

ИННОВАЦИОННАЯ УРОВНЕВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

«Инновационная уровневая образовательная программа по английскому языку для общеобразовательной школы» разработана в рамках Государственной экспериментальной площадки Департамента Образования г. Москвы «Инновационное поле языкового образования» в рамках темы «Интегративная модель основного и дополнительного языкового образования». Программа может быть использована в школах гуманитарного профиля и школ других профилей с углубленным изучением АЯ.

В основу данной программы положены Государственный Образовательный стандарт РФ по иностранным языкам, требования Единого Государственного Экзамена к выпускным экзаменам по иностранным языкам в средней школе Российской Федерации, а также рекомендации Совета Европы по содержанию изучения, преподавания и оценке качества владения иностранными языками.

«Инновационная экспериментальная уровневая образовательная программа по английскому языку для общеобразовательной школы» (далее Программа) состоит из трех частей:

Пояснительная записка

Основное содержание

Требования к уровню подготовки выпускников в области владения коммуникативной компетенцией

В **Пояснительной записке** излагаются подходы к определению содержания целей обучения и воспитания учащихся в предметной области «английский язык» и общее содержание компетенций. Во второй части, **Основном содержании**, излагается содержание компетенций на каждом выделенном этапе обучения, а также технологии их развития и контроля. **Требования к уровню подготовки выпускников в области владения коммуникативной компетенцией** представлены в рамках содержания компонентов образовательной компетенции в соответствующей главе и в кодификаторах, содержащихся в Приложениях. В Приложения также включены терминологические глоссарии, таблицы, портфели преподавателя и учащегося. В Библиографии содержится список работ, использованных при подготовке данных материалов.

При разработке Программы были использованы следующие материалы:

- Новые Государственные стандарты по иностранному языку. – М.: ООО «Издательство Астрель»: «Издательство АСТ», 2004;
- Стратегии модернизации содержания образования. - Москва, 1999;
- Council of Europe. Современные языки: Изучение, преподавание, оценка. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» Страсбург 1996;
- Threshold 1990/ Cambridge University Press, 1998; J.A. van Ek, J.L.M.Trim. Vantage/ Cambridge University Press, 2001; J.A. van Ek, J.L.M.Trim. Waystage 1990/ Cambridge University Press, 1991 J.A. van Ek, J.L.M.Trim;
- Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Колесникова И., Долгина О. Cambridge University Press. 2001;
- Учебно-методические материалы издательства Oxford University Press.

Целеполагающей основой Программы является формирование ключевой компетентности учащихся – их способности и готовности использовать усвоенные знания,

умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач. Такая компетентность достигается путем обеспечения деятельностного характера образования в области английского языка, направленности содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебно-познавательной, коммуникативной, практической и творческой деятельности, а также на получение учащимися опыта этой деятельности.

Содержание Программы включает федеральный компонент государственного стандарта общего образования. При этом:

- расширен, конкретизирован и детализирован перечень дидактических единиц в пределах, регламентированных максимальной аудиторной нагрузкой учащихся для общеобразовательных учреждений гуманитарного профиля;
- соблюдена преемственность с обязательным минимумом сопредельных ступеней образования;
- определен логически связанный и педагогически обоснованный порядок изучения материала.

Программа разработана на следующих принципах:

- Содержание образования на каждом этапе соответствует возрастным закономерностям развития учащихся, их особенностям и возможностям на каждой ступени обучения;
- Содержание образования обеспечивает усиление воспитательного потенциала и его социально-гуманитарной направленности, способствующей утверждению ценностей гражданского общества и правового демократического государства, становлению личности ученика;
- Программа предусматривает возможность обеспечения вариативности и свободы выбора в области образования для субъектов образовательного процесса (учащихся и их родителей, педагогов и образовательных учреждений);
- Для содействия успешной социализации учащихся, оказания им помощи в выборе профессии и получении трудового опыта обучение иностранному языку проходит с использованием образовательных технологий, обеспечивающих связи с другими предметами: экономикой, историей, правом, литературой, русским и родным языками;
- одна из задач воспитания школьников предусматривает развитие у них понимания важности изучения иностранного языка в современном мире и потребности пользоваться им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации; воспитание качеств гражданина и патриота; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры.

Основу Программы составляет обязательный минимум содержания по иностранному языку для начальной, основной и старшей школы. Программа предполагает начало обучения в первом – втором классе. Она является уровневой и рассчитана на несколько этапов обучения. В Программе используются уровневые материалы, которые были разработаны в рамках образовательных проектов Совета Европы и переработаны для Программы с учетом целей обучения в рамках Государственного стандарта, возрастных особенностей учащихся и содержания компонентов образовательной компетенции.

Требования к уровню подготовки выпускников, предлагаемые Программой, соответствуют требованиям Единого государственного экзамена, которые соотносятся с содержанием компетенций, изложенных в документах Совета Европы, на трех уровнях: Базовый или Минимальный (A2); Повышенный (B1) и Высокий (B2). Достижение указанных уровней обеспечивает выполнение государственных требований и успешную сдачу ЕГЭ.

Место предмета «английский язык» в учебном плане школы

Программа предназначена для школ гуманитарного профиля и школ других профилей с углубленным изучением АЯ. Программа представлена в уровнях А1 – начальная школа;

A2/B1 – средняя школа; B1/B2 – старшая школа. Целевые уровни обучения могут распределяться следующим образом:

для школ гуманитарного профиля с углубленным изучением английского языка в рамках основной школьной программы: по окончании начальной школы учащиеся достигают уровня A1; в 5-6 классах достигается уровень A2; к 10 классу достигается уровень B1; к 11 классу достигается уровень B2;

для школ других профилей с углубленным изучением английского языка в рамках основной и дополнительной школьной программы: по окончании начальной школы учащиеся достигают уровня A1; в 7-8 классах достигается уровень A2; к 10 классу достигается уровень A2+; к 11 классу достигается уровень B1.

В зависимости от планируемого уровня обученности школьников на прохождение Программы требуется следующее количество учебных часов:

Для достижения уровня B2 в 11 классе:

- начальная школа (1-4 классы): минимум 272 часа из расчета 2-х часов в неделю;
- неполная средняя школа (5-9 классы): 875 часов из расчета 5 часов в неделю;
- старшая школа (10-11 классы): 350 часов из расчета 5 часов в неделю.

Для достижения уровня B1 в 11 классе:

- начальная школа (1-4 классы): минимум 272 часа из расчета 2-х часов в неделю;
- неполная средняя школа (5-9 классы): 700 часов из расчета 4 часов в неделю;
- старшая школа (10-11 классы): 280 часов из расчета 4 часов в неделю.

Содержание образовательной компетенции в предметной области «английский язык»

Программа предлагает инновационный подход в области определения содержания образования в предметной области «английский язык», основанный на компетентностном подходе.

Компоненты образовательной компетенции описаны с точки зрения содержания обучения и воспитания учащихся, а также технологий развития соответствующего вида компетентности и контроля качества ее развития. Содержание компетенций представлено в **Основном содержании** Программы и в **Кодификаторах**, где дается подробное перечисление дидактических единиц, предлагаемых для изучения на разных этапах и уровнях обучения. Кодификаторы разработаны к следующим разделам содержания программы:

- языковая компетенция (лексика и грамматика);
- социальная и социолингвистическая компетенция;
- социокультурная компетенция (по сферам общения).

Содержание дидактических единиц и технологий обучения и воспитания изложено в Программе в соответствии с основными психологическими характеристиками учащихся, которые описываются в разделе «Содержание компонентов образовательной компетенции». Задачи воспитательного процесса на уроках английского языка коррелируются с общими задачами образования учащихся в школе.

В Программе дан психологический портрет учащихся разного возраста: учащиеся начальной школы, учащиеся средней школы (младшие подростки), учащиеся старшей школы (старшие подростки).

Программа реализует компетентностный подход к обучению и воспитанию в предметной области «английский язык». Понятие ключевой компетентности выступает в Программе в качестве узлового. В этом понятии заложена идеология формирования содержания школьного образования «от результата». Названное понятие включает результаты обучения, выражающие «приращение» знаний, умений и навыков, опыта личностного саморазвития, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений.

Ключевые виды компетентности выпускника школы отличаются интегративной природой, так как их источниками являются различные сферы культуры и деятельности

(бытовой, образовательной, гражданской, духовной, социальной, информационной, правовой, этической, экологической и др.). Ключевая компетентность выпускника школы – это сложное личностное образование, включающее в себя аксиологическую, мотивационную, рефлексивную, когнитивную, операционно-технологическую, этическую, социальную и поведенческую составляющие содержания школьного образования.

В рамках компетентностного подхода основной задачей образования в области английского языка является развитие ключевой компетентности учащихся – образовательной. Образовательная компетентность в данной программе рассматривается как интегративный личностный комплекс, представляющий собой единство теоретической и практической готовности и способности ученика к осуществлению образовательной деятельности. ЗУН, полученные учащимися в рамках образовательной компетенции, переносятся на собственную деятельность учащихся посредством различных технологий, особенно проектной технологии.

Структура образовательной компетенции представлена в единстве четырех ее составляющих: *экзистенциальной, объектной, социальной и оценочной*.

Учитывая то, что решающим признаком при определении понятия «компетентность» является личностное отношение обучаемых к той или иной компетенции и изучаемому предмету в целом, а также предмету собственной образовательной деятельности, в качестве первого структурного компонента образовательной компетенции в Программе выделяется экзистенциальный компонент. Основными характеристиками этого компонента образовательной компетенции выступают: ценностное отношение к предмету и процессу образования в целом, а также к овладению определенными компетенциями в той или иной предметной области; интерес к содержанию и процессу учебной деятельности. Развитие данного компонента образовательной компетенции компетентности обеспечивает формирование мотивации учащихся и развитие их креативности. В рамках данного компонента образовательной компетенции осуществляются следующие важнейшие задачи воспитания, определенные в Концепции модернизации образования: «*формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности*».

Введение второго компонента образовательной компетенции – объектного – обусловлено необходимостью представить в ней деятельностную составляющую обучения иностранному языку. Характер деятельности учащегося основан на содержании изучаемого предмета, с одной стороны, и задаче развития общеучебных знаний и умений, а также переноса их на другие виды деятельности, с другой. Этот компонент характеризует процесс создания школьником собственной образовательной деятельности и обеспечения ее функционирования на всех этапах движения от задачи к воплощенному результату, выраженному в определенном виде компетентности. Содержание объектного компонента в предметной области «английский язык» включает коммуникативную, а также учебно-познавательную компетенцию.

Коммуникативная компетенция понимается как способность человека к выбору и реализации программ речевого поведения в зависимости от его способности ориентироваться в различной обстановке. Иначе говоря, коммуникативная компетенция – это умение оценить ситуацию с учетом темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников коммуникации до начала и во время общения. Коммуникативная компетенция включает в себя ряд других компетенций: лингвистическую, речевую и компенсаторную. Под *лингвистической компетенцией* понимается способность конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки речи, организованные в соответствии с существующими нормами английского языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции. Под *речевой* или *дискурсивной компетенцией* понимается способность конструирования и интерпретации текста. В составе дискурсивной компетенции рассматривается спецификация письменных и устных типов текстов и тактик речевого поведения. *Компенсаторная компетенция* позволяет

компенсировать особыми средствами недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.

Учебно-познавательная компетенция – это совокупность приемов и видов учебной деятельности, овладение которыми обеспечивает способность учащихся к автономному обучению. Учебно-познавательная компетентность включает как специальные, так и общеучебные приемы и виды учебной деятельности. Развитие учебных умений учащегося является, наравне с развитием его коммуникативной компетентности, важнейшей задачей формирования объектного компонента образовательной компетентности.

Третий компонент – социальный – обусловлен необходимостью представить в структуре образовательной компетенции способность и готовность школьников к включению в совместно-распределенную деятельность в образовательном процессе и других сферах общения. В рамках данного компонента образовательной компетенции осуществляется следующая важнейшая задача воспитания, определенная в Концепции модернизации образования: «*способность к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда*». Развитие социальной компетентности обеспечивает как социальную адаптацию школьника в процессе его деятельности в школе, так и развитие умений и навыков социализации для его деятельности в других сферах общения. В предметной области «английский язык» эти задачи могут успешно решаться в рамках социального компонента образовательной компетенции, который, в свою очередь, включает:

Социальную компетенцию, которая проявляется в желании и умении вступать в коммуникативный акт с другими людьми;

Социолингвистическую компетенцию, которая заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерений говорящего, социальной и функциональной роли коммуникантов, взаимоотношений между ними и т.п.;

Социокультурную компетенцию, которая подразумевает знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка, с теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, страноведческие знания и т.д.

Выделение в структуре образовательной компетенции оценочного компонента связано с необходимостью выражения в ней способности школьника к оценке своей деятельности, своей личности в целом и своей коммуникации с другими людьми как механизму саморазвития.

Внедрение образовательной программы, основанной на компетентностном подходе, предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке учителя, который должен быть способен работать на разных ступенях обучения с учетом их специфики.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Компоненты образовательной компетенции в предметной области «Английский язык». Содержание, технологии развития и технологии контроля качества развития образовательной компетентности.

Как было сказано выше, структура образовательной компетенции представлена в единстве четырех ее составляющих: *экзистенциальной, объектной, социальной и оценочной.*

Экзистенциальный компонент

1.1 Содержание экзистенциального компонента в рамках предмета «английский язык» направлено, с одной стороны, на развитие ценностного отношения учащегося к овладению коммуникативной компетенцией в области английского языка, к содержанию и процессу учебной деятельности, а с другой – на обеспечение коммуникативного овладения учащимся средствами выражения эмоциональных, волевых и интеллектуальных отношений и действий. Повышение экзистенциальной компетентности ребенка способствует процессам его индивидуализации – приобретению самостоятельности и относительной автономии в процессе образования, что и является целью воспитательного процесса в школе. В процессе развития экзистенциальной компетентности стимулируется личностное самоопределение учащихся в отношении их будущей профессии, их социальная адаптация; формируются качества гражданина и патриота.

Экзистенциальный компонент обеспечивает развитие «способности и готовности учащихся к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, к дальнейшему самообразованию с его помощью, к использованию иностранного языка в других областях знаний»¹.

Экзистенциальная компетенция содержит следующие ЗУН:

- *умение мотивировать себя к учебной деятельности в области изучения АЯ*
- *осознание значения изучаемого иностранного языка в современном мире*
- *умение определить потребности и поставить цели в изучении АЯ*
- *осознание учебного процесса*
- *знание целей и содержания обучения.*

Содержание экзистенциальной компетенции включает:

- *умение мотивировать себя к изучению АЯ*
- *развитие и формирование устойчивого интереса к познавательной деятельности в области изучения АЯ*
- *формирование воли учащегося как системы произвольной регуляции своих действий в области изучения АЯ.*

Содержание экзистенциального компонента образовательной компетенции на разных этапах воспитания и обучения зависит прежде всего от ситуации развития учащихся на каждом возрастном этапе и определяется их познавательными и эмоциональными потребностями.

1.1.1 Содержание развития экзистенциальной компетентности в начальной школе

Ситуация развития учащегося начальной школы:

- *Познавательная потребность заключается в стремлении быть похожим на взрослых, ребенком руководит интерес к взрослому миру.*
- *Эмоциональная потребность заключается в стремлении сохранить положительные взаимоотношения со взрослыми в семье и школе, а также завоевать благосклонность и симпатию детей, которые нравятся ребенку и пользуются авторитетом в группе.*

¹ Государственный образовательный стандарт по английскому языку

- Престижные мотивы включают мотивы личных достижений, самолюбие, самоутверждение. На основе стремления к самоутверждению у детей возникает соревновательный мотив – выиграть, победить, быть лучше других.

Овладение экзистенциальной компетенцией направлено на формирование интереса ребенка к познавательной деятельности:

- развитие мотивов, связанных с интересом школьника к миру взрослых;
- развитие уважения ребенка к себе, к своим интересам, к своей деятельности;
- развитие индивидуальности ребенка на основе его познавательных интересов;
- создание устойчивой мотивации достижения успеха на базе достаточно высокой, но адекватной самооценки;
- формирование интереса к учебе на основе познавательной потребности ребенка.

1.1.2 Содержание развития экзистенциальной компетентности в младшем подростковом возрасте

Ситуация развития учащегося средней школы (11-14 лет):

- Познавательная потребность. Интересующие темы общения: мировоззрение, религия, мораль, эстетика, психологические переживания других людей и свои собственные;
- Способность и потребность познать самого себя как личность, стремление к самовыражению, самоутверждению, самовоспитанию;
- Стремление представить свое будущее (актуально для одного из пяти младших подростков);
- Эмоциональная потребность – желание заслужить уважение и авторитет товарищей;
- Престижные мотивы. Мотивация учебной деятельности – оценки важны, если дают возможность занять более высокое положение в классе.

Развитие экзистенциальной компетентности направлено на:

- поддержание мотивов, связанных с познавательной потребностью подростка, формирование интереса к учебе на основе его познавательной потребности
- развитие уважения подростка к себе, к своим интересам, своей деятельности;
- развитие индивидуальности подростка на основе его познавательных интересов;
- предотвращение и преодоление нарушений учебной деятельности подростка, предотвращение состояний психогенной школьной дезадаптации;
- создание устойчивой мотивации достижения успеха на базе достаточно высокой, но адекватной самооценки;
- способствование оформлению основных элементов волевого действия: подросток способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствий, оценить результат своего действия.

1.1.3 Содержание развития экзистенциальной компетентности в старшем подростковом возрасте

Ситуация развития учащегося старшей школы:

- стремление к самосовершенствованию (стремление повысить свой культурный уровень, желание стать интересным, «много знающим» человеком) и связанный с этим интерес к учебе;
- поиски смысла и целей своей жизни. Потребность познать самого себя, свои способности и возможности, свои интересы и на основе всего этого установить свою профессиональную направленность;
- переключение интересов с частного и конкретного на отвлеченное и общее, рост интереса к вопросам мировоззрения, религии, морали и эстетики. Развитие интереса к психологическим переживаниям других людей и своим собственным;

- *потребность развития способностей, выработки умений, интеллектуального развитие;*
- *стремление к самореализации;*
- *стремление представить свое будущее (характерно для 4 старших подростков из пяти).*

Развитие экзистенциальной компетентности направлено на:

- *комплексную подготовку учащихся ко взрослой самостоятельной жизни; подготовку учащихся к выполнению своих гражданских и общечеловеческих обязанностей; знакомство с правовыми и моральными нормами, действующими в обществе;*
- *помощь учащимся в познании самих себя, своих интересов и склонностей своих возможностей и способностей в области иностранного языка, на основе чего они могли бы выявить свою профессиональную направленность;*
- *помощь школьникам в достаточно точном определении смысла и целей своей жизни, того, кем они хотят стать и чего добиться.*

Для полноценного развития экзистенциальной компетентности учащимся требуется коммуникативное владение средствами выражения эмоциональных, волевых и интеллектуальных отношений и действий. Предметное содержание речи как содержания обучения в области английского языка является важным средством мотивирования учащихся и их воспитания. Темы, предлагаемые школьникам для изучения, должны не только представлять для них интерес, но и обеспечивать воспитательный аспект образования, а также реализовывать межпредметные связи в обучении. Предметное содержание речи и сферы общения представлено в Кодификаторе к Социокультурному компоненту и включает следующие темы:

- *Знания общего характера о странах изучаемого языка и России (повседневная жизнь, отношения между людьми, основные ценности и отношение к ним);*
- *Социокультурные традиции и обычаи стран изучаемого языка и России;*
- *Гражданско-общественная сфера в странах изучаемого языка и России;*
- *Технический прогресс;*
- *Выдающиеся люди стран изучаемого языка и России, их вклад в науку и мировую культуру;*
- *Глобальные проблемы современности;*
- *Природа и проблемы экологии;*
- *Литература и искусство стран изучаемого языка и России. Культурное наследие стран изучаемого языка и России.*

1.2. *Технологии развития экзистенциального компонента образовательной компетентности.*

Развитие мотивации к изучению английского языка и ценностного отношения к нему обеспечивается прежде всего через задействование эмоциональной сферы учащегося. Это особенно важно при обучении младших школьников и в начале обучения в целом. Ребенок, не заинтересованный в содержании, форме и видах заданий, не усваивает материал, испытывает значительные эмоциональные перегрузки, связанные с эмоциональным внутренним отторжением предмета и, в результате, вырабатывает стойкое сопротивление к его изучению. С другой стороны, на фоне эмоционального подъема, который вызывается интересным и посильным для ученика содержанием изучаемых материалов, разнообразными и увлекательными видами работ, ребенок успешно учится. Технологии развития экзистенциальной компетентности основаны на следующих принципах:

- *Необходимо понять обучаемого как особую индивидуальность, а также структуру его естественных жизненных потребностей и на основании этого развивать его*

интерес к изучению английского языка, таким образом способствуя росту степени удовлетворенности ребенка учебным процессом и своими результатами в нем;

- Необходимо обеспечивать эмоциональное насыщение учащегося в процессе его учебной деятельности, что, в свою очередь, будет способствовать росту его заинтересованности в результатах этой деятельности;
- Необходимо способствовать формированию и развитию системы саморегуляции учащегося как условия воспитания его волевых качеств.

