоговыми азбуками можно написать все слова японского языка, включая и те, которые записываются иероглифами. Запись может происходить как в привычном горизонтальном порядке (слева направо), так и вертикально (сверху вниз). Отличие между этими азбуками только в способах написания и использования. Хираганой записываются исконно японские слова. Катакана используется для написания слов иностранного происхождения.

По материалам сайта **Александра Вурдова**
www.komi.com/japanese

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТА

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ BritLit



Международный проект "BritLit" зародился в Португалии в 2004 году с целью помощи учителям средних школ в эффективном использовании на занятиях произведений британских авторов, входящих в национальный учебный план. У истоков проекта стоял Фитч О'Конелл (Fitch O'Connell), который преподавал английский язык в Португалии. За 7 лет проект превратился в глобальный ресурс, предоставляющий доступ к текстам и учебным материалам для преподавания английского языка и литературы в различных учебных заведениях.



автор: Михаил МАМАЕВ, ассистент кафедры английской филологии Института лингвистики и межкультурных коммуникаций МГОУ (Московский государственный областной университет)
настроение: творческое
ключевые слова: британская литература, short stories, kits, chunking
e-mail: mikesp87@mail.ru

С 29 ноября по 1 декабря 2011 года мне посчастливилось участвовать в семинаре по преподаванию современной британской литературы в рамках проекта "BritLit project". На данный момент в проекте участвуют более 1000 школ по всему миру. Интернет-страницу проекта teachingenglish.org.uk/try/resour-ces/britlit ежемесячно посещают до 150 тысяч человек, которые скачивают до 250 тысяч материалов. Сегодня на сайте доступно больше 40 разработок, созданных авторами из Португалии, Испании, Италии, Германии, Венгрии, Чехии. Приятно отметить, что и Россия теперь вошла в число участников этого международного проекта. Рабочие встречи участников проекта "BritLit" проходили в Британском Совете в Москве. Участники были разделены на 2 группы: учителя средних школ (школы и гимназии Москвы) и преподаватели вузов (МГУ им. М. В. Ломоносова и Московский государственный областной университет). Семинары проводил профессор Алан Пулвернесс (Alan Pulverness) из

Института Нориджа (Norwich Institute for Language Education — NILE). Это ведущее учебное заведение Великобритании, главным направлением которого являются специализированные программы подготовки и повышения квалификации преподавателей английского языка. Институт сотрудничает со многими организациями из 30 стран, включая министерства образования, университеты и колледжи, готовящие преподавателей и школьных учителей английского языка. NILE аккредитован Британским Советом и является членом ассоциации English UK. На открытии семинарских занятий Алан рассказал об истории проекта, его настоящем и будущем, а также показал в своих презентациях современное состояние британской литературы: её истоки, основные направления и тенденции развития. Помимо этого, участники обсудили свои приоритеты в британской литературе, показав широту взглядов и интересов. Участникам было представлено по 3 текста соответственно уровню уча-

щихся, которые им нужно было ранжировать для дальнейшего анализа. В первый день семинаров основной задачей курса было познакомить участников, а также выявить их основные приоритеты в преподавании английского языка, в особенности, при использовании литературных текстов на занятиях. Как оказалось, и учителя школ, и преподаватели вузов часто прибегают к использованию произведений британской литературы в своей практике. Однако отличительной чертой использования литературных текстов отечественными учителями можно признать сильную привязанность материалов к грамматическим структурам и недостаточное понимание дискурсивной роли художественных текстов, что, возможно, в большой мере обусловлено традициями отечественной системы образования.

В основе проекта "BritLit" лежит желание сделать произведения, входящие в государственные программы обучения, более доступными и интерактивными, дружелюбными к читателю, а не отпугивающими сложностью и серьезными усилиями при изучении. Таким образом, язык и литература становятся важнейшими элементами культурной компетентности, а жизненный опыт участников учебного процесса помогает глубже осмыслить различные культурные стереотипы.

Следует отметить, что основными произведениями для разработки проекта "BritLit" были выбраны современные короткие рассказы (short stories). Под понятием «произведения современных авторов» подразумеваются работы живых британских писателей. Современная британская литература включает в себя произведения как писателей Соединённого Королевства, так и государств Содружества, пишущих на английском языке. Целью использования произведений живых писателей была перспектива обратной связи с авторами, их полноценного включения в проект: использование записей отрывков произведений, прочитанных авторами, делает проект "BritLit" настоящим интерактивным и мотивирующим читателей и писателей к сотрудничеству и совместному творчеству. Современные британские короткие рассказы посредством живого, аутентичного языка передают актуальные картины жизни, при этом являясь доступными для различных групп читателей.

Второй день семинаров имел практическую направленность. Ещё до начала занятий участники высказывали свои точки зрения на выбор того или иного текста, полученного и прочитанного ими накануне, для дальнейшей проработки, старались выработать критерии, по которым можно было бы определить их ценность для обсуждения и составления заданий к ним. Обе группы участников обсуждали художественные и стилистические приё-



Гость номера
ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ.
СОКРАЩАЯ «АЛФАБЕТИЗАЦИЮ»
38

мы, использованные при создании произведений, лексический материал, роль грамматических и синтаксических связей в текстах. Некоторые учителя и преподаватели пришли уже с наметками будущих заданий и планами работы на данную сессию.

На семинаре Алан постарался скоординировать работу двух групп, наметить основные направления дальнейшей работы. Помимо этого, он участвовал в обсуждении выбора группами того или иного текста для создания упражнений к нему. Это оказалось одним из главных спорных вопросов, вызвавших горячие дискуссии и обсуждение различных позиций. К тому же необходимо было выбрать современный текст, интересный с позиции его подачи на уроках иностранного языка для определённой категории учащихся. Поскольку «BritLit» — международный проект, необходимо было создать финальный продукт, который мог бы быть использован преподавателями и учителями по всему миру, учитывая специфику работы профессионалов и новичков, уровень подготовки их студентов и учеников, условия работы различных учебных заведений и их техническую оснащённость.

Группе учителей московских школ были предоставлены на выбор три рассказа современных писателей: “An Afternoon” Иена Рэнкина (Ian Rankin), “Two Kinda Truth” Фаруха Донди (Farrukh Dhondy) и “Slog’s dead” Дэвида Олмонда (David Almond). После обсуждения выбор остановился на рассказе “Slog’s dead”. Основными трудностями при разработке материалов к нему были серьёзная проблематика жизни и смерти, а также передача языкового диалекта героев рассказа. Следует заметить, что сейчас в Великобритании готовится издание этого рассказа с иллюстрациями известного художника, уникальное тем, что в этом издании половину будет составлять текст, а половину рисунки.

Группе преподавателей вузов были предложены на рассмотрение следующие три рассказа: “The German Boy” Рона Батлина (Ron Butlin), “The Safehouse” Майкла Фабера (Michael Faber) и “My Daughter, the Fox” Джеки Кэй (Jackie Kay). В конечном итоге был выбран рассказ “My Daughter, the Fox”, повествующий о том, как женщина родила лису и с какими трудностями она столкнулась. Несмотря на специфический сюжет, детальное описание

автором процесса деторождения (что могло потребовать учета гендерного фактора читателей) и наличие инвективной лексики, данное произведение показало участникам группы достойным дальнейшей проработки, поскольку оно действительно метафорично (под образом лисы может подразумеваться ребенок с ограниченными возможностями) и актуально (проблема отказа родителей от своих детей).

Третий день работы был посвящён подготовке методических материалов к произведениям. Следует отметить, что группы организовали разработку материалов по-разному. Более многочисленная группа учителей обсуждала и работала коллективно над каждым элементом, что на начальном этапе привело к некоторым сложностям, связанным с поиском точек зрения, разделяемых всеми участниками. Рабочий процесс менее многочисленной группы преподавателей вузов был построен следующим образом: вначале были намечены основные направления работы, а затем между участниками была распределена проработка различных частей материалов. Важно отметить, что в обеих группах были выбраны кураторы (Елизавета Богданова в группе учителей и Екатерина Торопцева в группе преподавателей), которые участвовали в проекте в прошлом году в Норидже и теперь успешно координировали работу участников сессии в Москве.