Технологии развития экзистенциальной компетентности включают:

1. Технологии, направленные на обеспечение эмоционального насыщения учащегося во время занятий:

- использование наглядности;
- соответствие содержания обучения возрастным интересам учащегося;
- смена видов деятельности на уроке в соответствии с возрастной способностью учащегося к произвольному вниманию;
- удовлетворение потребности в свободе, основанной на праве выбора.

2. Технологии, направленные на развитие интереса к познавательной деятельности:

- использование положительных и отрицательных эмоций как стимула развития познавательной деятельности;
- развитие умений в области мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, классификация, умозаключение);
- формирование произвольного внимания;
- целенаправленное развитие памяти;
- развитие воображения;
- развитие творческих способностей.

3. Технологии, направленные на развитие мотивации к изучению АЯ:

- обеспечение ощущения успешности в собственной учебной деятельности учащегося;
- формирование ценностного отношения к предмету «английский язык»;
- мотивирование учебной деятельности через формирование мотивов, связанных с содержанием учения;
- мотивирование учебной деятельности через формирование мотивов, связанных с процессом учения;
- мотивирование через положительные и отрицательные эмоции;
- мотивирование через оценки;

4. Технологии, направленные на формирование воли как системы произвольной регуляции своих действий:

- формирование жизненных ценностей посредством содержания предмета АЯ на основе базовых потребностей учащегося;
- формирование устойчивой потребности достижения успехов в области изучения АЯ;
- формирование потребности в учебно-познавательной деятельности:
 - ставить собственные цели в изучении АЯ;
 - выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию;
 - оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности.

1.2.1 Технологии развития экзистенциальной компетентности младших школьников.

Стимулирование учебной деятельности младших школьников осуществляется следующими приемами:

- обеспечение заинтересованности ребенка в учебной деятельности, как в части ее содержания, так и в части формы. Использование таких технологий, как игра, детский театр, использование сказочных персонажей для ввода детей в мир новых реалий, новых слов, грамматических конструкций;
- формирование учебных интересов на основе первоначальных простейших интересов (к облегченным механическим видам работы, наглядности, игровым моментам и т.д.);
- формирование положительных эмоций через положительную оценку. Избегание отрицательной оценки деятельности ребенка, т.к. она, в лучшем случае, не повышает интерес к обучению, а в худшем – снижает стремление к умственной активности;
- Воспитание мотивов достижения цели. Формирование у детей отсутствия боязни трудностей, стремления не пасовать перед ними;
- проявление уважения и внимания к ребёнку, его деятельности, результатам его деятельности;
- забота о комфорте ребёнка в процессе обучения.

1.2.2 Технологии развития экзистенциальной компетентности средних и старших школьников

Для подростков и старших школьников важным становится применение английского языка на практике. Такой деятельностью могут быть: разработка учебных проектов, подготовка к сдаче экзаменов по английскому языку, работа в интернете, чтение литературы по интересующим их темам, слушание музыки, просмотр кинофильмов на английском языке, общение с носителями английского языка, практика в стране изучаемого языка и так далее.

Предпрофильные и профильные программы обучения в средней и старшей школе обеспечат сознательное и ответственное отношение к предмету со стороны школьников. Для подростков очень важна эмоциональная заинтересованность в темах, предложенных к изучению.

Важным аспектом в формировании экзистенциального компонента ОК школьника является понимание им целей и задач обучения, а также возможность адекватно оценить свои возможности в их достижении и построить собственную траекторию движения к намеченной цели. Индивидуальные учебные планы обеспечивают вовлечённость ребенка в формирование целей и задач обучения.

1.3. Технологии контроля качества развития экзистенциального компонента

Контроль качества развития экзистенциальной компетентности учащегося осуществляется преподавателем английского языка совместно со школьным психологом путем проведения психодиагностики и анализа ее результатов, на основании которых разрабатываются планы коррекционной работы.

Контроль качества развития коммуникативной компетентности в отношении владения экзистенциальной лексикой и выражения эмоциональных и волевых интенций и действий осуществляется в рамках объектного компонента ОК.

Объектный компонент образовательной компетенции

Содержание объектного компонента обеспечивает развитие лингвистической и речевой компетентности и овладение учащимися специальными учебными стратегиями и приемами.

2.1 Коммуникативная компетенция

В структуру объектного компонента образовательной компетенции в рамках предмета «Английский язык» входят:

- **коммуникативная** компетенция, в состав которой, в свою очередь, включаются:
 - лингвистическая компетенция;
 - речевая (дискурсивная) компетенция;
 - компенсаторная компетенция;
- **учебно-познавательная** компетенция.

2.1.1 Содержание лингвистической компетенции

Лингвистическую (языковую) компетенцию можно определить как знание и способность практически использовать формальные средства для создания лексически, грамматически и фонетически правильных и значимых высказываний. В содержание лингвистической компетенции входят:

- лексическая компетенция;
- грамматическая компетенция;
- фонологическая компетенция.

2.1.1.1 Лексическая компетенция

Под лексической компетенцией понимаются знание и способность практически использовать словарный состав языка, состоящий из лексических и грамматических элементов. В рамках данной Программы предлагаются следующие кодификаторы, включающие примерные списки слов, основанные на тематике общения и частоте употребления:

- *Общие понятия и языковые средства их выражения (General notions);*
- *Тематическая лексика (Themes and specific notions);*
- *Алфавитный глоссарий (Word index);*
- *Тематический список (Subject index).*

Основой для отбора слов послужил **The Oxford 3000™** (см. **Oxford Advanced Learner's Dictionary, 7th Ed**, Reference section). Это список ключевых слов (а также некоторых словосочетаний), которые должны обладать приоритетом при изучении словарного состава английского языка благодаря своей важности и частотности употребления в различных контекстах. (Подробнее см. **Приложения**. Кодификатор С. Лингвистическая компетенция: лексика. Алфавитный глоссарий (*Word index*)). Слова, включенные в **The Oxford 3000™**, были отобраны после консультаций с более чем 70 специалистами в области изучения и преподавания языка. Они даны в основном разделе **Oxford Advanced Learner's Dictionary 7th Ed** крупным шрифтом, а после них поставлен символ ключа. Словарные статьи к ним обычно содержат дополнительную информацию в виде большего количества примеров, примечаний с синонимами и/или производными словами, а также наглядных иллюстраций. Это означает, что ключевые слова – отличный отправной пункт для желающих расширить свой словарный запас, так как изучение ключевых слов предполагает гораздо большее, чем просто ознакомление с их первым значением. Эти слова часто имеют множество значений и много производных, а также используются с большим количеством конструкций. Все это говорит о том, что ключевые слова требуют пристального изучения.

В данный раздел Программы включена лексика по следующим темам:

- 1. Знания общего характера;**
- 2. Социокультурные традиции и обычаи;**
- 3. Сферы общения:**

3.1. Бытовая сфера: темы общения/ Situations of everyday life;

- *Сведения о себе (Personal Identification);*
- *Взаимоотношения в семье, с друзьями (Domestic life);*

- *Обстановка в доме (House and Home);*
- *Место проживания (Accommodation);*
- *Еда и напитки; Еда дома (Food And Drink; Eating at home);*
- *Здоровый образ жизни (Health And Body Care);*
- *Покупки (Shopping; buying consumer goods);*
- *Молодежная мода (Fashion of Youth);*
- *Использование информационных служб (Using information services);*
- *Использование общественных служб (Using public services);*
- *Почтовые службы (Post office);*
- *Телефон (Telephone);*
- *В банке (Bank);*
- *Медицинское обслуживание (Medical services);*
- *Частное гостеприимство (Private hospitality).*

3.2. Культурно-досуговая сфера (Free Time, Entertainment):

- *Досуг и увлечения: чтение, занятия искусством, интеллектуальные увлечения, спорт (Hobbies and interests: reading, intellectual and artistic pursuits, sports);*
- *Посещение общественных мест: музеев, театров, стадионов, дискотек и т.д. (Visiting public places: museums, theatres, stadium, discos, etc.);*
- *Посещение кафе, ресторана (Eating out);*
- *Как пройти? (Places; Finding the way)*
- *Каникулы и путешествия (Holidays, Travelling);*
- *Места проживания отдыхающих (Accommodation for visitors);*
- *Общественный транспорт (Using public transport);*
- *Контакты с официальными лицами (Contacts with officials).*

3.3. Учебная и трудовая сфера/Education:

- *Школьное образование (School Education);*
- *Изучаемые предметы, отношение к ним (Subjects, etc);*
- *Международные школьные обмены; Переписка (School Exchange Programs; International Correspondence).*

3.4. Гражданско-общественная сфера. Родная страна и страна изучаемого языка./Society and culture in Britain and Russia:

- *Информация общего характера/General information;*
- *История России и Великобритании: партнеры и соперники (History of Russia and Great Britain: partners and rivals);*
- *Географическое положение Великобритании и России (Geographical position);*
- *Климат Великобритании и России (Climate);*
- *Население Великобритании и России (Population);*
- *Города и села Великобритании и России (Cities, towns and villages);*
- *Достопримечательности Великобритании и России (Sightseeing);*
- *Технический прогресс (Scientific and technical breakthroughs);*
- *Выдающиеся люди Великобритании и России , их вклад в науку и мировую культуру (Outstanding people and their input in the world science and/or culture);*
- *Глобальные проблемы современности (/Modern global issues);*
- *Природа и проблемы экологии (Environmental Protection);*
- *Литература и искусство Великобритании и России (Literature and Art);*
- *Культурное наследие Великобритании и России и России (Cultural Heritage).*

Подробно лексическая компетенция представлена в Кодификаторах.

Решающим принципом отбора тематической лексики является коммуникативная необходимость и достаточность. Преподавателям рекомендуется помогать учащимся составлять собственный тематический вокабуляр на основании их личного опыта и потребностей.

2.1.1.2 Грамматическая компетенция

Под грамматической компетенцией понимается знание и умение практически использовать грамматические средства языка. В грамматике традиционно разделяют морфологию (отношение элементов внутри слова и изменения формы слова) и синтаксис (объединение слов в предложения на уровне элементов, категорий, классов, структур, процессов и типов управления на основании набора правил). Уровень B1, минимальный уровень требований Программы, на который должны выйти учащиеся по окончании средней школы, предполагает владение грамматикой в полном объеме. Грамматические кодификаторы, прилагаемые к программе, представляют собой систематическую презентацию языковых форм и их функций в коммуникации. В Кодификаторах перечисляются грамматические явления:

- на уровне слова (существительные, местоимения, прилагательные, наречия, предлоги, глаголы, союзы);
- на уровне словосочетания (с существительным, с прилагательным, с местоимением, с глаголом, с наречием, с предлогом);
- на уровне предложения (типы предложений и их функции).

Подробно грамматическая компетенция представлена в Кодификаторах.

2.1.1.3 Фонологическая компетенция

Фонологическая компетенция выражается в знании правил произношения и умении правильно понимать услышанное, а также правильно произносить слова и фразы, включая темп речи» и интонационные модели. Уровень B1 предполагает, что учащиеся могут:

- при слушании узнавать слова и выражения, используемые носителями языка в стандартных вариантах английского: *Received pronunciation (RP)*, правильная речь культурного англичанина, «оксфордское произношение», вежливый шотландский, ирландский, американский и австралийский, а также грамотная речь не-носителей языка, хотя и окрашенная акцентом, но приближенная к вышеперечисленным нормам;
- при говорении выражать себя (в произношении и интонации) таким образом, что это понятно как носителям английского языка, так и англоговорящим иностранцам.

Для этого учащиеся должны обладать следующими знаниями, навыками и умениями:

- Они должны знать звуко-буквенное соответствие и правила произношения слов в английском языке и избегать простых орфоэпических ошибок;
- Они должны знать различия между гласными и, особенно, между согласными звуками в родном и английском языках и уметь правильно их произносить;
- Они должны знать правила ударения и правильно произносить многосложные слова;
- Они должны уметь различать на слух слова-омофоны (*to, too, two*);
- Они должны понимать некоторые основные смысловые различия, выражаемые ударением и интонацией, узнавать и понимать их в речи других;
- Они должны понимать, каким образом их родной язык влияет на английское произношение и в чем их произношение отличается от *RP*.

Что касается интонации, уровень B1 предполагает овладение наиболее распространенными интонационными моделями.

2.1.2 Содержание речевой (дискурсивной) компетенции

Речевая компетенция включает *аудирование, чтение, говорение и письмо*. Речевая компетенция также может разделяться на две подгруппы:

- **рецептивная компетенция (аудирование и чтение);**
- **продуктивная компетенция (говорение и письмо).**

При рассмотрении конкретных видов речевой деятельности, отражающих использование языка, нужно помнить, что они редко существуют изолированно. Как правило, ситуация коммуникативного общения требует сочетания разных видов речевой деятельности в различных комбинациях и последовательности. Тем не менее, существуют определенные модели речевого взаимодействия (например, при аудировании и говорении, чтении и письме), встречающиеся более или менее регулярно, поэтому владение ими является необходимым для эффективной коммуникации.

2.1.2.1 Рецептивная компетенция (аудирование и чтение)

Типы текстов

Особое внимание уделяется умениям в области работы с печатными текстами и устными текстами средств массовой информации. Основная цель при восприятии текстов – это понимание основного содержания и/или значимых деталей, в результате которого принимается адекватное смысловое решение, включающее и ответное речевое или неречевое действие. В Кодификаторах перечисляются типы текстов для чтения и аудирования, релевантные для тем, ситуаций и коммуникативных задач соответствующего уровня.

Типы текстов, выделенные для рецептивного восприятия, предполагают прежде всего формирование способности восприятия текстов, соответствующих темам, ситуациям и коммуникативным задачам.

Тексты, предназначенные только для рецепции на уровне B1, должны удовлетворять следующим критериям:

- они должны иметь четкую структуру как в смысловом, так и в формальном отношении и излагаться в доступной форме;
- информация, заключенная в них, должна быть выражена в основном эксплицитно;
- понимание текстов не должно быть осложнено наличием специфических единиц британской культуры, в отличие от «общеевропейской культуры», т.е. в текстах не должно быть таких частей, которые будут неясны учащемуся даже на родном языке.

При чтении и аудировании вышеперечисленных текстов целью восприятия является: ***понимание основного содержания, выборочное понимание текста, полное понимание содержания.***

2.1.2.1.1 Аудирование

1. Содержание обучения в области аудирования.

Содержание обучения в области аудирования обеспечивает развитие понимания на слух (с различной степенью полноты и точности) высказываний собеседников в процессе общения, а также понимания на слух содержания аутентичных аудио- и видеотекстов различных жанров и разной длительности звучания.

При обучении аудированию на начальном этапе развиваются следующие навыки и умения:

Интегрированные аудитивные навыки, которые включают:

- *Слухо-произносительные навыки, т.е. способность к безошибочному, быстрому стабильному одновременному восприятию и узнаванию фонетического кода;*
- *Рецептивные лексико-грамматические навыки.*

Специфические лексические навыки, которые включают понимание на слух:

- *Prepositions (предлогов);*
- *Simple directions, location (слов, описывающих направление движения, местоположение предметов);*
- *description of objects and animals (описания предметов, животных);*

- *ordinals* (порядковых числительных);
- *cardinals* (количественных числительных);
- *percentages* (процентов);
- *decimals* (десятичных дробей);
- *simple fractions* (простых дробей);
- *dates, days of week* (дат, дней недели);
- *telephone numbers* (номеров телефонов);
- *money* (слов, означающих денежные единицы);
- *time* (слов, выражающих время);
- *temperature and measures* (e.g. *height, length, width, area, weight, capacity*)/слов, выражающих температуру и различные меры (длины, высоты, веса, силы);
- *spoken letters of the alphabet to match to the written letters, spelling*/букв алфавита и умение соотносить их с соответствующей графической формой букв, а также умение воспроизвести буквенный состав слова;

Целью обучения аудированию является развитие коммуникативных видов аудирования. Виды коммуникативного аудирования определяются коммуникативной установкой и подразделяются на:

- *Skim listening* (аудирование с пониманием основного содержания текста/извлечением основной информации, ознакомительное аудирование);
- *Listening for detailed comprehension* (аудирование с полным пониманием текста);
- *Listening for partial comprehension* (аудирование с выборочным извлечением информации);
- *Critical listening* (аудирование с критической оценкой прослушанного).

1. Skim listening (аудирование с пониманием основного содержания текста/ извлечением основной информации, ознакомительное аудирование)

Понимание основного содержания несложных аудио- и видеотекстов монологического и диалогического характера (теле- и радиопередач на актуальные для подростков темы); выборочное понимание необходимой информации в функциональных текстах (рекламе, объявлениях). Предполагает отработку смысловой информации звучащего текста. Для этого предусматривается развитие следующих умений:

- *отделить новое от известного;*
- *отделить существенное от несущественного;*
- *закрепить в памяти наиболее важные сведения;*
- *определить тему и коммуникативное намерение говорящего;*
- *изложить основные факты;*
- *ответить на вопросы по основному содержанию;*
- *составить план прослушанного, резюме и аннотацию.*

2. Listening for detailed comprehension (аудирование с полным пониманием текста).

Полное, точное и быстрое понимание текста. Автоматизация операций восприятия звуковой формы, узнавание ее элементов, синтезирование содержания на их основе. Относительно полное понимание высказываний собеседника в наиболее распространенных стандартных ситуациях повседневного общения. Для этого предусматривается развитие следующих умений:

- *отделить главную информацию от второстепенной;*
- *выявить наиболее значимые факты;*
- *определить свое отношение к ним;*
- *извлечь из аудиотекста необходимую/интересующую информацию;*
- *пересказать текст с подробным изложением содержания;*
- *ответить на вопросы ко всем фактам;*
- *составить подробный план.*

3. Listening for partial comprehension (аудирование с выборочным извлечением информации)

Вычленение в речевом потоке необходимой или интересующей информации, игнорируя ненужное. Для этого предусматривается развитие следующих умений:

- *Выявить важные аргументы, детали, ключевые слова, примеры;*
- *Выявить конкретные данные: даты, числа, имена собственные, географические названия.*

4. Critical listening (аудирование с критической оценкой)

Умение полно и точно понимать звучащий текст, определять коммуникативное намерение и точку зрения автора, делать умозаключения, интерпретировать, понимать подтекст.