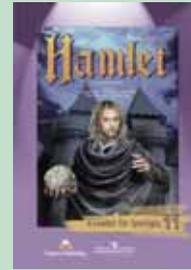
Итогом московской сессии проекта “BritLit” стали презентации результатов работы обеих групп и их обсуждение участниками, профессором Аланом Пулвернессом и представителями Британского Совета. Законченные разработки материалов по произведениям и методических рекомендаций к ним планируется разместить на официальной странице проекта “BritLit” в сети Интернет. Хочется надеяться, что сотрудничество российских учителей и преподавателей продолжится и в будущем дальнейшей разработкой полезных материалов.

Основной задачей методических разработок (kits) является работа над введением произведения в учебный процесс (preview); его предвкушением, мотивацией учащихся (pre-reading); вниманием к деталям, контексту (context); а также делением текста на смысловые модули (chunking).

В конечном итоге учащиеся должны стать полноценными участниками процесса — читателями, а учителя — посредниками между ними и литературой, а также современными писателями. Именно такая связь позволит читателям реализовать потенциал, заложенный авторами в своих произведениях.

Береги себя
НА БОЛИ В СПИНЕ ЖАЛУЕТЕСЬ?
40

ЧИТАЙТЕ С «АНГЛИЙСКИМ В ФОКУСЕ»

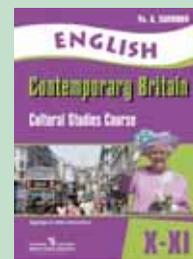


Неотъемлемым компонентом УМК «Английский в фокусе» являются книги для чтения — известные произведения английской литературы разных жанров и авторов. Предпочтение неизменно отдаётся классикам, в том числе детской литературы:

- 5 класс — Джек и бобовое зернышко
 - 6 класс — Л.Кэрролл. Алиса в стране чудес
 - 7 класс — Дж. Барри. Питер Пэн
 - 8 класс — А. Конан-Дойль. Кентервильское привидение
 - 9 класс — Б. Шоу. Пигмалион
 - 10 класс — В. Шекспир. Венецианский купец
 - 11 класс — В. Шекспир. Гамлет
- Работа с текстом, разнообразно организуемая речевая деятельность на основе прочитанного обеспечивает последовательное знакомство школьников с литературой страны изучаемого языка. Все книги для чтения могут служить основой для постановки школьной пьесы в конце учебного года. Аудиоприложение содержит начитанное произведение, разыгранную по ролям пьесу, звуковые эффекты для постановки пьесы.

CONTEMPORARY BRITAIN

“Contemporary Britain” — это новый двухгодичный курс по страноведению, базирующийся на современных принципах обучения и содержащий новейшую информацию о стране изучаемого языка — Великобритании. Курс соотносится по тематике и языковому материалу с учебно-методическими комплектами для 10–11 классов общеобразовательных учреждений и школ с углублённым изучением английского языка и может также использоваться в языковых и неязыковых вузах по предмету «Страноведение».



Основные особенности курса

- наличие аутентичных современных текстов, адаптированных под уровень учащихся школ с углублённым изучением английского языка и подобранных в соответствии с их интересами;
- наличие упражнений на сопоставление русской и британской культур;
- наличие упражнений для подготовки к сдаче ЕГЭ и международных экзаменов.

Компоненты курса

- учебник;
- аудиосопровождение;
- карты «Великобритания» (издательство «Просвещение», 2010 г.) и «Лондон» (издательство «Просвещение», 2007 г.);
- авторская программа к элективному курсу «Современная Британия»;
- рецензия на авторскую программу к элективному курсу «Современная Британия»;

[links & resources]

1. **Материалы семинаров проекта “BritLit” в Британском Совете в Москве (29 ноября — 1 декабря 2011 года).**
2. **Официальная страница проекта “BritLit”:**
<http://www.teachingenglish.org.uk/try/resources/britlit>.
3. **BritLit: Using Literature in EFL Classrooms (ebook) British Council, 2009.**

ГОСТЬ НОМЕРА

ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ. СОКРАЩАЯ «АЛЬФАБЕТИЗАЦИЮ»



На актуальные вопросы о преподавании второго иностранного языка в школе отвечает доктор педагогических наук, профессор Алла ШЕПИЛОВА. Алла Викторовна — Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, директор Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, председатель учёного совета Института иностранных языков, заведующая кафедрой романской филологии.

вопросы: Анна БЕЛЯКОВА

ключевые слова: французский язык, второй иностранный язык, многоязычие, алфавитизация, коммуникативный учебник

e-mail: schepilova@i-yazyki.ru

АЛЛА ВИКТОРОВНА, КАКОЕ МЕСТО СЕГОДНЯ ЗАНИМАЕТ ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ?

Последние статистические данные по этому вопросу относятся к 2009 году, так что я ограничусь личными впечатлениями и наблюдениями. Ни для кого не секрет, что доля французского как первого иностранного уменьшается, причём постоянно. То есть детей, которые выбирают французский как первый, становится всё меньше. Это касается даже специальных школ, в которых английский язык вводится как первый иностранный и сосуществует с французским на конкурентной основе. Что касается французского как второго языка, то здесь картина более оптимистичная, потому что, скажем, по сравнению с немецким его доля примерно такая же, ну или немного меньше. Практически во всех более-менее серьёзных школах есть второй язык, он является практически обязательным предметом, хотя во многих школах этот предмет пре-

подаётся не на том уровне, на котором бы хотелось. Но в принципе тенденция — дети выбирают французский как второй язык.

А ПОЧЕМУ ДОЛЯ ФРАНЦУЗСКОГО КАК ПЕРВОГО УМЕНЬШАЕТСЯ?

Это общемировая тенденция. Поскольку английский язык считается языком международного общения, в мире существует устойчивое представление о том, что он должен изучаться первым и на нём надо говорить. Это происходит везде. Например, во Франции множество пограничных областей, где есть совместное производство, сильные экономические связи. Даже в этих областях, где есть очевидная потребность в знании немецкого или итальянского языка, родители всё равно отдают предпочтение английскому языку как первому. То же самое и у нас: в Калуге, например, где немцы строят завод «Фольксваген», это никак не отразилось на выборе языка в школах. Это парадокс нашей жизни, когда имидж языка настолько силен, что побеждает реальную

потребность. Есть школы, которые проводят хорошую политику сохранения французского языка как первого иностранного, много работают с родителями, объясняют им, что, в общем-то, английский язык как второй выучить гораздо легче по сравнению с любым другим европейским языком. Но таких школ, к сожалению, немного.

ЧТО ОЗНАЧАЕТ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА ВЛАДЕНИЕ ДВУМЯ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ?

Лет десять назад можно было бы сказать, что это престижно, что это редкость. А сейчас я бы уже так вопрос не ставила. Сегодня, если человек хочет сделать карьеру, он должен знать не два, а несколько иностранных языков. Мультилингва встречается в молодёжной среде, это люди, которые нацелены на карьеру и успех. Для них этот вопрос не стоит в принципе, это аксиома: на английском надо говорить, надо говорить ещё на одном и желательно ещё на каком-то. Это движение происходит последние 5–7 лет. Открытость и многополярность мира, не только политическая, но в основном культурная и экономическая, приводит к тому, что люди, которые думают о своём будущем, воспринимают знание нескольких иностранных языков как абсолютную необходимость. Здесь даже есть ряд интересных тенденций. Очевидно, молодёжь строит своё будущее, работает на себя, на карьерный рост, но даже среди наших преподавателей эта тенденция усилилась. Казалось бы, много лет ты ведёшь один предмет — французский язык — ну и веди его себе дальше, но сейчас многие начинают изучать другие языки в довольно зрелом возрасте, то есть просыпается очень сильный интерес. У нас очень популярно направление дополнительного образования «третий язык» — масса детей выбирает третий язык, платят какие-то коммерческие деньги и изучают с удовольствием.