Виды коммуникативного аудирования в зависимости от соотношения с экспрессивной устной речью и ее формой, воспринимаемой на слух:

Interactional listening (аудирование как компонент устно-речевого общения). Участники выступают попеременно то в роли говорящего, то в роли слушающего. Контакт может быть непосредственным или опосредованным (напр., при телефонном разговоре). Для этого предусматривается развитие следующих умений:

- *умение активно добиваться понимания, вербально реагировать на помехи, возникающие в процессе слушания;*
- *умение переспрашивать, задавать уточняющие вопросы, просить повторить, объяснить;*
- *умение перефразировать сказанное.*

Listening to interaction (восприятие на слух диалога/полилога);

Transactional listening (восприятие на слух монологической речи).

Academic listening – восприятие на слух речи в образовательных целях

Виды текстов: лекции, литературные произведения, информационные радиопередачи, телепередачи, документальные видеофильмы, лекции по специальным предметам.

2. Технологии обучения аудированию

Учебное аудирование (Guided listening)

Учебное аудирование служит способом введения языкового материала и создания прочных слуховых образов языковых единиц. Оно составляет предпосылку для овладения устной речью, становления и развития коммуникативных умений аудирования.

Для этого предлагаются следующие задания:

Match spoken input to writing or graphics;

Show understanding of spoken input by transferring information to complete the task in a given form;

Choose the best reply to show understanding of the different functions of spoken English;

Show understanding of spoken input by transferring information to complete the task in a given form;

complete a chart/form/factsheet;

take notes;

underlining;

make a plan;

take a message;

note travel information;

complete a form/a chart;

draw a map;

make changes in a diary/in a time-table/menu;

label items;

Show understanding of spoken input by selecting information needed for a given task.

Виды учебного аудирования по способу и характеру учебной работы:

Интенсивное аудирование (Intensive listening). Учащиеся должны овладеть следующими умениями:

полно и точно понимать текст,
самостоятельно преодолевать трудности при извлечении необходимой информации с помощью аналитических действий и операций, с использованием двуязычных и толковых словарей.

Виды аудиотекстов:

Короткие аудиотексты и сопутствующие им текстовые упражнения (text-based activities), формирующие рецептивные лексико-грамматические навыки аудирования и умения, связанные с пониманием услышанного и осмыслением содержания текста.

Способы учебной работы при обучении интенсивному аудированию

Дискурсивный анализ и сопоставление языковых форм (проводятся с целью их усвоения).

Первый этап работы: выполнение аналитических упражнений

Второй этап работы: синтез (интерпретация основного содержания прослушанного)

Экстенсивное аудирование (Extensive listening). Учащиеся должны овладеть следующими умениями:

– слушать большие по объему тексты, с общим охватом содержания и в основном самостоятельно.

Виды аудиотекстов:

Большие по объему тексты.

Способы учебной работы при обучении экстенсивному аудированию:

Синтез превалирует над анализом, важное значение имеет догадка. Задания охватывают большие отрезки аудиотекста, затрагивают его содержательную сторону, побуждают оценку, интерпретацию услышанного и использование полученной информации в устно-речевом общении (в устных сообщениях, выступлениях перед группой, дискуссиях, ролевых играх) и при создании письменных речевых произведений.

2.1.2.1.2 Чтение

1. Содержание обучения в области чтения

Государственный Стандарт ставит задачей развитие всех основных видов чтения аутентичных текстов различных жанров: публицистических, научно-популярных (в том числе, страноведческих), художественных, функциональных, а также текстов из разных областей знания (с учетом межпредметных связей):

- **Skim reading (ознакомительное чтение)** – чтение с целью понимания основного содержания сообщений, обзоров, репортажей, отрывков из произведений художественной литературы, публикаций научно-познавательного характера;
- **Reading for detailed comprehension (изучающее чтение)** – чтение с целью полного и точного понимания информации функциональных текстов (инструкций, рецептов, статистических данных);
- **Scan Reading (просмотровое/поисковое чтение)** – чтение с целью выборочного понимания необходимой/интересующей информации из текста статьи, проспекта, буклета.

Для этого предусматривается развитие следующих умений:

выделять основные факты,

отделять главную информацию от второстепенной;
предугадывать возможные события/факты;
раскрывать причинно-следственные связи между фактами;
понимать аргументацию;
извлекать необходимую/интересующую информацию;
формировать свое отношение к прочитанному.

– **Critical reading (чтение с критическим анализом прочитанного)**

В рамках данной Программы учащиеся обучаются чтению следующих видов текстов:

- художественные тексты
- научно-популярные тексты
- англоязычные реферативные материалы, включая словари
- signs (street)/дорожные и другие знаки,
- directions/направление движения,
- notices/объявления,
- instructions (warning)/инструкции (предупреждения),
- posters/плакаты,
- advertisements/рекламы,
- brochures/брошюры,
- guides (hotel, city guides)/путеводители,
- price- lists/прайс-листы,
- time-tables/расписания,
- bills/счета,
- ticket/билеты,
- radio, TV programmes/программа радио и телевидения,
- forms/анкеты,
- personal correspondence/личная корреспонденция,
- features from newspapers and magazines/статьи из журналов и газет,
- weather forecast from newspapers and magazines/прогноз погоды,
- informative articles from newspapers and magazines/информативные тексты из журналов и газет

Требования к текстам:

- тексты должны иметь четкую структуру как в смысловом, так и в формальном отношении;
- информация, заключенная в них, должна быть выражена в основном эксплицитно;
- понимание текстов не должно быть осложнено наличием специфических единиц британской культуры, в отличие от «общеевропейской культуры», т. е. в тексте не должно быть таких частей, которые будут неясны учащимся даже на родном языке;
- тексты должны быть изложены в легкодоступной форме.

Целью обучения чтению является овладение учащимися следующими видами коммуникативного/зрелого чтения (**communicative/fluent reading**):

Чтение с выборочным извлечением информации/поисковое чтение (*scanning*);

Чтение с извлечением основной информации/ознакомительное чтение (*skimming*);

Чтение с извлечением полной информацией/изучающее чтение (*reading for detailed comprehension*).

Учащиеся должны овладеть следующими учебными умениями (общими и специальными), приемами и навыками умственной деятельности в целях развития умений коммуникативного (зрелого) чтения:

- определять значение сложных слов, которые состоят из знакомых учащимся частей (элементов) и составлены по правилам словообразования;
- определять значение незнакомых слов из контекста, опираясь на правила словообразования;
- правильно переводить “международные слова”, которые известны учащимся из их родного языка;
- пользоваться как двуязычными, так и толковыми моноязычными словарями;
- понимать структуру и организацию текста и таким образом уметь сформировать (в голове) связное, последовательное целое при помощи:
 - знания пунктуации/punctuation to show meaning (e.g. the end of a sentence, defining clauses);
 - понимания плана текста, используя заголовки, примечания/layout to show purpose (e.g. footnotes, notices, headings);
 - умения определять логическую схему, т. е. связь между различными идеями (мнениями) в тексте, используя как подсказку такие слова как: с одной стороны..., с другой стороны..., по сравнению с ..., во-первых, во-вторых и т.д./logical devices to show relationships between ideas (e.g. “in contrast”, “on the other hand”, “compared with”, “firstly”; on the one hand, on the other hand);
 - умения определять грамматическую схему, используя как подсказку связующие местоимения и времена глаголов/grammatical devices, which link sentences (e.g. pronouns, verb tenses);
 - умения определять лексическую схему, опираясь на синонимы/lexical devices (e.g. the use of synonyms for repetition of the topic).

При обучении **чтению с выборочным извлечением информации/поисковому чтению (scanning)** развивается умение быстро находить нужную информацию, опуская несущественные детали.

Виды текстов. Для обучения этому виду чтения используются разные по объему публикации (от отрывков текстов до целых статей и книг).

Чтение с извлечением основной информации/ознакомительное чтение (skimming) предполагает понимание 70% текста, если в остальные 30% не входят ключевые положения текста, существенные для понимания основного содержания.

Виды текстов. При обучении используются большие по объему тексты художественного и публицистического характера.

Основные **умения** при данном виде чтения:

- определять структуру и коммуникативную направленность целого текста и его частей, функции абзацев;
- определять тему, выделять основную мысль;
- выбирать основные факты из текста, опуская второстепенные;
- прогнозировать содержание текста по заголовку, началу текста;
- выделять в тексте смысловые вехи и опоры;
- догадываться о значении ключевых слов и обходить незнакомые слова, не препятствующие пониманию основного содержания.

Чтение с извлечением полной информации/изучающее (reading for detailed comprehension).

Виды текстов. Небольшие и средние по объему тексты художественного и публицистического характера

Основные **умения** при данном виде чтения:

1. Общие умения:

- рецептивно владеть значительным по объему лексико-грамматическим материалом;
- отделять главное от второстепенного;
- догадываться о значении слов по словообразовательным элементам;
- догадываться о значении слов по контексту.

2. Специальные умения:

- выборочно анализировать текст;
- точно понимать текст на уровне значения и смысла;
- работать со словарем.

Чтение с критическим анализом прочитанного (critical reading). Оценка прочитанного путем соотнесения содержания текста с личной точкой зрения, собственными знаниями и жизненным опытом.

Вид текстов: тексты различного объема из научной, художественной, публицистической литературы

Основные **умения** при данном виде чтения:

1. Общие умения:

- отделять главное от второстепенного;
- догадываться о значении слов по словообразовательным элементам;
- догадываться о значении слов по контексту;
- анализировать текст выборочно;
- точно понимать текст на уровне значения и смысла;
- работать со словарем.

2. Специальные умения:

- способность анализировать содержание и языковую форму текста;
- отличать факты от мнений;
- подвергать прочитанное сомнению.

2. Технологии обучения чтению

Технологии, выбираемые при обучении чтению, рассматриваются с точки зрения:

видов чтения по месту проведения;
видов чтения по принципу организации учебного процесса;
коммуникативных видов чтения.

По месту проведения обучение чтению подразделяется на **классное** и **домашнее**.

По принципу организации учебного процесса технологии обучения чтению основаны на психических процессах и направлены на обучение следующим видам чтения:

- **аналитическое чтение (analytical reading);**
- **синтетическое чтение (global reading);**
- **чтение вслух (reading aloud, oral reading);**
- **чтение про себя (silent reading).**

Чтение вслух преследует следующие цели обучения:

- развитие техники чтения;
- формирование слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков.

При этом используются следующие виды заданий:

- чтение вслух на основе эталона;
- чтение вслух без эталона, но с предварительной подготовкой;
- чтение без эталона и без предварительной подготовки;
- “адресное”, выразительное чтение.

При обучении **чтению про себя** задействуются умения, приобретенные в процессе обучения чтению вслух, а также развиваются умения чтения по «ключевым» словам.

Учебное чтение (чтение как средство обучения) обеспечивает формирование механизмов чтения, операций и действий, составляющих такие процессы восприятия и понимания, как:

- зрительное восприятие (*visual perception*) и узнавание (*recognition*);
- соотнесение зрительных образов с речемоторными и слуховыми (*grapheme-morpho-phoneme correspondences*);
- антиципация, предвосхищение или вероятностное прогнозирование (*anticipation/prediction/forward inferencing*);
- сегментирование речевого потока на дискретные единицы (*segmentation/chunking*), группировка слов внутри предложений (*grouping*) и использование смысловых групп в качестве смысловых вех (*context cues*);
- смысловая догадка (*guessing/infering from context*).

Учебное чтение рассматривается с точки зрения:

- способа и характера учебной работы;
- степени самостоятельности учащегося в процессе чтения.

По способу и характеру учебной работы виды учебного чтения подразделяются на **интенсивное чтение** и **экстенсивное чтение**.

Интенсивное чтение (*Intensive reading*) – это умение полно и точно понимать текст, самостоятельно преодолевать трудности при извлечении необходимой информации с помощью аналитических действий и операций, используя двуязычные и толковые словари.

Виды текстов. Для обучения интенсивному чтению используются короткие тексты и сопутствующие им текстовые упражнения (*text-based activities*), формирующие рецептивные лексико-грамматические навыки чтения и умения, связанные с пониманием прочитанного и осмыслением содержания текста.

Для обучения интенсивному чтению используется такой вид работы, как **дискурсивный анализ и сопоставление языковых форм (проводятся с целью усвоения лексики и грамматики)**.

Первый этап работы – выполнение аналитических упражнений

Второй этап работы – синтез (интерпретация основного содержания прочитанного).

Экстенсивное чтение (*Extensive reading*) – это умение читать большие по объему тексты с большой скоростью, с общим охватом содержания и в основном самостоятельно.

Обучение экстенсивному чтению основано на следующих принципах:

- синтез превалирует над анализом, важное значение имеет догадка;
- задания охватывают большие отрезки текста;
- задания затрагивают содержательную сторону текста;
- задания побуждают оценку, интерпретацию прочитанного;
- задания побуждают использование полученной информации в устно-речевом общении (в устных сообщениях, выступлениях перед группой, дискуссиях, ролевых играх) и при создании письменных речевых произведений.

По степени самостоятельности учащегося в процессе чтения рассматриваются следующие виды чтения:

- подготовленное чтение;
- неподготовленное чтение;
- чтение со словарем;
- чтение без словаря;
- чтение с частично и полностью снятыми трудностями.

Обучение **коммуникативному (зрелому)** чтению включает обучение следующим видам чтения:

- чтение с **выборочным извлечением информации**;
- чтение с **извлечением основной информации**;
- чтение с **извлечением полной информацией**;

При обучении **чтению с выборочным извлечением информации** используются следующие виды заданий к сравнительно большим по объему текстам:

найти текст по данной проблеме, отрывок, в котором содержится нужная информация;
бегло просмотреть текст и найти абзацы, которые не дают необходимой информации;
найти в текстах:

конкретную информацию (определения, даты, цифровые данные, имена, названия);
описания, аргументацию, правила, оценочные суждения;
языковые единицы - связующие элементы дискурса;
информацию о том, насколько интересен текст для читающего: заголовки, подзаголовки, отдельные абзацы, структуре текста.

При обучении **чтению с извлечением основной информации** используются следующие виды заданий к сравнительно большим по объему текстам:

- *упражнения на предвосхищение, прогнозирование событий (prediction)*;
- *предваряющие вопросы (pre-questions)*;
- *вопросы с выбором правильного из нескольких вариантов ответа (multiple-choice questions)*;
- *содержательный и смысловой выбор (selection)*;
- *учебный перифраз (rephrasing, paraphrase)*;
- *учебная дискуссия (discussion)*;
- *изложение основных фактов*;
- *ответы на вопросы по основному содержанию*;
- *составление плана прочитанного, резюме и аннотации.*

При обучении **чтению с извлечением полной информации** используются следующие виды заданий к сравнительно небольшим по объему текстам:

предваряющие вопросы (pre-questions);
восстановление (reconstruction);
дрилл (drill);
упражнения на расширение (expansion);
“верные-неверные утверждения” (true-false statements);
упражнения на дополнение (completion);
подбор соответствий (matching);
ответы на вопросы по основному содержанию (comprehension questions);
учебный перифраз (rephrasing, paraphrase);
восстановление правильного порядка (unscrambling);
пересказ;
учебная дискуссия (discussion).

При обучении **чтению с критическим анализом** прочитанного используются следующие виды заданий:

упражнения на анализ содержания текста;
ответы на вопросы по основному содержанию;
составление плана прочитанного, резюме и аннотации;
учебная дискуссия (discussion).

2.1.2.2 Продуктивная компетенция (говорение и письмо)

2.1.2.2.1 Говорение

1. Содержание обучения в области говорения

Общие навыки и умения в области говорения:

произносительные, ритмико-интонационные навыки;
лексико-грамматические навыки;
умение использовать перифраз, синонимичные средства в процессе устного общения.

В области говорения рассматриваются два вида речи

диалогическая речь;
монологическая речь.

1.1. Содержание обучения диалогической речи состоит в совершенствовании владения всеми видами диалога и расширения ситуаций официального и неофициального общения, включённых в Программу.

Различаются следующие виды диалогов:

диалог этикетного характера – умение начинать, поддерживать и заканчивать разговор; поздравлять, выражать пожелания и реагировать на них; выражать благодарность; вежливо переспрашивать, отказываться, соглашаться;

диалог-расспрос – умение запрашивать и сообщать фактическую информацию (Кто? Что? Как? Где? Куда? Когда? С кем? Почему?), переходя с позиции спрашивающего на позицию отвечающего; целенаправленно расспрашивать, «брать интервью»;

диалог-побуждение к действию – умение обращаться с просьбой и выражать согласие/отказ ее выполнить; давать совет и принимать/не принимать его; приглашать к действию/взаимодействию и соглашаться/не соглашаться принять в нем участие; делать предложение и выражать согласие/несогласие принять его, объяснять причину;

диалог-обмен мнениями – умение выражать точку зрения и соглашаться/не соглашаться с ней; высказывать одобрение/неодобрение; выражать сомнение, эмоциональную оценку обсуждаемых событий (радость/огорчение, желание/нежелание), эмоциональную поддержку партнера, в том числе, с помощью комплиментов.

комбинирование указанных видов диалога для решения более сложных коммуникативных задач.

Для ведения диалогов различных видов предусматривается развитие следующих **диалогических умений (interactional skills)**:

- *участвовать в беседе/дискуссии на знакомую тему;*
- *осуществлять запрос информации;*
- *обращаться за разъяснениями;*
- *выражать свое отношение к высказыванию партнера, свое мнение по обсуждаемой теме;*
- *начинать, вести/поддерживать и заканчивать беседу в стандартных ситуациях общения, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости что-то переспрашивая, уточняя;*
- *расспрашивать собеседника и отвечать на его вопросы, высказывая свое мнение, реагировать на просьбу, отвечать на предложение собеседника согласием/отказом, опираясь на изученную тематику и усвоенный лексико-грамматический материал;*
- *порождать инициативные реплики:*
 - *умение вступать в общение*

- порождать реактивные реплики (ответы на вопросы, комментарии, замечания, выражение отношения к репликам)
 - умение поддержать общение или перейти к новой теме/*holding a turn*;
 - умение завершить общение /*relinquishing a turn*;
 - умение предоставить слово партнерам/*taking turns*;
 - умение строить развернутые реплики/ *transactional skills*;
 - умение проводить свою стратегическую линию в общении в согласии с речевыми интенциями собеседников или вопреки их интенциям;
 - умение учитывать новых речевых партнеров;
 - умение прогнозировать поведение собеседников.

1.2 Содержание обучения монологической речи состоит в овладении разными видами монолога, включая высказывания в связи с увиденным/прочитанным, сообщения по ходу работы над проектом.

Для этого предусматривается развитие следующих **умений**:

- делать сообщения, содержащие наиболее важную информацию по теме/проблеме;*
- кратко передавать содержание полученной информации;*
- рассказывать о себе, своем окружении, своих планах, обосновывая свои намерения/поступки;*
- рассуждать о фактах/событиях, приводя примеры, аргументы, делая выводы;*
- описывать особенности жизни и культуры своей страны и страны/стран изучаемого языка;*
- сообщать краткие сведения о своем городе/селе, своей стране и стране изучаемого языка;*
- делать краткие сообщения, описывать события/явления (в рамках изученных тем);*
- передавать основное содержание, основную мысль прочитанного или услышанного;*
- выражать свое отношение к прочитанному/услышанному, давать краткую характеристику персонажей.*

В рамках учебного процесса учащиеся развивают также следующие **монологические умения**:

- использовать различные коммуникативные типы речи: описание/характеристика, повествование/сообщение, эмоциональные и оценочные суждения;*
- передавать содержание, основную мысль прочитанного с опорой на текст;*
- делать сообщение по прочитанному/услышанному тексту;*
- выражать и аргументировать свое отношение к прочитанному.*

2. Технологии обучения диалогической и монологической речи

Основными технологиями при обучении речи являются:

- *Bottom-up processing* (подход «снизу вверх», т.е., обучение идет от отдельных речевых действий к их последующему синтезу);
- *Top-down processing* (подход «сверху вниз», т.е., сначала проводится изучение образцов речевых произведений, а далее следует построение собственного высказывания по образцу).