КАКОВЫ ОСНОВНЫЕ ОТЛИЧИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ПО СРАВНЕНИЮ С ПЕРВЫМ?

Здесь есть одна тонкость. Вроде бы всё то же самое — опять учим иностранный язык, но немного иначе всё происходит, именно когда человек начинает изучать второй иностранный язык. Когда мы учим первый, мы ещё совсем не понимаем, что такое иностранный язык, и знание иностранного языка собирается у нас в голове как пазл, мы долго что-то учим, прежде чем у нас в голове складывается картина языка, его система, плюс тренинг, автоматизм. Когда человек начинает учить второй язык, у него уже есть опыт, представление этой системы. Если вы знаете английский, вам уже не надо объяснять,



что такое артикль или предлог, то есть появляется масса вещей, которые человек уже знает, потому что он уже достаточно опытный ученик. Он знает о себе какие-то вещи: как он лучше запоминает слова, каким образом он будет более успешным, если человек, конечно, хоть немного рефлексировать. Поэтому увеличивается сознательная составляющая в обучении, то есть очень многое воспринимается на сознательной основе, во-вторых, процесс убыстряется.

ТО ЕСТЬ ПОСЛЕДУЮЩИЕ ЯЗЫКИ УЧАТСЯ БЫСТРЕЕ...

Конечно. После второго языка уже происходит качественный скачок, например, третий язык можно выучить за два года, особенно когда языки родственные. То есть навыки и умения формируются гораздо быстрее. Этот пласт потенциально известного, того, что человек знает, даже не отдавая себе в этом отчёт, очень сильно облегчает обучение в отношении второго и третьего языка. Методика обучения второму языку — это не отдельная методика, это более-менее полуавтономное направление, она уже достаточно хорошо известна.

КАКИЕ НОРМАТИВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ ПО ЭТОМУ ВОПРОСУ СУЩЕСТВУЮТ?

Всё, что касается количества часов, норм и так далее, всё это детально разработано только в отношении первого иностранного языка: есть базисный учебный план, который создаётся на основе федерального стандарта образования. В нём четко написано, на каком этапе обучения сколько часов отводится на изучение этого предмета. Что касается старшей школы, там эти цифры зависят от профиля. Что касается второго языка — этих цифр просто не существует, это зависит от школы, от администрации. Как правило, в обычной школе это два часа в неделю, во многих специальных лингвистических школах бывает и три часа, и вообще единичные случаи, когда первому и второму языку уделяется одинаковое внимание. Это уже вопрос взвешенной политики, нацеленной на многоязычие. Там уже не существует статуса второго языка.

КАКОЙ ВОЗРАСТ ОПТИМАЛЕН ДЛЯ НАЧАЛА ИЗУЧЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА?

Я считаю, что с пятого класса — наилучший вариант. Хотя от многих учителей слышала мнение: «Ах, если бы они пришли ко мне на год раньше». Но начинать изучать второй иностранный оптимально именно с пятого класса. Начальная школа уже завершена, и даже если первый язык не очень серьёзно давался, всё равно основы уже заложены, и можно давать второй. К тому же это период, когда ребёнок интенсивно развивается — десять лет — у него начинают формироваться аналитические способности, он уходит от наглядного образного мышления. Начинается сенситивный период: ребёнок готов к развитию, и именно тогда через второй иностранный мы ему предлагаем новые горизонты. Это позитивно скажется на его дальнейшем обучении

и вообще на психическом развитии, на его росте, развитии логического мышления, воображения, не говоря уже о коммуникативных навыках и умениях. На мой взгляд, восьмой класс — это уже поздно, хотя тоже можно. Если мы говорим о том, что школа призвана в первую очередь развивать ребёнка, то пятый класс для этого предмета лучше, чем старшая школа.

КАК ПЕРЕСТРОИТЬСЯ ПЕДАГОГАМ, КОТОРЫЕ ПРЕПОДАВАЛИ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ПЕРВЫЙ И НАЧИНАЮТ ПРЕПОДАВАТЬ КАК ВТОРОЙ? КАКИЕ КЛЮЧЕВЫЕ МОМЕНТЫ ДЛЯ НИХ МЕНЯЮТСЯ?

Здесь надо учесть несколько концептуальных вещей. Во-первых, надо всегда помнить, что второй иностранный язык — это в том числе познание через сравнение. У ученика есть родной язык, уже есть первый иностранный, и он неизбежно будет сравнивать. На его способность деятельных сравнений учителю нужно очень серьёзно опираться и в обучении лексики, и в обучении грамматике. В методике обучения вторым иностранным языкам разработана целая методика, как, в какой области, какие делать сравнения. Как говорил академик Л.В. Щерба, «мы можем изгнать родной язык из класса, но из головы ребёнка мы его изгнать не можем». То же самое и с первым иностранным: он его учил, он к нему привязан, он к нему испытывает какие-то эмоции, его тоже нельзя убирать, поэтому на это надо опираться. Учителя, которые только начинают работать со вторым иностранным языком, на первом этапе часто пугаются интерференции — когда очень мешает первый язык, и в фонетике, и в грамматике делают дети ошибки, и в лексике существуют ложные друзья, когда принимают одно слово за другое. Это всё временно, это болезнь роста, когда человек только начинает входить в новую языковую систему, осознать её. Это не главное, главное — найти опору, то, что он реально знает, этот пласт знаний, который иногда скрыт.

Второй момент, на который учителю надо обратить внимание: ученик уже готов быть в большей степени самостоятельным. Он проходит тот же путь, который уже прошёл когда-то, изучая первый язык. Следовательно, ему надо делегировать большие полномочия, дать больше свободы в том, как он хочет учить, какое упражнение он хочет сделать. Третий момент касается не методики, а особенностей самого процесса: учебников часто нет или они старые, в группу с французским языком пришли те, кого не взяли на немецкий, и так далее. Здесь должна быть проделана большая аналитическая работа: есть центральная фигура, ученик, а ещё есть школа, родители, библиотека, ресурсный центр или его иногда нет, есть техника, что опять же под вопросом...

Учитель должен понимать, что он хочет потом получить. Например, ему дают группу в пятом классе, он собирает вести её до одиннадцатого класса.

Береги себя НА БОЛИ В СПИНЕ ЖАЛУЕТЕСЬ? 40

Значит, у него столько-то времени для достижения желаемого уровня, и учителю необходимо спрогнозировать этапы обучения. В пятом классе у ребят нет особых потребностей, они просто учат язык для удовольствия, особенно если они выбрали его сами, поэтому здесь не идёт речь о языке для специальных целей, какой-то особенной тематике... Что ещё должен проанализировать учитель? Он должен посмотреть, как ребята учили первый язык. Возможно, они привыкли к хорошему коммуникативным учебникам, ведь не секрет, что учебники бывают разные: есть те, которые больше нацелены на коммуникацию, есть те, в которых отдано предпочтение структурам языка. От этого во многом будет зависеть отношение к предмету. Если учебник будет развивающий, коммуникативный — отлично, а если мы берем старьё и приходим к детям — мотивация сразу убивается. Или наоборот, мы даём хороший учебник, показываем ребёнку, что, зная три слова, он уже может общаться. То есть надо проанализировать опыт детей. Также потребности школы — что школа хочет от учителя получить, какие задачи она ставит перед ним, что она может дать в помощь учителю.