Виды заданий подробно представлены в разделе **Технологии развития лингвистической и речевой компетентности**.

2.1.2.2.2 Письменная речь

1. Содержание обучения письменной речи состоит в развитии коммуникативных умений. К коммуникативным умениям, необходимым при обучении письменной речи, относятся следующие:

- умение заполнять бланки (указывать имя, фамилию, пол, возраст, гражданство, адрес);*
- умение писать стандартные письма;*
- умение вести личную переписку;*
- умение писать заявления;*
- заполнять формуляры различного вида;*
- умение излагать сведения о себе в форме, принятой в стране/странах изучаемого языка (автобиография/резюме);*
- умение составлять план, тезисы устного/письменного сообщения, в том числе, на основе выписок из текста.*

В личной переписке учащиеся должны уметь:

- *использовать заглавные буквы и знаки пунктуации (.,:;!»);*
- *правильно поставить дату;*
- *правильно написать адрес на конверте или открытке;*
- *использовать формулы начала и окончания письма и другие характерные для писем стандартные формулы;*
- *писать короткие поздравления (с днем рождения, каким-либо другим праздником), выражать пожелания;*
- *написать личное письмо по образцу/без опоры на образец (расспросить адресата о его жизни, делах, сообщать то же о себе, выражать благодарность, просьбу), используя материал тем, усвоенных в устной речи, употребляя формулы речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка.*

Специальные умения в области письма включают;
обучение **письму как технике письма**;
обучение **письму как продуктивному умению**.

Письмо как техника письма (mechanics of writing) включает следующие умения:

- овладение алфавитом;*
- овладение графикой;*
- овладение орфографией (правильное графическое написание слов, дат, цифр и т.п.);*
- овладение пунктуацией;*
- овладение грамматикой;*
- правильное объединение слов в предложения при письме под диктовку.*

Письмо как продуктивное умение включает следующие частные умения:

- написать текст в соответствии с поставленной задачей (identify the context and write for a given purpose);*
- использовать такой стиль речи письма, который учитывает адресата (identify the target reader: friend, employer, hotel manager, etc);*
- осветить все стороны темы (select relevant information in the input texts, make sure all points are covered);*
- использовать собственные лексические средства, а не копировать слова предложенного текста (use their own words whenever possible without copying words from the input texts);*
- использовать разнообразные лексические и грамматические средства, соответствующие предполагаемому уровню владения английским языком (show*

control of the structural and lexical range expected at the level, produce complex sentence structure and clause density);
соответствовать заданию с точки зрения его структуры и объема (organise and produce a text of specific length of a given topic).

2. Технологии обучения письму (виды заданий)

В технологии обучения письму входят **обучение технике письма** и **обучение созданию самостоятельного письменного сообщения**.

Обучение технике письма включает следующие виды заданий:

Постановка руки: написание частей букв, написание букв печатно и прописью (слитное письмо);

Переписывание текста с предлагаемого образца;

Написание текста под диктовку;

Написание слов по спеллингу;

Написание цифр под диктовку;

Изучение правил орфографии и пунктуации.

При обучении созданию самостоятельного письменного сообщения используются следующие технологии:

Product-oriented writing (Обучение письму, направленное на создание собственного текста);

Process-oriented writing (Обучение письму, направленное на овладение процессом создания текста).

Product-oriented writing – это такой подход к обучению письму, при котором текст выступает в роли образца, подлежащего анализу, имитации. Этот подход интегрирован с обучением чтению. Осуществляется построение высказывания по аналогии со структурными единицами, содержащимися в тексте-образце. В рамках этого подхода обучение строится по следующим этапам:

чтение и осмысление текста;

анализ текста;

смысловой анализ текста;

композиционный анализ текста;

языковой анализ текста;

стилистический анализ текста.

При обучении выполняются следующие виды заданий:

заполнение пропусков (gap-filling);

дополнение предложений (completion);

укрупнение единиц текста, объединение простых предложений в сложные, а предложений – в абзацы (sentence combining);

восстановление правильного порядка предложений, абзацев (unscrambling);

расширение – построение абзаца на основе ключевого предложения, создание текста на основе абзаца (expansion).

Process-oriented writing – это такой подход к обучению экспрессивной письменной речи, где на первый план выдвигается не текст, а процесс речепорождения в письменной форме. В центре внимания находится задача написания текста с точки зрения целевых установок (создаваемого текста) и (его) целевой аудитории. В рамках этого подхода обучение строится по следующим этапам:

Этап планирования (Pre-writing);

Этап реализации замысла: написание вступления, основной части и заключения (Writing);

Этап контроля (Revision/Editing/Post-writing).

На данных этапах выполняются следующие виды заданий:

Этап планирования (Pre-writing):

*мозговой штурм (brainstorming);
составление логико-смысловых карт (mapping);
обсуждение (conferencing);
ответы на вопросы (responding to questions);
составление плана (note-making).*

Этап реализации замысла: написание вступления, основной части и заключения (Writing):

*восстановление правильного порядка (unscrambling);
укрупнение единиц текста (sentence combining);
расширение (expansion);
сокращение (reduction).*

Этап контроля (Revision/Editing/Post-writing):

*вопросы на проверку владения лексико-грамматическим материалом (display questions);
восстановление (reconstruction);
упражнения на дополнение (completion);
дрилл (drill);
упражнения на расширение (expansion);
упражнения на сжатие (reduction);
заполнение пропусков (gap-filling);
«Удали лишнее слово» (odd one out);
учебный перифраз (rephrasing);
упражнения на содержательный и смысловой отбор (selection);
восстановление правильного порядка (unscrambling);
перевод информации из одной формы (ее подачи) в другую (information transfer);
проект (project work).*

2.1.3 Содержание компенсаторной компетенции

Компенсаторная компетенция (Compensation strategies) – это лингвистические и нелингвистические стратегии и приемы, владение которыми необходимо учащимся для обеспечения успешной коммуникации, когда жизненная ситуация требует больших речевых умений, чем те, которыми располагает учащийся. Эта компетенция необходима на более низких уровнях, чем B2, который предполагает свободное владение общим английским языком во всех видах речевой деятельности.

На уровне B1 при чтении и аудировании по отношению к лексическому наполнению текстов никаких ограничений для понимания нет. Это обусловлено тем, что учащийся должен уметь использовать следующие **общие компенсационные приемы**:

*отделение главной информации от второстепенной;
отделение фактической информации от комментария к ней (выражение мнений, отношений, настроений и желаний);
идентификация соответствующей информации;
умение использовать в качестве ориентировочной основы для понимания заголовки, иллюстрации, типографские знаки, членение на параграфы, а в устных текстах – такие маркеры дискурса, как фразы, место эмфазы, структурно-релевантные паузы, интонацию и другие просодические элементы;*

умение пользоваться англо-язычными словарями и другими реферативными материалами.

При общении в письменной и устной форме учащихся должен уметь использовать следующие приемы:

- **Компенсаторные умения в области чтения:**

определять значение слова, состоящего из знакомых элементов (корня, суффикса и т.д.), составленных в соответствии с правилами словообразования, если это значение прямо извлекается на основе знания данных элементов и соответствует правилам словообразования;

определять значения незнакомых элементов (особенно фраз и слов) в контексте знакомых элементов, если контекст позволяет определить эти значения;

правильно интерпретировать так называемые «интернациональные слова», которые знакомы учащемуся в родном языке, если их значения в том и другом языках эквивалентны (учащиеся также должны быть знакомы с понятием «мнимые друзья переводчика» и учитывать возможность неправильной интерпретации таких слов);

находить значение незнакомых слов как в двуязычных, так и в молилингвальных словарях;

с помощью или без помощи вышеперечисленных приемов извлекать специфическую информацию из текста, содержащего незнакомые элементы, при условии, что не требуются никакие дополнительные к вышеперечисленным умениям, и сложность текста, предлагаемого для чтения, зависит от возможности или невозможности использования словаря.

- **Компенсаторные умения в области аудирования:**

определять значение слова, состоящего из знакомых фонологических элементов (корня, суффикса и т.д.), если в нем нет каких-либо фонологических изменений, кроме связей, ударения и соответственных изменений гласных и согласных;

определять значения незнакомых элементов (особенно фраз и слов) в контексте знакомых элементов, если контекст позволяет определить эти значения, и при этом их интерпретация возможна в линейной последовательности и не требует реконструкции текста или возвращение к ранее представленной информации;

правильно интерпретировать так называемые «интернациональные слова», которые знакомы учащемуся в родном языке, если их значения в том и другом языках эквивалентны, а фонологические различия двух языков (родного и изучаемого) не мешают адекватному восприятию звуков (учащиеся также должны быть знакомы с понятием «мнимые друзья переводчика» и учитывать возможность неправильной интерпретации значения таких слов);

с помощью или без помощи вышеперечисленных приемов извлекать специфическую информацию из текста, содержащего незнакомые элементы, при условии, что не требуются никакие дополнительные к вышеперечисленным умениям;

при личном контакте обращаться за помощью к партнеру по коммуникации, используя соответствующие лингвистические средства.

- **Компенсаторные умения в области говорения:**

использовать перефразирование, чтобы другими словами объяснить то, что не партнер по какой-то причине не понял (Sorry, I'll start again)

если сам говорящий или его речевой партнер не знает точного слова, использовать для определения предмета или явления описательные средства, называя его:

- *общие физические свойства (It is ...);*
- *специфические черты (It has ...);*
- *область использования (You can ... with it);*

или определяя предмет с помощью сравнения или прямого указания:

one like that;

I'd like this, please;

I mean the other over there.

обращаться за помощью к речевому партнеру:

What do you call that (again)?;

I don't know the word;

In Russian we say ...

- **Компенсаторные умения в области письма:**

выразить незнание чего-либо с помощью фраз:

I am sorry, I don't know how to say it/what you call it?

описать предмет/явление с помощью перифразы, особенно используя общие понятия и их характеристики, обозначающие:

- общие физические качества (цвет, размер, форму...);

- специфические черты (an X with three legs);

- область использования (an X to cut bread);

описать, используя качества и свойства:

- общие физические свойства (It is ...)

- специфические черты (It has ...)

- использование (You can ... with it.)

пользоваться словами, как двуязычными, так и монолингвальными.

- **Компенсаторные умения в области общения:**

извиниться за неуверенность или незнание правил поведения:

I am sorry, I don't know/didn't know

сообщить о том, что принято в стране учащегося:

In my country ...

попросить совета:

How is this done in your country?

How should I do this?

What should I do?

At what time should I come? etc.

Все вышеперечисленные стратегии и приемы используются при выполнении речевых действий и интенций. В дополнение к ним каждый учащийся может применять индивидуальные компенсаторные приемы для выполнения коммуникативных задач. Это может быть использование грамматических справочников, словарей синонимов и т. п., привлечение синонимов для замены неизвестного слова, и т.д.

2.1.4 Технологии развития коммуникативной компетентности

При обучении рецептивным видам речевой деятельности используются две модели обучения: «сверху вниз» (*top down reading, top-down listening*) и «снизу вверх» (*bottom up reading, bottom up listening*).

В рамках модели «сверху вниз» речевая деятельность не разбивается на отдельные речевые операции, в ней преобладают действия синтетического характера. Формирование рецептивных умений по модели «сверху вниз» актуализирует фоновые знания, развивает содержательную антиципацию и языковую догадку. В этом важную роль играют предтекстовые упражнения (*pre-text activities*). При обучении аудированию важную роль играет также анализ ситуации общения, уяснение коммуникативных намерений говорящих.

Обучение по модели «снизу вверх» предполагает декодирование поступающей информации: от распознавания графем и морфем – к словам, от слов – к предложениям, от предложений – к сверхфразовым единствам (параграфам) и к пониманию текста в целом.

Для осуществления продуктивной деятельности требуется высокая степень автоматизма произносительных, лексических и грамматических навыков.

Выбор технологий обучения зависит прежде всего от возраста учащихся и их уровня владения английским языком. Можно рассматривать следующие принципы выбора технологий обучения:

Соотношение роли учащегося (STT) и преподавателя (TTT) на уроке. На начальном этапе основная роль принадлежит преподавателю. На среднем этапе роль ученика примерно равна роли преподавателя. На продвинутом этапе роль ученика доминирует, но преподаватель является организатором учебной деятельности учащегося;

Основной тип заданий в зависимости от этапа обучения. На начальном этапе основным типом заданий является групповая работа учащихся, частое повторение хором, пение. На среднем этапе широко используется работа в «команде»: разделение учащихся на пары, тройки, четверки, и т.д. На старшем этапе широко используются индивидуальные задания;

Соотношение родного и английского языков при объяснениях на уроке. На начальном этапе допустимо использование русского языка для объяснения правил, значения слов. На среднем этапе русский используется только в крайних случаях. На продвинутом этапе русский язык не используется;

Навыки, на которые делается основной упор на разных этапах обучения. На начальном этапе идет развитие аудирования со зрительной опорой, в том числе, с опорой на чтение. На среднем этапе основные развиваемые навыки – чтение и говорение. На продвинутом этапе основные развиваемые навыки – говорение и письмо;

Наглядность. На начальном этапе основной вид наглядности, на котором строится обучение – внешняя, т.к. у учащихся отсутствуют ассоциативные и другие связи с изучаемым языком. На среднем этапе внешняя наглядность работает наравне с внутренней, так как у учащихся появился личный опыт. На старшем этапе превалирует внутренняя наглядность, когда учащийся в основном опирается на личные знания;

Соотношение имитации и творческой (абстрактной) деятельности. На начальном этапе основным видом деятельности учащихся является имитация. Учащиеся испытывают большое удовлетворение от того, что могут повторять действия преподавателя, но этот этап не может превышать 80-90 часов обучения. На среднем этапе к имитации добавляется творческая деятельность. На продвинутом этапе основной деятельностью является абстрактная, креативная.

Три канала восприятия окружающего мира: визуальный, кинетический, слуховой. Иностранная, как и родная речь, зарождается в теле и сопровождается определенными телодвижениями. Телодвижения способствуют запоминанию речевых моделей и используются при обучении говорению, особенно на начальном этапе обучения в различных видах игровых заданий. Телодвижения также органично используются в драматизациях.

Описание заданий на развитие лингвистической и речевой компетентности

Задания выстроены по принципу усложнения речемыслительных действий.

Questioning

Приемы вопросно-ответной работы. Обмен вопросами и ответами – характерная черта речевого общения между учителем и учениками и между самими учениками в процессе обучения. Вопросы, которые задает учитель, стимулируют речемыслительную деятельность учащихся в том случае, если они вызывают познавательные затруднения в связи с недостаточной информированностью, проблемным характером ситуации или темы. Вопросы широко используются для вовлечения обучаемых в иноязычное речевое общение.

Completion

Упражнение на дополнение представляет собой ряд незавершенных предложений и сопровождается заданием закончить их по смыслу или используя информацию, полученную

из прослушанного или прочитанного текста. В упражнениях такого рода заданная часть (как правило, начало предложения) служит смысловой опорой, толчком к созданию осмысленного законченного высказывания. Само дополнение может представлять собой семантическую константу, обусловленную началом высказывания, или свободно выбранное смысловое наполнение заданной синтаксической рамки.

Drill

Дрилл – это форма выполнения языковых упражнений, предполагающая целенаправленную отработку отдельного учебно-речевого действия, его многократное воспроизведение, выполнение действий, аналогичных ему, с целью запоминания языкового явления и автоматизации навыков. Как дрилл могут выполняться имитативно-репродуктивные, подстановочные, трансформационные упражнения на материале отдельных слов и предложений.

Expansion

Упражнение на расширение заданного речевого материала, представленного словосочетанием, частью предложения, высказыванием на уровне предложения, сверхфразового единства или текста. Расширение высказываний может осуществляться за счет детализации, уточнения, включения элементов описания, конкретных примеров, раскрытия причинно-следственных связей, а также при помощи других риторических приемов и способов логического развития мысли.

Упражнения на расширение способствуют развитию как монологической, так и диалогической речи, готовят к участию в учебных дискуссиях, к устным выступлениям перед аудиторией. Эти упражнения не менее значимы и для развития экспрессивной письменной речи учащихся.

Gap-filling

Заполнение пропусков – упражнение, в основе которого лежит методика дополнения или восстановления. Поскольку методика возникла на основе связанного текста, то предпочтительно предъявлять упражнение на заполнение пропусков в контекстуальном виде, что соответствует современным методическим требованиям. Однако в учебной практике часто встречаются тренировочные упражнения, состоящие из разрозненных предложений, в которых учащиеся должны заполнить пропуски подходящими по смыслу словами.

Jigsaw activities

Упражнения, нацеливающие учащихся на обмен информацией по типу “мозаики”. В основе упражнений лежит “информационное неравновесие”. Каждому участнику учебной пары или группы предлагается только часть общего “банка информации” – текста для чтения или прослушивания. После ознакомления со своей порцией информации учащиеся обмениваются ею и восстанавливают общее содержание текста. Полученный таким образом полный объем информации может передаваться другой группе учащихся или помогает разрешить поставленную речемыслительную задачу или проблему.

Matching

Упражнение на подбор соответствий (слов, словосочетаний, предложений, абзацев, текстов) и невербальных элементов (изобразительных, графических) содержит задание распознать соотносящиеся друг с другом элементы, предварительно разрозненные, и объединить их в пары или группы. В основе этого упражнения лежит соотнесение как один из приемов познавательной и речемыслительной деятельности.

“Odd one out”

“Удали лишнее слово” – упражнение, в котором учащиеся должны, опираясь на операции идентификации и сравнения, осознать принадлежность языковых единиц (лексических или грамматических) к определенному классу или понятийной категории, выбрать и удалить один лишний элемент, не относящийся к этому классу. Понятийная категория, на основе которой происходит сортировка языкового материала, может быть задана в упражнении или определяться самим учащимся.

Prediction

Упражнение на прогнозирование способствует формированию общеречевого психологического механизма вероятностного прогнозирования средствами иностранного языка. Прогнозирование как способность предугадывать новое, опираясь на уже известное, является важным компонентом сложных интегрированных умений чтения и аудирования.

При обучении рецептивным видам речевой деятельности упражнения на прогнозирование предваряют чтение или прослушивание текста и могут строиться на основе заголовка и подзаголовков, темы, лингвистического контекста, невербальных средств, таких как диаграммы, графики, карты, таблицы, картинки. Упражнения на прогнозирование эффективны и для развития умений в экспрессивной устной речи.

Ranking

Ранжирование – упражнение, в котором учащиеся получают задание ознакомиться с предлагаемым материалом, осмыслить, оценить содержащуюся в нем информацию и распределить ее согласно определенным критериям: степень важности, предпочтение, эмоциональная окрашенность и т. д. Информация преподносится в виде списка слов, словосочетаний, набора отдельных высказываний или в виде связного текста.

В упражнениях на ранжирование реализуется принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Восприятие и переработка информации (при чтении и аудировании) сочетаются с письменной фиксацией материала и устным общением.

Rephrasing/Reformulation/Paraphrase

Учебному перифразу традиционно отводится важное место при обучении экспрессивной устной и письменной речи. В методике закрепилось представление о том, что учебный перифраз формирует умение передать смысл речевой единицы (слова, фразы, высказывания) другими словами, способствует усвоению и активизации лексического и грамматического материала, развивает умение выражать мысли ограниченными языковыми средствами. Перифраз обычно не сводится к дословной передаче смысла, а стремится к уточнению, пояснению, в случае же ограниченного словарного запаса – к описательному выражению мыслей.

Упражнения на перифраз строятся на уровне отдельных слов, словосочетаний, предложений и текстов. Перифраз более объемных речевых отрезков – это необходимый компонент при изложении содержания прочитанных или прослушанных материалов, особенно при «сжатых» пересказах и письменной компрессии текстов.