А В ЧЁМ ОСНОВНЫЕ ОТЛИЧИЯ УЧЕБНИКОВ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА?

Ещё лет пять назад я считала, что должны быть какие-то особенные учебники по французскому языку как второму иностранному, так же как и по немецкому, например. В них должен сокращаться начальный период, назовём его условно «альфавитизация», — когда чтение идёт гораздо быстрее, первичные навыки формируются гораздо быстрее. То есть по сравнению с учебником для первого языка учебник для второго в начале своём должен быть более интенсивным — это основной момент. Мы работаем быстрее. Если язык второй — это не значит, что его должно быть мало! Учебник должен быть полноценным, и лишь первая его часть — более интенсивной. Учебник должен содержать гибкую методическую позицию. Бывают учебники, в которых если ты одну страницу не прочитал, дальше ты уже ничего не поймёшь. А современный учебник должен состоять из блоков, из модулей, которые обеспечивают повторяемость материала и позволяют этот материал выбирать. При этом в нём должны быть дидактические единицы, которые усваиваются постепенно. Ученик должен иметь возможность работать с учебником самостоятельно, следовательно, необходимо обеспечить определённую справочную поддержку. Это может быть грамматический справочник, это может быть словарь, ссылки на какие-то внешние источники информации. Структура учебника должна быть достаточно открытой, а также достаточно избыточной, чтобы было из чего выбирать.



РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Александр КОНДАКОВ,
доктор педагогических наук,
член-корреспондент РАО,
научный руководитель ИСИО РАО

Виктор ДРОНОВ,
доктор географических наук,
член-корреспондент РАО

Виктория КОПЫЛОВА,
кандидат филологических наук

Алла ЩЕПИЛОВА,
доктор педагогических наук,
профессор

Радислав МИЛЬРУД,
доктор педагогических наук,
профессор

Вирджиния ЭВАНС,
профессор,
почётный профессор университетов
Свонси и Уэльса (Великобритания)

Владимир КУЗОВЛЕВ,
кандидат педагогических наук,
профессор

Наталья ГАЛЕЕВА,
кандидат биологических наук,
профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Оксана ДЕМЬЯНЕНКО[руководитель проекта]

Ольга ПОДОЛЯКО[шеф-редактор]

Ирина ТЕМНОВА[методист]

Валерий АПАЛЬКОВ[методист]

Данила СТРОГАНОВ[выпускающий редактор]

Татьяна ЗЕЛЕНСКАЯ[вёрстка]

Михаил МАТРЕНИН[вёрстка]

Ольга ЧУБАРОВА[иллюстрации]

Анна БЕЛЯКОВА

Юрий СМИРНОВ

УЧРЕДИТЕЛЬ

**ОАО «Издательство
«ПРОСВЕЩЕНИЕ»**

РЕДАКЦИЯ

127521, Москва,
3-й проезд Марьиной рощи, 41
Тел.: (495)789-30-40
Тел./факс: (495)689-74-55
E-mail: editor@i-yazyki.ru

Издание зарегистрировано в
Федеральной службе по
надзору за соблюдением
законодательства в сфере
массовых коммуникаций и
охране культурного наследия.
Свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС77-48/25
от 30 декабря 2011 года.
Отпечатано
в ООО «Издательская группа
«Граница».
123007, Москва, Хорошёвское
шоссе, 38
Тел.: (495) 941-34-72
Тираж 12 000 экз.
Заказ № 540

БЕРЕГИ СЕБЯ

НА БОЛИ В СПИНЕ ЖАЛУЕТЕСЬ?

автор: Маргарита БИРЮКОВА

настроение: вера в успех

ключевые слова: здоровье,
боли в спине, профилактика,
лечебная физкультура

e-mail: editor@i-yazyki.ru

Боли в спине — проблема, часто встречающаяся в наше время даже у людей в молодом возрасте, не говоря уже о среднем или пожилом. Статистика говорит, что такого рода боли возникают у 90 % населения. Пожалуй, чаще жалуются только на головную боль и усталость. По мнению многих специалистов, сейчас идёт речь об «эпидемиологическом» росте этой патологии. Нередко подобные боли беспокоят и учителей, чему в немалой мере может способствовать длительное сидение, подчас в напряжённой позе, за столом при проверке тетрадей или при работе с компьютером.

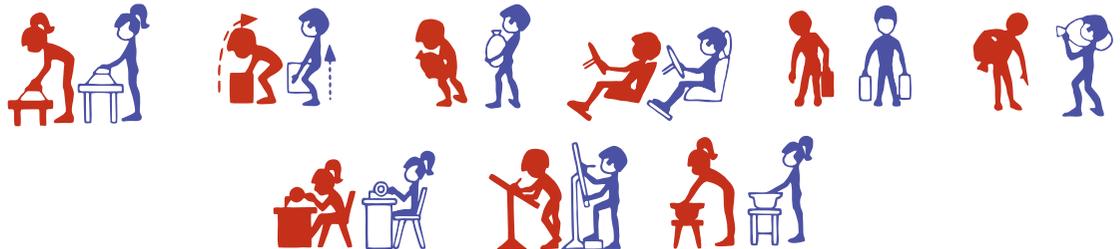
Вот несколько цифр. По данным биомеханики, в положении лёжа межпозвонковые диски испытывают давление 50 кг, в положении стоя — 100, в положении сидя с выпрямленной спиной без опоры — 150 и сидя ссутулившись — 220. А теперь подсчитайте, сколько времени вы сидите в течение дня: подготовка к уроку, проверка тетрадей, разговоры по телефону... И сколько из этого времени — ссутулившись, с круглой спиной...

Ещё цифры: при наклоне туловища вперёд всего на 20° без груза в руках нагрузка на позвоночник составляет 150 кг, а с грузом всего в 10 килограммов (пара сумок с продуктами) — 200 кг, а если наклониться ещё ниже, под углом 70°, то нагрузка возрастёт до 300 кг.

Чтобы избежать появления болей в спине, необходимо проводить профилактику, а если проблемы уже начались, может помочь лечебная физкультура.

Профилактика болей в спине

Рисунки правильного (синее) и неправильного (красное) положений туловища.



Для лечения болей в спине используется ряд методов, и самым распространённым из них является лечебная физкультура.

Лечебная физкультура

Выполнять упражнения нужно ежедневно, в медленном темпе, не задерживая дыхания. Упражнения не должны вызывать боль!

Упражнения для острого периода



- Исходное положение лёжа. Поочерёдные выпрямления ног в коленях, опираясь бёдрами о валик.
- Исходное положение лёжа, ноги согнуты. Поочерёдное сгибание согнутых ног к животу.
- Исходное положение лёжа, ноги согнуты. Поочерёдное отведение коленей в стороны.



- Исходное положение лёжа, ноги согнуты. Руки вверх — вдох, прижать колено к животу — выдох. То же другой ногой.
- Исходное положение лёжа, ноги врозь. Вращение ногами внутрь и наружу.
- Исходное положение лёжа, руки к плечам. Круги согнутыми руками вперёд и назад.

Упражнения для подострого периода



- Исходное положение упор на локтях. Сгибание позвоночника. При возвращении в исходное положение не прогибаться.
- Исходное положение лёжа на животе (под животом валик). Поочерёдные приподнимания ног от кушетки на 3—5 см и удержание их в этом положении 4—6 с.
- Исходное положение лёжа. Приподнимание крестца.



- Исходное положение лёжа, ноги согнуты. Одновременное сгибание ног к животу.
- Исходное положение лёжа на животе, руки в стороны (под животом валик). Приподнять голову и плечи от кушетки на 3—5 см и удерживать в таком положении 4—6 с.
- Исходное положение лёжа, ноги согнуты, руки на животе. Приподнимание головы и плеч. Фиксация этого положения 2—4 с.

Использованы материалы журнала «Справочник поликлинического врача» № 12, 2007 г.