Selection

Упражнения на содержательный и смысловой отбор заданных лексико-семантических или функционально-грамматических единиц сопряжены с упражнениями на подбор соответствий (***matching***), группировку и организацию единиц согласно выбранному критерию (***grouping, sorting***), ранжирование (***ranking***), поскольку в основе их лежат действия поиска и идентификации. Упражнения на содержательный и смысловой отбор могут строиться на материале текстов разного объема, отдельных предложений или списков слов и словосочетаний. Они способствуют усвоению языкового материала, формированию рецептивных и продуктивных лексико-грамматических навыков. Эти упражнения особенно эффективны для развития умений поискового и просмотрового чтения и аудирования с выборочным извлечением информации.

Split dialogue/Jumbled dialogue

Упражнение на восстановление диалога по иницилирующим и/или ответным репликам. Под привычным сокращенным названием *split dialogue (jumbled dialogue)* понимается реконструкция преднамеренно разрозненного диалога. Один из вариантов этого упражнения предполагает воссоздание диалога из отдельных реплик, последовательность которых была нарушена при подготовке упражнения. Другим вариантом этого упражнения является восстановление диалога, часть реплик в котором отсутствует.

True-false statements

«Верные-неверные утверждения» – разновидность упражнений на содержательный и смысловой выбор ответов или суждений, который осуществляется

путем соотнесения предлагаемых высказываний с содержанием прочитанного или прослушанного текста. Чаще всего это упражнение используется для проверки понимания текста. Оно может способствовать и развитию монологической речи в том случае, если удачный подбор «верных-неверных утверждений» стимулирует речевую реакцию учащихся, аргументированное обоснование выбранного ответа, комментарий к нему.

Unscrambling

Восстановление правильного порядка – упражнение, в основе которого лежит прием восстановления. Учащимся дается задание выстроить предлагаемый материал в логической последовательности или согласно плану и таким образом воссоздать связный текст из предложений (абзацев); выстроить серию картинок, реже – серию хронологически связанных коротких текстов, например писем, порядок которых был преднамеренно нарушен при подготовке и предъявлении упражнения. Упражнение полезно для развития навыков и умений чтения и экспрессивной письменной речи, так как его выполнение требует осмысленного проникновения в содержание разрозненного материала, осознание формы дискурса и связи между его элементами.

Brainstorming

«*Мозговой штурм*» – упражнение, в ходе которого учащиеся совместными усилиями или самостоятельно разрабатывают семантическое поле какого-либо понятия или определенную тему. В основе этого упражнения лежат приемы семантических ассоциаций. В связи с заданным понятием (темой) учащиеся спонтанно и свободно высказывают идеи, мнения, затрагивают различные аспекты темы и фиксируют их неупорядоченно в виде отдельных слов, словосочетаний, незаконченных фраз, коротких предложений. Таким образом стимулируется речемыслительная деятельность учащихся, актуализируется их речевой опыт. «Мозговой штурм» часто используется как вариант экспозиции, он также эффективен при подготовке монологических высказываний в устной и письменной форме.

Mapping/Mind-mapping

Составление семантической карты – упражнение, при выполнении которого, как и при «мозговом штурме», реализуются приемы порождения семантических ассоциаций.

При составлении семантической карты в центр смыслового комплекса помещается главное понятие – ключевое слово, по ассоциации с которым порождается лексико-грамматический материал, предстающий в виде лексико-семантического или функционально-грамматического поля. Логико-смысловая карта способствует ассоциативному опосредованному запоминанию слов и выражений, служит путеводителем для построения самостоятельных устных высказываний, облегчает планирование и создание письменных произведений.

Information transfer/Media transfer

Упражнение на перевод информации из одной формы ее подачи в другую. Формы подачи информации могут быть вербальными и невербальными. Вербальные формы включают в себя многообразие устных и письменных текстов, различающихся по своему функционально-коммуникативному назначению, риторической организации, объему и степени компрессии информации. Невербальные (наглядные) формы могут быть изобразительными (картинки) или графическими (таблицы, схемы, диаграммы).

Примерами упражнений на перекодирование информации из одной вербальной формы в другую являются представление повествовательного текста в виде письма или дневниковых записей, стихотворения – в виде отрывка в прозе, телефонного разговора – в форме письменного сообщения, а также пересказ диалога с использованием косвенной речи.

Oral reporting/Oral report

Устное сообщение как разновидность монологического высказывания на заданную или свободно избранную тему. По своему функционально-речевому назначению устное сообщение может быть описанием, повествованием, объяснением,

рассуждением. На начальном этапе обучения языку оно может быть небольшим по объему (пять-шесть высказываний). Учащиеся выступают с устными сообщениями перед всем классом или работая в парах и группах. Устное сообщение может строиться с использованием разнообразных опор вербального и невербального характера, например:

Presentation

Устное выступление одного из студентов перед учебной группой с кратким или относительно развернутым сообщением на определенную тему. Выступление перед аудиторией может отражать результаты изучения какого-либо вопроса, литературы по определенной теме или подводить итоги небольшой исследовательской работы. Устное выступление является подлинно коммуникативным упражнением, которое обычно используется на более продвинутом этапе, часто в условиях вузовского профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. *Устное выступление* отличается от *устного сообщения* развернутостью и углубленностью содержания, его более четкой организацией, большей сложностью и разнообразием языковой формы.

Discussion

Обсуждение какого-либо вопроса в форме беседы или учебная дискуссия. Как групповой диалог (полилог) дискуссия характеризуется участием нескольких собеседников, которые обмениваются мнениями и суждениями по одному и тому же вопросу, а также дают эмоциональную оценку обсуждаемому. Дискуссия включает в себя и элементы монологической речи, то есть более или менее развернутые высказывания отдельных участников (монологические вставки). Таким образом, умение участвовать в обсуждении темы или проблемы в свободной беседе, в групповой дискуссии подразумевает определенный уровень сформированности умений диалогической и монологической речи.

Большое значение здесь придается таким умениям как умение внимательно слушать и понимать собеседника, вступать в дискуссию, задавать вопросы, переходить к новому аспекту обсуждаемой проблемы, оценивать реплики собеседников. Не менее важны здесь навыки логического мышления, а также умение с помощью средств иностранного языка делать умозаключения, сравнивать точки зрения, проводить аналогии, выделять приоритеты, выявлять причинно-следственные связи. Эффективное участие в дискуссии требует быстроты реакции, способности своевременно и грамотно формулировать свою точку зрения.

Problem solving

Решение речемыслительных (или проблемных) задач – упражнение, в котором учащиеся, анализируя проблемные ситуации и стоящие перед ними проблемы, подробно излагают пути их умозрительного разрешения. Проблемная ситуация – это комплекс условий (речевых и неречевых), необходимых для возникновения проблемы и стимулирующих учащихся на решение проблемной задачи.

Role play

Ролевая игра — это вид деятельности, в котором учащиеся, исполняя попеременно различные социальные и психологические роли, осваивают общение в пределах социального контакта и в условиях, максимально близких к условиям реального общения.

Основными компонентами ролевой игры являются: 1) ситуация как совокупность конкретных условий речевого общения; 2) роли, распределяемые между участниками ролевой игры; 3) тема, определяющая содержание речевого взаимодействия; 4) задание (установка) проиграть моделируемую ситуацию с позиции предписанной роли и ролевых взаимоотношений с партнером.

Interview

Интервью – коммуникативное упражнение, направленное на развитие экспрессивной устной речи. Это разновидность беседы, часто в форме ролевой игры, в которой один из участников играет роль человека, берущего интервью с целью

получить информацию у одного или нескольких учащихся, исполняющих роль интервьюируемых.

Scenario

Сценарий – это речевое взаимодействие учащихся, исполняющих разные роли с целью реализации собственных программ поведения в рамках заданной ситуации общения. Сценарий близок к ролевым играм и «воображаемым ситуациям» тем, что он тоже строится на приемах драматизации. Однако он имеет следующие отличительные особенности:

Роли, предписанные участникам речевого общения, как правило, парные, взаимодополняющие (в отличие от традиционной ролевой игры, где возможен только один участник, моделирующий речевое поведение, приемлемое в определенной ситуации общения; например, учащийся может исполнять роль посетителя ресторана, заказывающего обед, или покупателя, интересующегося стоимостью товара);

Важнейшим элементом сценария является проблема, «конфликт», который требуется разрешить его участникам. В сценарии лишь описывается ситуация и намечается целевая установка. Участники сценария сами интерпретируют свои роли и ищут пути разрешения конфликта, в отличие от участников «воображаемой ситуации», ролевое поведение которых предписано заранее;

Участники сценария объединены общностью ситуации, однако между ними существует «информационное неравновесие» (*information gap*). Каждый участник располагает только частью общей информации – частью, известной лишь ему одному. Эта неполнота информации усиливает конфликтную ситуацию, требует поиска ее разрешения.

Project work

Проект – это самостоятельно планируемая и проводимая школьниками работа, в которой речевое общение включается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. Подготовка и реализация собственных (творческих) проектов является заключительным этапом определенного цикла работы над развитием и совершенствованием умений во всех видах речевой деятельности.

4.3. Технологии контроля качества развития коммуникативной компетентности

Приемы контроля – это конкретные действия учителя, направленные на контроль достижения требуемого уровня сформированности речевых навыков и умений, а также общеучебных умений.

Фактически большинство приемов обучения могут быть использованы как приемы контроля, иными словами, большинство приемов контроля повторяют приемы обучения. Ряд тестов, реализующих приемы контроля, и тренировочных упражнений, реализующих приемы обучения, совпадают, но, в отличие от упражнений, тесты:

- направлены на проверку уровня сформированности речевых умений;
- менее разнообразны;
- могут быть использованы в более свободной последовательности;
- исключают подсказки, пояснения, ориентировочную основу;
- предполагают жесткую регламентацию по времени;
- выполняются чаще индивидуально и реже в парном или групповом режиме.

При тестировании отмечается повышение мотивации учащихся, которые нацелены на успешное выполнение задания.

К приемам контроля мы можем отнести следующие типы заданий:

Cloze procedure

Методика восстановления (дополнения). Учащимся предъявляется связный текст, в котором преднамеренно пропущены отдельные слова. Учащиеся должны вставить слова, подходящие по смыслу, восстанавливая таким образом деформированный текст. В данном

случае имеет место прогнозирование лингвистических элементов на уровне слова с опорой на неполный контекст. Разновидностями данной методики являются **cloze test** (клоуз-тест) и **C- test** (си-тест).

Cloze test

Клоуз-тест – тест на восстановление или дополнение, один из приемов прагматического тестирования, основанный на методике восстановления. Превращению целенаправленно деформированного текста в тест должна предшествовать трудоемкая работа по его экспериментальной проверке и стандартизации. При помощи клоуз-теста достаточно точно и объективно устанавливается степень сформированности рецептивных лексико-грамматических навыков чтения и уровень понимания прочитанного. Клоуз-тест применяется также для оценки общего уровня владения языком.

C- test

Си-тест является разновидностью клоуз-теста. Особенность си-теста заключается в том, что при его подготовке из текста удаляется вторая часть каждого второго слова в отличие от изъятия языковых единиц в целостном виде через большой интервал с клоуз-тесте. Представленная первая часть каждого второго слова служит подсказкой для тестируемых при заполнении пропусков. При проверке си-теста правильным считается каждое точно восстановленное слово (*exact-word method*).

Multiple-choice test

Тест множественного выбора предлагает выбор ответа из предложенных вариантов (*options/alternatives*) на основе узнавания и сравнения, причем варианты ответа следуют за основой тестового задания, в которой преднамеренно пропущена одна языковая единица. Задача испытуемого – выбрать из них один правильный ответ. В отличие от клоуз-тестов, тесты множественного выбора являются дискретными и направлены на проверку владения языковым материалом и оценку сформированности, в основном, рецептивных навыков и умений.

Dictation

Диктант – один из видов письменной работы, представляющий собой записывание под диктовку. Традиционно диктант широко использовался как средство обучения и контроля, в основном орфографической грамотности. В методике обучения иностранным языкам разработаны различные виды диктантов: традиционный (словарный) диктант (*standard dictation*), частичный диктант (*partial dictation*), диктант-сочинение (*dictocomp*), диктант со звуковыми помехами (*dictation with noise*), самодиктант (*self-dictation*), парный диктант (*mutual dictation*) и др.

Reception testing

Контроль сформированности рецептивных умений в чтении и аудировании. При контроле рецептивных видов речевой деятельности полезно иметь в виду две группы объектов контроля. Одна группа связана с результатом чтения или аудирования, то есть объектом контроля здесь является понимание прочитанного или прослушанного текста. Другая группа связана с процессом становления и функционирования рецептивных речевых умений. Учитывая сходство психологического механизма рецептивных видов речевой деятельности, для проверки понимания прочитанного или прослушанного текста могут быть использованы сходные приемы контроля (тестирования), повторяющие собой приемы обучения:

- **questioning** – вопросно-ответная работа;
- **classifying** (*selection, matching, ranking* и др.) – упражнения на организацию языковых или речевых единиц;
- **true-false statements** – верные-неверные утверждения;
- **note-taking** – конспектирование;
- **mind-mapping** – составление логико-семантической карты;
- **information transfer/media transfer** – перевод информации из одной формы в другую;
- **discussion** – обсуждение;
- **retelling** – пересказ.

Для проверки сформированности умений в области чтения и аудирования применяются лингводидактические тесты (*Cloze test*, *C- test*, *Multiple-choice test*).

Production testing

Контроль сформированности продуктивных умений в говорении и письме. В силу особенностей процесса речепорождения и условий функционирования экспрессивной письменной и устной форм коммуникации для достижения большей валидности контроль сформированности умений в говорении и письме осуществляется разными приемами. Они, в свою очередь, повторяют приемы обучения этим видам речевой деятельности. В этом заключается одно из отличий контроля сформированности экспрессивной речи.

Для проверки сформированности умений в экспрессивной устной речи (репродуктивной, продуктивной, диалогической, монологической) используются:

- questioning* – вопросно-ответная работа;
- information transfer/media transfer* – перекодирование информации;
- ranking* – ранжирование информации;
- presentation* – устное выступление;
- oral interview* – собеседование (интервью);
- oral reporting* – устное сообщение;
- drama* – приемы драматизации (ролевые игры, сценарии и т.д.);
- discussion* – обсуждение;
- problem solving* – решение проблемных задач;
- oral summary* – краткий пересказ;
- retelling* – подробный пересказ;
- oral commentary* – устный комментарий.

Указанные приемы контроля осуществляются в индивидуальном, парном и групповом режиме.

Для проверки сформированности умений в экспрессивной письменной речи используются различные виды письменных работ. Большинство из них представляют собой функциональные типы письменных сообщений, таких как:

- *form completion* – заполнение бланков;
- *letter-writing in response to information* – написание письма в ответ на полученную информацию;
- *written commentary* – письменный комментарий к полученной информации;
- *information transfer/media transfer* – перевод информации из одной формы в другую;
- *dictation* – различные виды диктантов;
- *summary writing* – письменное сообщение, представляющее полученную информацию в сжатом виде (краткое изложение, рецензия, аннотация и т.д.); при этом степень компрессии может быть разной;
- *editing* – редактирование собственных и чужих письменных произведений;
- *composition* – сочинение;
- *essay* – эссе.

Oral testing

Устный контроль – проверка устно-речевой компетентности (сформированности слухопроизносительных и продуктивных лексико-грамматических навыков и умений устной речи). Устная форма контроля экспрессивной речи (устно-речевого общения) позволяет выявить наиболее важные для данного вида речевой деятельности умения и навыки: речевую реакцию, речевые автоматизмы, спонтанность, темп речи. В устной форме можно проверить и понимание прочитанного (прослушанного) текста.

Oral interview

Собеседование (интервью) – прагматический тест устной коммуникации, один из приемов устного контроля, представляющий собой прямое речевое взаимодействие между экзаменатором и учащимся с целью определения его уровня владения иноязычной устной речью (умениями аудирования, монологическими и диалогическими умениями). Экзаменатор, внешне выступая в роли собеседника, тем не менее обладает инициативой в разговоре, направляет речь учащегося в нужное русло, используя методические приемы,

стимулирующие речемыслительную активность экзаменуемого и вовлекающие его в иноязычное общение

2.2 Учебно-познавательная компетенция

2.2.1 Содержание учебно-познавательной компетенции

Содержание учебно-познавательной компетенции включает в себя развитие общеучебных и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, а также удовлетворять с его помощью познавательные интересы в других областях знания.

Учебные умения – это приемы и виды учебной деятельности учащихся, развитие которых сказывается не только на качестве овладения учащимися коммуникативными компетенциями в области английского языка, но могут быть перенесены на любой объект образовательной деятельности. Развитие учебных умений учащегося является, наряду с развитием их коммуникативной компетентности, важнейшей задачей процесса образования и воспитания.

Задача развития учебных умений школьников состоит в прививании им самостоятельных умений и навыков обучения, которые обеспечивают *автономность учащегося* в постановке собственных целей обучения, поисках путей достижения этих целей и конкретных действий для получения конкретного результата. Для развития учебно-познавательной компетентности необходимо способствовать учащимся в овладении следующими когнитивными способностями:

- *развитие умений в области мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, классификация, умозаключение);*
- *формирование произвольного внимания;*
- *целенаправленное развитие памяти;*
- *развитие воображения;*
- *развитие творческих способностей.*

Данная задача ставится на всех уровнях обучения. Условием ее решения является создание таких условий обучения, при которых учащиеся могут и хотят решить поставленные перед ними коммуникативные задачи с помощью имеющихся в их распоряжении средств, не боятся сделать ошибку, не стесняются обратиться за помощью и знают, как это сделать, а также систематически накапливают полученный опыт.

Для развития у школьников умения учиться им требуются следующие знания и умения:

В области потребностей и целей:

- *осознание сущности своих коммуникативных потребностей;*
- *осознание сущности предлагаемых им целей обучения;*
- *способность понять, насколько предлагаемые им цели обучения соответствуют их жизненным потребностям;*
- *(В области тем и тематической лексики, предлагаемой для изучения) способность отобрать, выучить и использовать лексику, специфическую для их собственных потребностей и интересов;*
- *Способность описать в общих словах дополнительные к вышеперечисленным целям и/или определить соответствие предлагаемых им дополнительных целей своим собственным целям.*

В области учебного процесса:

- *знание о том, что каждую учебную задачу можно разделить на подзадачи, причем каждая из подзадач будет иметь свою цель;*
- *представление о разнице между продуктивной способностью и рецептивной способностью, а также разнице в качестве требуемых навыков и умений для каждой из способностей;*

- знание о том, насколько прагматическая, грамматическая, лексическая и фонологическая правильность речи влияет на результат коммуникативного действия;
- способность определить, какую роль (для приобретения знаний, навыков, умений) играют различные виды учебных материалов и понимание того, насколько эти материалы значимы для достижения поставленных ими целей;
- представление о том, где и как найти необходимые практические сведения о языке (например, в словарях, справочниках, реферативных грамматиках);
- владение различными методами работы со словарем, способность выбрать тот вид словаря, который будет им наиболее полезен;
- осознание возможности изучения языка через его непосредственное использование и понимание того, как компенсаторные стратегии могут помочь справиться с текстами, содержащими незнакомые элементы.

В области обучения при прямом контакте с английским языком:

- способность вступать в коммуникативное взаимодействие, используя имеющиеся в их распоряжении ресурсы и стратегии, а также способность к аккумулированию опыта;
- способность накапливать собственный языковой багаж, как продуктивный, так и рецептивный, следя за языком и стратегиями, которые используются более опытными собеседниками;
- (в области аудирования и чтения) способность воспринимать, запоминать и записывать слова и выражения, которые прежде не встречались учащимся, принимая во внимание ситуативный контекст, функциональное и общее значение слов и выражений;
- Способность повторить новые слова и выражения, которые встретились при коммуникативном взаимодействии и, используя их в нужный момент или записав при необходимости, добавить их к собственным языковым ресурсам;
- Способность использовать компенсационные стратегии и стратегии исправления ошибок, замечая, выучивая и используя новые языковые явления, используемые собеседником;

В области оценки и самооценки:

- Способность отслеживать свой прогресс к цели, особенно соотнося свои коммуникативные умения с последовательными промежуточными целями;
- Осознание роли формирующей оценки как помощи в планировании последующих целей учебных действий.

2.2.2 Технологии развития учебно-познавательной компетентности

Технологии развития учебной компетентности направлены на развитие автономии учащихся, независимость в своих учебных действиях от преподавателя. Развитие самостоятельности есть не что иное, как переход от системы внешнего управления к самоуправлению. Всякое управление требует сведений, информации об объекте управления. При самоуправлении это должна быть информация субъекта о самом себе, о том, что он делает и каковы результаты работы.

Для развертывания полноценной учебной деятельности ученику нужно иметь учебно-познавательный мотив, полное понимание задания, владение набором стратегий и приемов для его выполнения. Все необходимые компоненты в той или иной форме дает учитель, помогая ребенку овладеть ими. Однако без активности самого ребенка формирование учебной деятельности не происходит.

Для развития учебной компетентности учащихся используются следующие подходы и виды заданий:

В области потребностей и целей:

- Оказание учащимся содействия в осознании их коммуникативных потребностей;
- Объяснение учащимся предлагаемых им целей обучения;

- Оказание учащимся содействия в осознании того, насколько предлагаемые им цели обучения соответствуют их жизненным потребностям;
- (В области тем и тематической лексики, предлагаемой для изучения) оказание учащимся содействия в отборе лексики, специфической для их индивидуальных потребностей и интересов;
- Предложение учащимся описать в общих словах дополнительные к вышеперечисленным целям и/или определить соответствие предлагаемых им дополнительных целей своим собственным целям;
- Объяснение учащимся разницы между продуктивной способностью и рецептивной способностью и разницы в качестве требуемых навыков и умений для каждой из способности;
- Объяснение учащимся, насколько прагматическая, грамматическая, лексическая и фонологическая правильность речи влияет на результат коммуникативного действия и помощь им в определении собственных целей.

В области учебного процесса:

- Обучение школьников делению основной задачи на подзадачи, и постановке цели каждой из подзадач;
- Объяснение учащимся, какую роль (для приобретения знаний, навыков, умений) играют различные виды учебных материалов и насколько эти материалы релевантны для достижения поставленных ими целей;
- Объяснение учащимся, где и как найти необходимые практические сведения о языке (например, в словарях, справочниках, реферативных грамматиках);
- Помощь учащимся в овладении различными методами работы со словарем и нахождении того вида словаря, который наиболее полезен для них;
- Помощь учащимся в осознании возможности изучения языка через его непосредственное использование и того, как компенсаторные стратегии могут помочь им справиться с текстами, содержащими незнакомые элементы.

В области обучения при прямом контакте с английским языком:

- Развитие социальной компетентности учащихся как способности вступать в коммуникативное взаимодействие, используя имеющиеся в их распоряжении ресурсы и стратегии и способности к аккумуляции опыта;
- Обучение школьников умению пользоваться компенсационными стратегиями и стратегиями исправления ошибок, замечая, выучивая и используя новые языковые явления, которые используют их собеседники.

2.2.3 Технологии контроля качества развития учебно-познавательной компетентности

При оценке учебно-познавательной компетентности учащихся в первую очередь оценивается их способность к самостоятельной работе. Под эффективной самостоятельностью понимается умение без систематического контроля, помощи и стимуляции со стороны учителя самостоятельно работать на уроке, дома, в библиотеке и т.д., умение организовать отдельные формы работы и всю учебную деятельность в целом.

Учащихся, у которых эффективная самостоятельность развита хорошо, можно назвать автономными, независимыми от посторонней помощи. Учащихся, у которых эффективная самостоятельность развита плохо или вовсе не развита, называют «зависимыми».

Учащиеся автономного типа видят основной смысл учебы в приобретении необходимых им знаний и профессиональных умений. У них критерий успешности учебы не сводится к полученным оценкам, хотя и к ним требования высокие. Эти учащиеся считают, что успех в учебе значительно и примерно в равной степени зависит от их личных качеств и прилагаемых усилий. Они тщательно контролируют и оценивают свою деятельность при выполнении каждого вида задания.

Учащихся зависимого типа можно разделить на две подгруппы. Учащиеся первой подгруппы, несмотря на низкую успеваемость, оценивают свою учебу как успешную и

достаточную для себя, а учащиеся второй подгруппы оценивают свою учебу как неуспешную. Деятельность зависимых учащихся производит впечатление бессистемной, ситуативной, неуверенной. Они часто обращаются за помощью и действительно в ней нуждаются, но помощь им должна состоять именно в специальной педагогической коррекции, направленной на развитие основных умений и приемов самоорганизации учебной деятельности.

3. Социальный компонент образовательной компетенции

3.1. Содержание социального компонента выражается способностью и готовностью учащихся к включению в совместно-распределенную деятельность в образовательном процессе при изучении английского языка, а также в реальной жизни в ситуациях культурного и образовательного общения с использованием английского языка как средства общения, в том числе в условиях Великобритании и других стран.

В соответствии с образовательным стандартом содержание данного компонента включает владение умениями совместной деятельности. К ним относится умение согласовывать и координировать свою деятельность с деятельностью других участников, умение учитывать особенности различного ролевого поведения (лидер, подчиненный и др.), а также умение объективно оценить свой вклад в решение общих задач. Социальная компетентность проявляется как в школьной ситуации, где она приобретается учеником и контролируется преподавателем, так и за пределами школы, где качество ее развития становится жизненно важным для любого человека.

Социальный компонент включает три составляющие:

- собственно **социальную компетенцию** – умение и желание включаться в совместно-распределенную деятельность, общение с другими людьми;
- языковые средства, обслуживающие социальную компетенцию, т.е. **социолингвистическую компетенцию**;
- фоновые культурные знания, необходимые для полноценной коммуникации, т.е. **социокультурную компетенцию**.

3.1.1 Социальная компетенция

3.1.1.1 Содержание социальной компетенции

В школе развитие социальной компетентности учащихся происходит в основном в рамках учебного процесса. Поэтому преподавателю-предметнику необходимо владеть базовыми технологиями развития данного вида компетентности учащихся. Особенность ее развития в рамках иностранного языка состоит в том, что все обучение происходит на иностранном языке и посредством иностранного языка. Это дает значительное преимущество преподавателю и учащимся: развитие и коррекция социальной компетентности происходит у учащихся без акцентирования целей, а как естественное обучение иностранному языку. Социальная компетентность проявляется в деятельности **общения**, которое в психологии рассматривается как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью выстраивания отношений и достижения общего результата. Общение является одним из важнейших факторов психического и социального развития ребенка. Необходимым условием повышения социальной компетентности учащегося является проявление преподавателем уважения к личности школьника и способствование завоеванию школьником авторитета у других учащихся.

Содержание развития социальной компетентности при обучении иностранному языку включает воспитание у младших школьников следующих личностных качеств и умений:

- привычки вдумываться в команды, инструкции преподавателя;
- привычки к правильному выполнению инструкций на английском языке;
- уважения к преподавателю, другим ученикам, их интересам и деятельности;

- *стремления к преодолению детского эгоцентризма;*
- *умения и желания взаимодействовать с другими учащимися и преподавателем в рамках учебной деятельности на английском языке;*
- *желания взаимодействовать с носителями изучаемого языка в контексте их языкового и социокультурного менталитета и среды;*
- *уверенности в себе и в своей способности осуществить коммуникацию;*
- *стремления помочь партнеру по коммуникации поддержать общение;*
- *уважения ко всем участникам коммуникации.*

Содержание развития социальной компетентности ученика начальной школы

Центром социальной ситуации развития **ученика начальной школы (7-10 лет)** является учитель. Учащиеся усваивают элементарные правила общения в рамках учебной деятельности. Основным видом социального общения на уроках английского языка является *общение с преподавателем на английском языке.*

В связи с вхождением в коллектив сверстников общение с товарищами постепенно приобретает для детей все большее значение. **К концу младшего школьного возраста** стремление к одобрению со стороны товарищей часто выражено даже более сильно, чем стремление к одобрению взрослых. Задача преподавателя – способствовать развитию умений общения учащихся на английском языке друг с другом в рамках их учебной деятельности.

Содержанием развития социальной компетентности школьников в этом возрасте является следующее:

- усвоение учащимися элементарных правил общения в рамках учебной деятельности в процессе общения с преподавателем и учащимися;*
- развитие моделей межличностных отношений младших школьников, оказание помощи детям в преодолении явлений познавательного эгоцентризма (децентрация);*
- замена диффузных эмоциональных связей, являющихся основой межличностных отношений учащихся начальной школы, устойчивыми содержательными связями в рамках учебной деятельности, а впоследствии – и вне ее.*

При обучении иностранному языку основным содержанием развития этого вида социальной компетентности является *усвоение детьми правил поведения на занятиях, вежливых форм речи при общении с преподавателем и другими учащимися, усвоение инструкций и содержания заданий на иностранном языке.*

Социальная ситуация развития **в подростковом возрасте (11-14 лет)** представляет собой переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. *Ведущей деятельностью подростка является общение со сверстниками.* Главная тенденция – переориентация общения с взрослых (родителей и учителей) на сверстников. Одной из важнейших черт, характеризующих социальную ситуацию развития в среднем школьном возрасте, является наличие уже достаточно сложившегося коллектива сверстников, в котором дети стремятся найти и занять свое место. Характерное для подростков стремление к самостоятельности (так называемой личностной автономии) выражается главным образом в противодействии влиянию взрослых при усиливающейся зависимости от влияния сверстников. Если это влияние негативно, существует опасность искажения личностного развития подростка, закрепления асоциальных форм поведения.

Содержанием развития социальной компетентности в этом возрасте является:

- *развитие у подростка уважения к преподавателю, другим ученикам, их интересам и деятельности, преодоление эгоцентризма;*
- *сохранение позитивного отношения подростков к взрослым, создание ситуации партнерства и взаимного уважения в учебном процессе;*
- *содействие усвоению подростками норм дружбы, как важнейшего приобретения ребенка в подростковом возрасте;*
- *содействие подростку в завоевании авторитета у детей;*

- *формирование у детей рефлексии как механизма развития самосознания;*
- *воспитание умения аргументировать, проявлять уважение к позиции другого человека, толерантность.*

Предметное содержание речи, направленное на развитие социальной компетентности учащихся в рамках предмета «Английский язык», составляет изучение моделей речевого общения в различных ситуациях делового и культурного общения.

Старший подростковый возраст (15-17 лет) – это период самоопределения. Самоопределение – социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое – составляет основную задачу юношеского возраста. В основе процесса самоопределения лежит выбор будущей сферы деятельности. *Учебно-профессиональная деятельность является ведущей для старших подростков.* Развитие **старших подростков** характеризуется интенсивным формированием учебно-познавательных интересов в процессе коллективно-распределённой деятельности.

Содержанием развития социальной компетентности учащихся в этом возрасте является:

- *содействие развитию автономии и индивидуализации учащихся, оказание им помощи в преодолении общинного способа мышления, которое в процессе обучения выражается в пользовании подсказками, списывании чужих работ;*
- *подготовка учащихся к семейной жизни, к осознанию ответственности перед членами семьи;*
- *подготовка к выполнению своих гражданских обязанностей, знакомство с правовыми нормами, действующими в обществе;*
- *воспитание умения аргументировать, проявлять уважение к позиции другого человека, толерантность;*
- *подготовка школьников к межкультурному общению дискуссионного плана и овладению основными нормами (в том числе и социокультурными) построения публичного выступления на ИЯ.*

3.1.2 Социолингвистическая и социокультурная компетенции

При обучении иностранному языку предметной областью социального компонента образовательной компетенции является содержание **социолингвистической и социокультурной компетенции**, которые отражают менталитет и нормы общежития носителей изучаемого иностранного языка. Социолингвистическая и социокультурная компетенция в этом смысле являются обслуживающими по отношению к социальной компетенции.

Содержание развития социокультурной и социолингвистической компетентности учащегося включают:

- *овладение ЗУН, которые обеспечивают достижение взаимопонимания в процессе устного и письменного общения в практической деятельности и повседневной жизни, при общении с носителями изучаемого языка; установление межличностных и межкультурных контактов в доступных пределах;*
- *осознание сходства и различия между родным языком и культурой и английским языком и культурой;*
- *приобщение к культурным ценностям Великобритании;*
- *осознание себя гражданином своей страны и мира.*

3.1.2.1 Содержание социолингвистической компетенции

Содержанием **социолингвистической компетенции** являются речевые действия и их последовательность, в определенной степени управляемые социальными уложениями, которых придерживается данное языковое сообщество. Социокультурные нормы поведения

и обычаи, а также социальные условности и ритуалы определяют вербальное (*linguistic*) поведение участников коммуникации. Все, что относится к вербальным способам контакта, является содержанием социолингвистической компетенции.

Содержание социолингвистической компетенции включает:

- владение основными нормами речевого этикета, принятыми в стране изучаемого языка;
- знание норм пользования языком в различных ситуациях, освоение разных стилей (регистров) речи, соответствующих различным видам социального общения;
- владение ситуативными вариантами выражения одного и того же коммуникативного намерения; владение навыком выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации;
- понимание контекстуального значения языковых средств, отражающих особенности британской культуры.

В рамках социолингвистической компетенции учащийся овладевает необходимыми для взаимодействия с другими людьми языковыми средствами, применяющимися для:

- предложения и согласования совместных действий;
- презентации своей точки зрения и доказательства ее правильности (приведение фактов, описание ситуации и событий);
- высказывания своего мнения, оценки; выражения согласия/несогласия с партнером
- выяснения мнения партнера;
- оценки фактов и ситуаций;
- обмена информацией, точками зрения, пожеланиями;
- выражение эмоций и чувств

и так далее.

Подробно содержание социальной и социолингвистической компетенции представлено в соответствующем кодификаторе.

3.1.2.2 Содержание социокультурной компетенции

Содержание социокультурной компетенции включает знания о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка (данном случае – Великобритании), и обеспечивает совершенствование умения строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике. Развитие социокультурной компетентности обеспечивает формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка. Таким образом, содержание социокультурной компетенции обеспечивает развитие умений межличностного и межкультурного общения на основе знаний о национально-культурных особенностях страны/стран изучаемого языка, а также способности представлять свою страну, свою культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. Социокультурная компетенция включает следующие знания и умения социокультурного контекста общения:

- знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, социальных условностей и ритуалов Великобритании;
- знание норм поведения и этикета, включая способы вербального и невербального контакта;
- знание социальной системы Великобритании;
- знание социокультурного портрета Великобритании: основных этапов развития истории страны, наиболее важных вех в ее истории, знание культурного ее наследия;

- умения социокультурного поведения, включая навыки вербальных и невербальных способов контакта;
- знание бытовой культуры и культуры межличностного общения;
- знание общекультурных ценностей (обязательный пласт культурных знаний школьника Великобритании).

Социокультурные нормы поведения и обычаи, а также социальные условности и ритуалы определяют невербальное (*non-linguistic*) поведение участников коммуникации. К социокультурной компетенции относится знание следующих аспектов невербального поведения и обычаев:

- языка телодвижений (*body language*): рукопожатия, прикосновения, объятия, поцелуи, жесты, мимика, язык глаз, дистанция общения, позы, правила вежливости;
- ритуалов посещений, визитов (*visiting rituals*): время прихода/ухода, подарки, одежда, угощение, ведение беседы, комплименты, прощание;
- ритуалов, связанных с принятием пищи и напитков (*Eating and drinking rituals*).

К социокультурной компетенции также относятся *правила вежливости (politeness conventions)*, которые базируются на таких общепринятых в Британии правилах поведения, как *выражение уважения и заботы о партнере по коммуникации*.

Особо нужно сказать о таком аспекте социокультурной компетенции, как *знание культурного наследия Британии*, особенно ее литературы, которая объединяет в себе и язык, и культуру страны. В рамках изучения иностранного языка невозможно широко охватить данную тему. Однако существует тот пласт культуры, без знания которого невозможно понять ее носителей. К таким реалиям относятся *переломные, ключевые периоды в истории; фольклор, а также исторические деятели, писатели, поэты и философы, оказавшие значительное влияние на развитие менталитета носителей языка*. Все это является предметом изучения также в целях развития аналитических способностей учащегося и развития способности к социальной адаптации на основе более адекватного понимания своей собственной страны и культуры. Предметным аспектом социокультурной компетенции, отражающим неречевую и речевую компетенцию учащихся, являются следующие умения:

- умение дискурсивного использования вышеперечисленных знаний;
- умение представлять родную культуру на иностранном языке;
- умение находить и объяснять сходство и различия в истории, традициях своей страны и страны/стран изучаемого языка;
- умение интегрировать себя в современную культурно-экономическую среду.

Структура содержания социокультурной компетенции:

1. Знания общего характера (*Universal experiences*)

- *Повседневная жизнь (everyday life);*
- *условия жизни (living conditions);*
- *отношения между людьми (interpersonal relations);*
- *основные ценности и отношение к ним (major values and attitudes).*

2. Социокультурные традиции и обычаи (*Social Conventions and Rituals*)

- *Невербальные традиции и обычаи (non-linguistic conventions and rituals);*
- *язык телодвижений (body language);*
- *культура посещений кого-либо (visiting rituals);*
- *традиции принятия пищи (eating and drinking rituals).*

3. Социокультурные традиции и обычаи, влияющие на язык (по Сферам общения) (*Conventions and Rituals governing the use of the language functions*)

3.1. Бытовая сфера: темы общения (Situations of everyday life)

*Сведения о себе (Personal Identification);
Взаимоотношения в семье, с друзьями (Domestic life);
Обстановка в доме (House and Home);
Место проживания (Accommodation);
Еда и напитки; Еда дома (Food and Drink; Eating at home);
Здоровый образ жизни (Health and Body Care);
Покупки (Shopping; buying consumer goods);
Молодежная мода (Fashion of Youth);
Использование информационных служб (Using information services);
Использование общественных служб (Using public services);
Почтовые службы (Post office);
Телефон (Telephone);
В банке (Bank);
Медицинское обслуживание (Medical services);
Частное гостеприимство (Private hospitality).*

3.2. Культурно-досуговая сфера (Free time, Entertainment)

*Досуг и увлечения: спорт, музыка, чтение и т.д. (Hobbies and interests: reading, intellectual and artistic pursuits, sports, etc);
Посещение общественных мест: музеев, театров, стадионов, дискотек и т.д. (Visiting public places: museums, theatres, stadium, discos, etc.);
Посещение кафе, ресторана (Eating out);
Местоположение; Нахождение адреса (Places; Finding the way);
Каникулы и путешествия (Travel);
Места проживания отдыхающих (Accommodation for visitors);
Использование общественного транспорта (Using public transport);
Контакты с официальными лицами (Contacts with officials).*

3.3. Учебная и профессиональная сфера (Education)

*Школьное образование; Изучаемые предметы, отношение к ним (School education, subjects, etc);
Международные школьные обмены; Переписка (School exchange programs; International correspondence).*

Гражданско-общественная сфера. Родная страна и страна изучаемого языка (Society and culture in Britain and Russia)

- Информация общего характера (General information);
- История России и Великобритании: партнеры и соперники (History of Great Britain; Russia and Great Britain: partners and rivals);
- Географическое положение Великобритании и России (Geographical position);
- Климат Великобритании и России /Climate;
- Население Великобритании и России /Population;
- Города и села Великобритании и России (Cities, towns and villages);
- Достопримечательности Великобритании и России (Sightseeing);
- Технический прогресс (Scientific and technical breakthroughs);
- Выдающиеся люди Великобритании и России, их вклад в науку и мировую культуру (Outstanding people and their input in the world science and/or culture);
- Глобальные проблемы современности (Modern global issues);
- Природа и проблемы экологии (Environmental Protection);
- Литература и искусство Великобритании и России (Literature and Art).

Подробно содержание социокультурной компетенции представлено в одноименном кодификаторе.

3.2. Технологии развития социального компонента образовательной компетентности

Технологии, применяемые для развития социального компонента образовательной компетентности при обучении английскому языку, соответствуют собственно содержательным линиям социального компонента. Как было сказано выше, социальный компонент образовательной компетенции включает три составляющие:

собственно *социальную компетенцию*;
языковые средства, обслуживающие социальную компетенцию, т.е. *социолингвистическую компетенцию*;
фоновые культурные знания, т.е. *социокультурную компетенцию*.

Такой подход к содержанию социальной компетенции соответствует коммуникативному подходу к обучению. С точки зрения содержания технологий обучения, в основе обучения лежит модель реального общения. Социальная компетентность учащихся развивается посредством технологий развития социальной компетентности, обычно применяемой при развитии данной компетентности и в родном языке, а также технологий развития социолингвистической и социокультурной компетентности, применяемых при развитии объектного компонента образовательной компетентности. (см. также Объектный компонент ОК)

3.2.1 Технологии развития социальной компетентности учащихся (начальная, средняя и старшая школы)

Выбор технологии развития социальной компетентности учащихся зависит от цели социального общения (деловое общение, межличностное общение, дискуссия и другие) и возраста учащихся. Выбор основных видов общения как предмета деятельности учащихся и преподавателя на разных этапах обучения и воспитания должен соответствовать логике психического развития учащегося. Определяющее значение в развитии социальной компетентности школьника имеет создание особого психологического климата в классе, чему способствует:

формирование устойчивой группы школьников – делового лидера детей обоего пола, как единой структуры межличностных отношений, объединяющей до 20% наиболее авторитетных учеников обоего пола (правило Паре), в целях вытеснения ценностей успеха в учебе ценностями морально-этического плана;
формирование класса как референтной группы для учащихся и основной микросреды, в которой происходит развитие личности школьника.

Технологии развития социального компонента образовательной компетентности учащихся начальной школы

Основой межличностных отношений учащихся начальной школы являются диффузные эмоциональные связи. Замена таких связей устойчивыми содержательными связями в рамках учебной деятельности, а в последствии – и за ее пределами, возможна путем интенсивного формирования учебно-познавательных интересов в процессе коллективно-распределительной деятельности.

Развитие социальной компетентности учащихся начальной школы на уроках английского языка в какой-то мере повторяет все стадии ее развития в родном языке, поэтому все технологии, которые применялись для социального развития ребенка в дошкольном возрасте, могут быть применены и на уроках иностранного языка. Основное правило – виды заданий не должны опережать психическую готовность ребенка к ним. Не имеет смысла предлагать ученикам начальной школы такие виды заданий, к которым они психологически не готовы, например, самостоятельную работу в группе или парную работу без участия преподавателя.

Одной из задач развития социальной компетентности младшего школьника является усвоение учащимися элементарных правил *общения в рамках учебной деятельности*. Выполнение данной задачи протекает успешно, если обучение проводится планомерно. Основной технологией является овладение речевыми моделями на основе реплик преподавателя (в форме заданий для учащихся и диалогов-эталонов) и тренировки этих диалогов. Диалоги-эталоны являются иллюстрацией общения носителей иностранного языка. Задачей учащихся является освоение своей роли в диалоге с преподавателем. Обучение может включать сравнение и анализ «полных и неполных» или «правильных и неправильных» диалогов, а также упражнения на построение диалогов на заданную тему с учетом изучаемых правил общения. На уроках иностранного языка может происходить коррекция недостаточной социальной компетентности учащихся в этом виде общения на родном языке.

Технологии развития моделей межличностных отношений и преодоления феномена Пиаже. Изучение иностранного языка может в значительной степени способствовать преодолению феномена Пиаже в его различных проявлениях (пространственный, познавательный, моральный и коммуникативный эгоцентризм), что является одним из условий развития социальной компетентности учащихся. Технология преодоления пространственного эгоцентризма основана прежде всего на заданиях на ориентацию в пространстве. Это задания на установление положения объекта на плоскости или в пространстве относительно учащегося, установление взаимного расположения объектов на плоскости или в пространстве (например, «справа от меня/to my right, слева от меня/to my left, впереди меня/in front of me, сзади меня/behind of me, в центре/in the centre», «ближе/closer, дальше/further», «выше/higher, ниже/lower», «внутри/inside (окружности), вне/outside (окружности)» и т.д.).

Вначале ребенок учится оценивать расположение предмета по отношению к себе, а затем – по отношению к другим предметам. Более сложные задания могут иметь следующий характер, например: «Опиши свой путь из школы до дома/Describe your way from home to school», «Опиши путь своего друга из дома до школы/Describe how your friend gets from home to school», «Объясни своему другу, как он может прийти из школы до твоего дома/Explain to your friend how she can get from school to your house». Задания такого типа на уроках английского языка являются обязательной частью обучения и не кажутся чем-то искусственным и нелогичным.

Задания, которые способствуют преодолению познавательного эгоцентризма, могут быть направлены на научение ребенка видеть много свойств в предмете. Такими заданиями могут быть следующие:

- ответить на вопросы о предмете «Какого он цвета, формы, размера/What is its colour, form, size? Из чего сделан/What is it made of? Для чего используется/What can you do with it? Тяжелый он или легкий/Is it heavy or light?»;
- объединить предметы по какому-либо общему свойству. Например, найти в комнате все предметы синего цвета;
- угадать предмет по его описанию, задавая о нем вопросы;
- сравнить предметы по какому-либо общему свойству.

Преодоление морального и коммуникативного эгоцентризма происходит при развитии социолингвистической и социокультурной компетентности учащихся на всех этапах обучения: новые знания и умения формируют новые привычки общения, которые переносятся на поведение в целом.

Технологии развития социального компонента образовательной компетентности учащихся средней школы

Технологии развития социальной компетентности младших подростков направлены на развитие у подростка уважения к преподавателю, другим ученикам, их интересам и деятельности, преодоление остаточных явлений эгоцентризма, сохранение и развитие положительного отношения подростков к взрослым, развитие ситуации партнерства и

взаимного уважения в учебном процессе. В этих целях преподаватель развивает партнерские отношения с учащимся, где учащийся выступает полноправным участником коммуникации. Это достигается прежде всего обеспечением эмоциональной вовлеченности учащегося в содержание и процесс обучения. Проявление уважения к подростку и помощь ему в завоевании авторитета у других детей способствует развитию стремления подростка к деловой коммуникации в рамках учебной деятельности. Ощущение ребенком собственной успешности в коммуникации с преподавателем и другими учащимися способствует предотвращению состояний психогенной школьной дезадаптации.

Основными технологиями развития социальной компетентности являются групповая и парная работа учащихся. При правильной организации такой работы учащиеся овладевают умениям аргументировать свою позицию, проявлять уважение к позиции другого человека и толерантность.

Технологии развития социального компонента образовательной компетентности учащихся старшей школы

Содержанием развития социальной компетентности учащихся в этом возрасте является:

- содействие развитию автономии и индивидуализации учащихся и оказание им помощи в преодолении общинного способа мышления, которое в учебе выражается в использовании подсказок, шпаргалок, списывании чужих работ;*
- подготовка учащихся к семейной жизни, к осознанию ответственности перед членами семьи;*
- подготовка к выполнению своих гражданских обязанностей, знакомство с правовыми нормами, действующими в обществе;*
- воспитание умения аргументировать свою позицию, проявлять уважение к позиции другого человека и толерантность;*
- подготовка школьников к межкультурному общению дискуссионного плана и овладение ими основными нормами (в том числе и социокультурными) построения публичного выступления на ИЯ.*

Виды заданий:

Игра. Одной из лучших технологий развития социальной компетентности является игра. Развернутая форма игровой деятельности на иностранном языке, т.е. ролевая игра, достигает высшей точки своего развития в старшем школьном возрасте.

В качестве структурных компонентов игры выступают роли, которые берут на себя учащиеся; игровые действия, носящие обобщенный и сокращенный характер; игровое употребление предметов, при котором реальные предметы замещаются игровыми предметами, и, наконец, реальные отношения между играющими учащимися, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, посредством которых регулируется ход игры.

Основной единицей игры является роль и органически связанные с ней действия по ее реализации. В этой единице в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности. Содержанием ролей, реализуемых при помощи игровых действий, служат отношения между людьми, которые осуществляются через действия с предметами.

Можно охарактеризовать роль игры в развитии социальной и коммуникативной компетентности учащегося следующим образом:

- в игре школьник учится полноценному общению со сверстниками;
- ребенок учится подчинять свои импульсивные желания правилам игры. Появляется соподчинение мотивов: "хочу" начинает подчиняться "нельзя" или "надо";

- в игре интенсивно развиваются все психические процессы, формируются первые нравственные чувства (что плохо, а что хорошо);
- формируются новые мотивы и потребности (соревновательные, игровые мотивы, потребность в самостоятельности);
- в игре развиваются коммуникативная и социолингвистическая компетентности учащихся;
- игра обеспечивает возможность имитации реального общения на английском языке.

Если в родном языке игра является естественной инстинктивной деятельностью, то при обучении иностранному языку организация игры – это предмет деятельности учителя. Использование этой знакомой и привычной детям технологии позволяет вводить новый предмет обучения как естественное продолжение деятельности учащегося, но уже при использовании новых средств. Причем игра может быть использована на всех этапах обучения.

В зависимости от возраста обучаемых и их опыта в организации игры роль преподавателя может меняться. При организации игры на уроке преподаватель может брать на себя роль автора-разработчика содержания, режиссера-распределителя ролей и режиссера-постановщика, и даже исполнителя одной из ролей. При развитом умении участия в игре учащихся эти роли могут постепенно переходить к ним, и преподаватель все больше выступает только в роли критика и зрителя.

Приемы драматизации

Использование драматизации в обучении позволяет не только представить собственно пьесу как результат совместной деятельности преподавателя и учащихся, но и является важной технологией обучения иностранному языку, которая позволяет учащимся овладеть разнообразными фразами на механическом уровне, развивая при этом их индивидуальные особенности.

Этот вид деятельности:

- побуждает учащихся к говорению даже при ограниченном словарном запасе, позволяя им использовать язык телодвижений и мимику;
- приемы драматизации задействуют ум, эмоции, язык учащегося и его социальные взаимоотношения.

Драматизация является частью сюжетно-ролевых игр. Учащиеся проигрывают ситуации, с которыми они могут столкнуться в жизни, погружаясь в воображаемую ситуацию и начиная верить в ее реальность, что дает им возможность использовать язык, необходимый для дальнейшего общения.

В процессе реализации данного вида работы учащиеся работают в группах и парах, что вызывает у них чувство ответственности за свою работу. Это дает возможность:

- научиться работать в группе, слушать друг друга и ценить мнение другого человека;
- подготовиться к сотрудничеству, сгладить противоречия и использовать сильные стороны каждого участника этого вида деятельности.

Виды заданий в рамках драматизации:

- короткие, забавные виды заданий, использующих мимику и язык телодвижений;
Подобные задания облегчают процесс обучения языку, так как учащийся концентрируется на изображении какого-либо действия, а не на том, что сказать. При выполнении всех заданий подобного рода дети работают в парах, группах или даже целым классом, готовя мимические мини-постановки. Во время отработки данных заданий очень важно постоянно поощрять и ободрять детей, что поможет им почувствовать себя уверенно и разовьет необходимые навыки работы в группе.
- разыгрывание песенок, стихов, рифмовок (chants);
Песни и рифмовки – это богатый источник текстов для такого вида работы. Особенный отклик подобные виды деятельности находят среди маленьких детей, которые пока не владеют большим словарным запасом. Ритм и мелодия

способствуют лучшему запоминанию, а движения и жесты помогают изобразить значения английских слов. Так как песни уже обеспечивают школьников словами, учащиеся могут концентрироваться на выражении чувств и обозначении действий через язык телодвижений и жестов. Позже это поможет учащимся более уверенно использовать иностранный язык при создании собственных текстов.

- использование пальчиковых кукол и кукол-перчаток для вовлечения учащихся младшего возраста в диалогическую речь;

Дети могут общаться с куклами с большим желанием, чем с учителем, получая удовольствие от манипулирования ими. Учителя, работающие с младшими школьниками, используют кукол, которые «говорят» только на английском языке, что особенно стимулирует детей развивать речевые навыки и умения. Пальчиковые куклы могут использоваться для разыгрывания не только диалогов, но и песен, рифмовок, коротких импровизаций и небольших пьес. Это развивает воображение учащихся как при использовании языка, так и во время актерского действия. Куклы могут использоваться и для разыгрывания уже готовых историй, и для вольных импровизаций.

- постановка пьесы может быть предложена учащимся всех возрастов.

Подготовка к постановке пьесы включает в себя несколько этапов:

- знакомство с содержанием пьесы (истории) и ее героями или создание собственного сюжета;
- знакомство с диалогами, данными в пьесе или создание собственного текста;
- отбор «актеров» на данные роли;
- заучивание ролей и репетиции;
- отработка наиболее сложных моментов;
- подготовка костюмов;
- генеральная репетиция;
- представление.

Во время подготовки к постановке пьесы учитель работает над многими аспектами языка, так же как и над более общими аспектами обучения, вовлекая учащихся в совместное творчество. Нужно отметить, что процесс подготовки к постановке более важен, чем само представление, хотя от этого результат не становится менее значимым. Учащиеся получают огромное удовольствие от финального представления.

Ролевая игра. Одним из самых сложных видов работ, который включает в себя приемы драматизации, является ролевая игра и импровизация.

Ролевая игра – это вид драматизации, при котором учащиеся, исполняя попеременно различные социальные и психологические роли, осваивают общение в условиях, максимально близких к условиям реального общения.

Ролевая игра, как один из ведущих способов развития социальной компетентности учащихся, одновременно является и способом усвоения речевых моделей общения, характерных для носителей изучаемого языка, способствуя тем самым развитию социолингвистической и социокультурной компетентности учащихся. Ролевая игра более других видов заданий способствует вторичной социализации личности, так как позволяет учащимся принять социальные нормы поведения, типичные для носителей изучаемого языка.

Направляемая дискуссия (Controlled/Guided Discussion). Свободная дискуссия (Free Discussion)

Дискуссия является творческим видом задания. Во время дискуссии развиваются такие важные навыки, как умение говорить, слушать и слышать, и воспитываются такие важные качества, как умение аргументировать, уважение к позиции другого человека, толерантность.

Дискуссия является одним из видов полилога. К полилогу дискуссионного характера относят также диспут, спор, прения и дебаты. К полилогу недискуссионного плана (хотя он и содержит различные точки зрения по поводу предмета обсуждения) относят беседу, круглый

стол людей, которые интересуются определенной темой (проблемой), но не являются экспертами в данной области, а также круглый стол экспертов в определенной области.

Подготовка школьников к межкультурному общению дискуссионного плана предполагает кропотливую предварительную работу по овладению основными нормами (в том числе и социокультурными) построения публичного выступления на ИЯ. С этой целью выполняются:

- коммуникативно-познавательные задания на анализ и интерпретацию ситуаций социально значимого общения;
- поисковые задания на ознакомление с типами устных выступлений, которые характерны для определенного культурно-языкового сообщества;
- коммуникативно-познавательные задания на выявление социокультурных традиций в манере построения публичного выступления;
- познавательно-поисковые задания на обучение технологии подготовки публичного выступления;
- задания на вовлечение учащихся в непосредственное публичное выступление.

Также желательно, чтобы обучению дискуссионным формам общения предшествовало обучение коммуникативно-корректному поведению во время более простой формы полилогического общения – беседы по конкретной тематике.

Учебное дискуссионное общение завершается анализом социокультурной значимости коммуникативно-информационного взаимодействия его участников для развития их мировосприятия, эффективности их познавательной и ценностно-ориентационной деятельности и коммуникативно-речевой приемлемости их речевого поведения как партнеров риторической коммуникации. Результаты дискуссионного обсуждения можно использовать для коллективного написания эссе по наиболее интересным аспектам рассмотренной проблемы.

3.2.2 Технологии развития социокультурной и социолингвистической компетентности

Развитие социолингвистической компетентности осуществляется благодаря использованию тех же технологий обучения, что и развитие коммуникативной компетентности. Социолингвистическая компетентность включает овладение учащимися функциональными языковыми и речевыми средствами, включая фразы-клише, используемыми в ситуациях общения носителями языка, и умение их использовать при социальном взаимодействии.

Одним из действенных способов развития социокультурной компетентности является сравнительное изучение реалий страны изучаемого языка и родной культуры. Этому может способствовать введение дополнительных спецкурсов по страноведению, таких как: «Столицы мира: Москва и Лондон», «Художественная литература: что знает каждый английский школьник», «Основные этапы в истории Великобритании и России» и многие другие. Страноведческие школьные курсы, построенные по принципу сравнительного изучения иностранной и родной культуры, позволяют соблюсти такие принципы обучения межкультурному общению, как:

- принцип взаимосвязанного поликультурного и билингвального развития личности учащегося;
- принцип дидактической культуросообразности;
- принцип культурной вариативности;
- принцип приоритета проблемных заданий и творческих работ при сравнительном изучении языков и культур;
- принцип актуализации опоры на межпредметные знания и умения;
- принцип культурной рефлексии.

Сравнительное изучение культур России и Великобритании позволяет учащимся сформировать представление о культурном разнообразии как о норме сосуществования культур в современном поликультурном мире.

При развитии социокультурной компетентности учащихся большое внимание отводится опоре на межпредметные связи. Учителя имеют возможность стимулировать

учеников максимально полно использовать знания и опыт, приобретенные в процессе изучения различных гуманитарных и общественных дисциплин, при выполнении различных видов проблемных культуроведческих заданий. Знания, полученные на уроках географии, истории, литературы, другие умения и навыки, сформированные в ходе обучения в школе, помогают ученикам получать, обобщать, систематизировать культуроведческий материал и представлять его в форме курсовых работ, докладов и т.п.

Особое внимание в подобных курсах отводится формированию у учащихся социокультурных стратегий – приемов, используемых участниками коммуникации для установления и поддержания межкультурного контакта в духе мира, в контексте диалога культур, а также для создания адекватных социокультурных портретов Великобритании и британцев и возможных участников межкультурной коммуникации с целью преодоления межкультурных различий и повышения качества межкультурного контакта.

Рассматриваемые курсы создают дидактически благоприятные условия для поликультурного развития обучающихся средствами ИЯ, включая их культурное самоопределение. Ознакомившись с культурной вариативностью сравнительно изучаемых поликультурных сообществ стран родного и иностранного языков учащиеся смогут определить свое место в спектре культур, что является неотъемлемым элементом формирования общепланетарного мышления.

В подобных курсах в процессе обучения учащиеся выполняют ряд проблемных культуроведческих заданий. Проблемное обучение позволяет активизировать мыслительную и речемышлительную деятельность учащихся в процессе формирования их коммуникативно-речевых умений. Учащиеся выполняют такие виды проблемных культуроведческих заданий, как познавательно-поисковые, поисково-исследовательские, групповые и индивидуальные проекты, презентации и курсовые работы, также участвуют в ролевых играх, викторинах, дискуссиях и т.п. В результате, овладевая знаниями, учащиеся одновременно формируют ряд умений и навыков, составляющих основу социокультурной компетентности в рамках иноязычной коммуникативной компетентности, позволяющих им в дальнейшем осуществлять культуроведческое образование и самообразование.

Все условно-творческие и творческие задания служат эффективным приемом при развитии социокультурной компетентности учащихся. Самым интересным и всеобъемлющим среди них является проект, различные этапы подготовки которого могут включать разнообразные виды заданий. Проект также является ведущей технологией развития учебной компетентности и автономии учащихся.

Проект – это самостоятельно планируемая и проводимая школьниками работа, в которой речевое общение включается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности.

Темы проектов, выбираемые самими учащимися или предлагаемые учителем, определяются в зависимости от того, какие темы изучаются школьниками в тот или иной период. Проекты могут касаться как реалий англоязычных стран, так и реалий России. Темы предполагают сравнение культур, представление культуры англоязычных стран, представление культуры родной страны. Особо важным является использование аутентичных лингвистических средств. Основными источниками получения информации для творческих проектов, направленных на развитие социальной компетентности, являются печатные материалы, аудио- и видеозаписи, Интернет, собственный опыт учащихся, знания, получаемые на других предметах. Творческим проектом может быть серия интервью на определенную тему с последующим докладом/выступлением и изложением результатов, создание радиопередачи, короткометражного видеофильма с комментариями на английском языке, создание собственного журнала, брошюры о местных достопримечательностях и т.п.

Проектная работа имеет огромное значение для развития социального компонента образовательной компетентности, так как учит не только речевым моделям социального общения, но и развивает межпредметные связи и социокультурные стратегии.

Работа над собственными проектами при изучении иностранного языка отражает современную тенденцию в образовании – ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения. Использование проективных приемов приучает учащихся творчески

мыслить, планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения задач и самостоятельно выбирать способы и средства их реализации.

Проектная работа неразрывно связана с рядом познавательных-поисковых и поисково-исследовательских заданий, например проведение самостоятельного исследования (*doing a survey*). Подобная работа может включать в себя несколько этапов:

- сбор информации (включая проведение интервью);
- анализ и обработка информации;
- обсуждение в группе; представление перед классом в виде доклада, стенда и т.д.

При подготовке к вышеперечисленным видам коммуникативных заданий можно использовать такие виды упражнений как «мозговой шторм» (*brainstorming*), презентация (*presentation*), учебная дискуссия (*discussion*), решение проблемных задач (*problem solving*), написание сценария (*scenario*), проведение интервью (*interview*), создание «воображаемых ситуаций» (*simulation*).

Самым эффективным способом изучения АЯ является использование аутентичных языковых учебных комплексов и материалов (современных британских учебников и учебных пособий, содержащих актуальные и аутентичные тексты для аудирования и чтения; аудио- и видеоматериалов; газет и журналов на английском языке; иллюстративного материала, такого как открытки, карты, меню, рекламные проспекты, расписание движения транспорта, предметы из повседневной жизни и т.д.), которые обеспечивают усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, что дает возможность создания первичной «виртуальной действительности».

Следующим шагом в обучении АЯ является возможность работы в глобальной сети Интернет. Погружение в виртуальное пространство – очень эффективное средство развития социокультурной компетентности учащихся. Аутентичная виртуальная интерактивная языковая среда и мощный инструмент приобретения знаний – Интернет – наряду с другими современными компьютерными технологиями дает достаточный объем контекстуальной информации благодаря наличию реальной потребности в коммуникации, а правильно смоделированные обучающие программы благодаря мультимедийным средствам помогают ученику лучше войти в предложенную ему роль.

Изучение произведений художественной литературы традиционно является сильной стороной преподавания иностранных языков в нашей стране. Одновременно с этим, изучение литературы значительно обеднено по объективным причинам на начальных уровнях обучения. Однако те пласты литературы, которые формируют сознание носителей языка в дошкольном, младшем и среднем школьном возрасте (сказки, народный фольклор, детские книги известных писателей), необходимо предлагать учащимся в полном объеме. Здесь возможно использование таких технологий, как одновременное чтение и обсуждение (возможно на русском языке) адаптированной литературы и полного варианта сочинения в переводе на русский язык. Этим можно добиться значительных положительных результатов в приобщении учащихся к чтению.

Благодаря различным технологиям, коммуникативным заданиям и методикам происходит не только накопление у учащихся знаний и обучение их общению, но и становление их личности в виде постепенного перехода индивида в направлении «этноцентризм – культурное самоопределение – диалог культур».

3.3. Технологии контроля развития социальной компетентности учащихся.

Контроль качества развития собственно социальной компетентности учащихся осуществляется преподавателем английского языка совместно со школьным психологом путем осуществления психодиагностики и анализа ее результатов, на основе чего разрабатываются планы коррекционной работы.

Контроль качества развития социокультурной и социолингвистической компетентности осуществляется в рамках контроля качества развития объектного компонента образовательной компетентности – его речевой (аудирование, чтение, письмо и говорение) и языковой (лексика, грамматика и фонетика) составляющих.

4. Оценочный компонент

4.1. Содержание оценочной компетенции состоит в способности и желания школьника оценить свою деятельность, личность и качество коммуникации с другими людьми, а также воспринять критику и пожелания других, в том числе преподавателей, как механизм саморазвития.

Самооценка – это способность оценивать качество своей деятельности путем сравнения результатов этой деятельности с предъявляемыми требованиями и результатами деятельности других людей. Развитие данного компонента образовательной компетентности обеспечивается через:

- четкое осознание учащимся целей и задач обучения;
- знание требований, предъявляемых к уровню развития ключевых видов коммуникативной компетентности;
- овладение посильными методами и способами самопроверки;
- умение поставить собственные цели обучения;
- овладение основными элементами волевого действия: умением поставить цель, принять решение, наметить план действия и исполнить его, проявить определенные усилия при необходимости преодоления препятствий, оценить результат своего действия.

Объектом самооценки учащихся являются все компоненты образовательной компетентности:

- экзистенциальная компетентность;
- социальная компетентность;
- объектная компетентность;
- оценочная компетентность.

При самооценке экзистенциальной компетентности учащийся должен знать/понимать:

место изучаемого языка в современном мире;
значение изучения языка для саморазвития;
важность владения иностранным языком для последующей деятельности;
менталитет и культурные ценности британцев;
важность владения социокультурным аспектом языка для формирования отношения к Великобритании и британцам в целях осуществления полноценной коммуникации;
способы формирования отношения к окружающей действительности и собственной личности при сравнительном изучении британской и родной культуры;

уметь:

оценить свое отношение к предмету;
оценить свои потребности в области изучения предмета;
оценить свое отношение к собственной учебной деятельности;
оценить владение лексикой, выражающей эмоциональные и волевые действия;

При самооценке социальной компетентности учащийся должен знать/понимать:

принятые в России социокультурные уложения и нормы общения;
принятые в Великобритании социокультурные уложения и нормы общения;
сходства и различия в социолингвистическом оформлении речи в русском и английском языках;

уметь:

оценить свое взаимодействие с преподавателем и другими учащимися в учебном процессе;
оценить социолингвистическое оформление своей речи на русском и английском языках;

оценить свое желание и умение осуществить коммуникацию на английском языке как в учебном контексте, так и вне его;
оценить свое владение социолингвистической компетенцией в области английского языка;
оценить свое владение социокультурной компетенцией в области английского языка;

При самооценке объектного компонента учащийся должен

знать:

требования к уровню владения английским языком в области следующих компетенций:

лингвистическая компетенция;
речевая компетенция;
учебно-познавательная компетенция;

уметь:

оценить свое владение данными компетенциями и отслеживать свое продвижение к цели, особенно соотнося уровень своих коммуникативных умений с последовательно поставленными промежуточными целями;
формировать свою способность к самооценке через наблюдение за собственной речью на родном и иностранном языках.

При самооценке оценочной компетентности учащийся должен

знать/понимать:

требования к уровню обученности на разных этапах обучения;
роль формирующей оценки как помощи в планировании последующих целей учебных действий;

уметь:

сравнить свой фактический уровень развития образовательной компетентности с требуемым уровнем;
выразить свою самооценку на английском языке в устной и письменной форме;
использовать языковые средства выражения для постановки и объяснения собственных целей обучения в каждом из компонентов образовательной компетентности;
использовать специальные технологии самооценки.

4.3. Технологии развития оценочной компетентности

Общая самооценка личности складывается из бесконечного множества частных самооценок, которые базируются прежде всего на системе личных ценностей человека. В связи с этим, технологии развития оценочной компетентности учащихся направлены прежде всего на формирование ценностного отношения к учебной деятельности и развитие положительного отношения учащегося к себе и результатам своей деятельности. Овладение учащимся основными элементами волевого действия (умением поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие при необходимости преодоления препятствий) является основой для развития умения оценить результат своего действия.

Развитие умений учащихся оценивать себя и качество развития своих компетентностей базируется прежде всего на принципах учета возрастных особенностей детей, принципе непрерывности и знания детьми критериев оценки их деятельности преподавателем.

Технологии развития оценочной компетентности обеспечивают овладение следующими знаниями и умениями:

Четкое осознание целей и задач учения. Задача преподавателя – обеспечить понимание учащимися целей каждого занятия и каждого задания во время занятия, а

также поставить перед учащимися более широкий круг задач в зависимости от их возраста.

Знание требований, предъявляемых к уровню развития ключевых видов коммуникативной компетентности. Задача преподавателя – предоставить учащимся четкие стандарты и эталоны, в соответствии с которыми преподаватель и сам учащийся может оценить свою компетентность в области АЯ.

Овладение посильными методами и способами самооценки. Для того чтобы научить школьников методам и способам самооценки, могут быть использованы следующие технологии:

При оценке экзистенциальной компетентности:

заполнение анкет для определения отношения учащегося к предмету и результатам своей учебной деятельности с последующим обсуждением.

При оценке социальной компетентности:

заполнение анкет для определения отношения учащегося к преподавателю, другим учащимся, оценки качества своего взаимодействия с ними в процессе своей учебной деятельности с последующим обсуждением.

При оценке коммуникативной компетентности:

- *проверка учащимся своей работы и выставление себе оценки до того, как сдать работу преподавателю, в целях последующего обсуждения оценок: их совпадения и причин несовпадения;*
- *выполнение роли учителя при оценке работы других учащихся с последующим сравнением своей оценки с оценкой учителя и обсуждением результатов;*
- *метод взаимного рецензирования;*
- *обсуждение с учителем полученной оценки и критериев, в соответствии с которыми она была выставлена;*
- *выставление оценки преподавателю за проведенный урок по заранее оговоренным критериям. Эта технология позволит преподавателю и учащимся создать партнерские отношения и способствовать развитию у школьников положительного отношения к овладению критериальной оценочной базой и формированию собственной компетентности в области самооценки. Она также помогает преподавателю осознать проблемы учащихся при определении своих задач в процессе обучения.*

Оценка преподавателя играет положительную роль в формировании самооценки учащегося при использовании следующих технологий:

- *использование оценки как способа сравнения прежних и настоящих результатов обучения одного учащегося (а не результатов одного учащегося в сравнении с другим) в рамках единых критериев оценки;*
- *оценка отношения учащегося к своей учебной деятельности, похвала его ответственности, прилежности и старательности, следствием которых и являются достигнутые им результаты;*
- *поощрение взаимодействия и взаимопомощи учащихся;*
- *отказ от выставления отрицательной оценки, но поощрение учащегося в случае достижения положительного результата и получения положительной оценки.*

Умение поставить собственные цели обучения. В целях развития данного умения преподаватель обсуждает с учащимся общие цели изучения АЯ и личные планы учащегося по использованию языка в дальнейшем, на основе чего учащийся совместно с преподавателем формирует собственные цели и критерии оценки своей деятельности.

Особую помощь в развитии оценочной компетентности учащихся дает использование «Европейского языкового портфеля», который представляет собой сборник документов, отражающих процесс изучения языка и накопления культурологического опыта.

Этот инструмент позволяет учащемуся самостоятельно контролировать процесс обучения и оценивать свои достижения вне зависимости от используемых при обучении

методик и средств. На основе «Европейского языкового портфеля» авторами МГЛУ был разработан «Российский языковой портфель» для начальной, средней и старшей школы. В этом портфеле учащийся имеет возможность фиксировать свои достижения и опыт в овладении английским языком.

Языковой портфель состоит из трёх частей:

I часть – Языковой паспорт («Языки, которые я знаю»). Он предназначен для внесения учеником заметок, касающихся особенностей овладения изучаемым языком (языками), а также опыта межкультурного общения;

II часть – Биография («Мои успехи»). Она предназначена для самостоятельной оценки учащимися своего уровня владения английским языком в различных видах речевой деятельности: аудировании, чтении, говорении и письме;

III часть – Досье («Моя копилка»). Это папка для хранения письменных проектных работ ученика.

4.3. Технологии контроля качества развития оценочной компетентности

Контроль качества развития оценочной компетентности учащегося осуществляется преподавателем английского языка путем осуществления психодиагностики и анализа ее результатов, на основе чего разрабатываются планы коррекционной работы. Данная работа может проводиться совместно со школьным психологом.

Контроль качества развития коммуникативной компетентности в плане овладения оценочной лексикой осуществляется в рамках контроля качества развития объектного компонента образовательной компетентности – его речевой (аудирование, чтение, письмо и говорение) и языковой (лексика и фонетика) составляющих.

ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Оценка качества развития образовательной компетентности требует определения качества каждого из ее компонентов по следующим показателям:

- критерии оценки качества сформированности каждого компонента образовательной компетентности;
- показатели оценки качества образовательной компетентности;
- качество компонентов образовательной компетентности.

Качество экзистенциального компонента образовательной компетентности определяется личностно-смысловым критерием. Его показателем является личностный смысл или ценностно-мотивационное отношение учащегося к цели, содержанию и процессу образования, уровни проявления которого условно можно разделить на Ценностный (3), Императивный (2), Утилитарно-прагматический уровень (1).

Ценностный уровень проявляется в высокой личной заинтересованности учащегося в предмете и процессе учебной деятельности, его активности и самостоятельности в классе и во внеурочной деятельности.

Об Императивном уровне говорит наличие у учащегося внутренней мотивации к изучению языка, которая определяется потребностью во владении им, но при этом отсутствие особой личной заинтересованности в его изучении.

Утилитарно-прагматический уровень характеризуется отсутствием какой-либо внутренней мотивации к изучению предмета. Учащийся занимается из страха наказания или из побуждений престижа.

Качество объектного компонента образовательной компетентности определяется когнитивно-операциональным критерием (знания и умения). Показателями оценки качества уровня сформированности объектного компонента являются полнота знаний и действенность знаний. Уровни сформированности объектного компонента следующие;

По уровню знаний:

1. Знания полные (3);
2. Знания частичные (2);
3. Знания не сформированы (1).

По уровню умений:

1. Умения сформированы (3);
2. Умения сформированы частично (2);
3. Умения не сформированы (1).

Требования к уровню обученности школьников в области англоязычной коммуникативной компетентности определяются требованиями **Единого государственного экзамена** и коррелированы с уровневыми требованиями Общеввропейской шкалы компетенций в области английского языка. Учащиеся должны овладеть коммуникативной компетентностью в области английского языка на

- базовом уровне (уровень A2),
- повышенном уровне (уровень B1),
- высоком уровне (уровень B2).

«Инновационная уровневая образовательная программа по английскому языку для общеобразовательной школы» обеспечивает подготовку учащихся на уровне A1 – начальная школа; A2/B1 – средняя школа; B1/B2 – старшая школа. Целевые уровни обучения могут распределяться следующим образом:

- для школ гуманитарного профиля с углубленным изучением английского языка в рамках основной школьной программы: в 1–4 классах учащиеся достигают уровня A1 за 272 часа занятий; в 5–6 классах достигается уровень A2 за 350 часов занятий; к 10 классу достигается уровень B1 за 525 часов занятий; к 11 классу достигается уровень B2 за 350 часов занятий;

- для школ других профилей с углубленным изучением английского языка в рамках основной и дополнительной школьной программы: по окончании начальной школы учащиеся достигают уровня А1 за 272 часа занятий; в 7-8 классах достигается уровень А2 за 280 часа занятий; к 10 классу достигается уровень А2+ за 420 часа занятий; к 11 классу достигается уровень В1 за 280 часов занятий.

Подробно требования к уровню обученности учащихся изложены в «Языковом портфеле» (см. Приложение).

Качество социального компонента образовательной компетентности определяется коммуникативным критерием. Показателем оценки качества социального компонента ОК является готовность к социальному взаимодействию. Показатели оценки качества компонентов образовательной компетентности могут быть проявлены на трех уровнях:

1. Готовность сформирована (3);
2. Готовность сформирована частично (2);
3. Готовность практически не сформирована (1).

Качество оценочного компонента образовательной компетентности определяется рефлексивным критерием. Показателем оценки качества социального компонента ОК является критичность мышления. Данный показатель может быть проявлен на трех уровнях:

1. Критическое мышление сформировано (3);
2. Критическое мышление сформировано частично (2);
3. Критическое мышление не сформировано (1).

В целом, по качеству проявления показателей возможно выделить три уровня качества образовательной компетентности школьника: высокий, средний и низкий.

Для высокого уровня качества развития образовательной компетентности учащихся характерны: ценностный смысл к овладению специальными знаниями и умениями, умение учиться (умениями ставить образовательные цели, планировать свою учебную деятельность, работать во времени, осуществлять самоконтроль и самокоррекцию); высокая степень полноты и действенности знаний и умений; сформированная готовность к социальному взаимодействию; критичность мышления.

Средний уровень развития образовательной компетентности школьников отличается императивным уровнем личностного смысла (осознание обязательности учения, учение из чувства долга); недостаточной полнотой и действенностью специальных умений и знаний, умений учиться; слабой выраженностью готовности к социальному взаимодействию; критичностью мышления, проявляющейся в отдельных образовательных и коммуникативных ситуациях.

Образовательная компетентность учащихся сформирована на низком уровне, если: фиксируется утилитарно-прагматический личностный смысл (желание уйти от неприятностей, связанных с неудовлетворительными оценками при отсутствии истинного познавательного интереса); знания и умения учащихся характеризуются поверхностностью и низкой степенью мобильности; отсутствует практическая готовность к социальному взаимодействию; наблюдается несформированность критического мышления.

**Структура образовательной компетентности, критерии и показатели
оценки ее качества**

Компоненты образовательной компетентности	Критерии оценки качества компонентов образовательной компетентности	Показатели оценки качества образовательной компетентности	Уровни проявления показателей оценки качества компонентов образовательной компетентности
1. Экзистенциальный компонент	Личностно-смысловой критерий	1. Личностный смысл	1. Ценностный уровень (3) 2. Императивный уровень (2) 3. Утилитарно-прагматический уровень (1)
1	2	3	4
2. Объектный компонент	Когнитивно-операционный критерий (знания и умения)	1. Полнота знаний	1. Знания полные (3) 2. Знания частичные (2) 3. Знания не сформированы (1)
		2. Действенность знаний	1. Умения сформированы (3) 2. Умения сформированы частично (2) 3. Умения не сформированы (1)
3. Социальный компонент (общение)	Коммуникативный критерий	1. Готовность к социальному взаимодействию	1. Готовность сформирована (3) 2. Готовность сформирована частично (2) 3. Готовность практически не сформирована (1)
4. Оценочный компонент	Рефлексивный критерий	1. Критичность мышления	1. Критическое мышление сформировано (3) 2. Критическое мышление сформировано частично (2) 3. Критическое мышление не сформировано (1)

Учебно-методическое обеспечение ОУР к Программе

Подготовка на уровень B2:

- Учебник для начальной школы (1-4 класс или 1-6 класс) серии Happy Series (Happy House; Happy Street; Happy Earth);
- Учебник для 5-6 класса серии Pacesetter уровень Elementary, Pre-Intermediate;
- Учебник для 7-11 классов серии Matrix уровни: Foundation, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate.

Подготовка на уровень B1 (Вариант 1):

- Учебник для начальной школы (1/2-4 класс) серии Chatterbox;
- Учебник для 5-6 класса Oxford Team;
- Учебник для средней и старшей школы серии Horizons.

Подготовка на уровень B1 (Вариант 2):

- Учебник для начальной школы серии Get Set Go;
- Учебник для средней и старшей школы New Hotline.

Дополнительные учебно-методические материалы ОУР:

- Oxford Exam Success;
- Оксфордские тесты для подготовки к ЕГЭ;
- Граматики;
- Словари;
- Книги для чтения;
- Видеокурсы;
- Интернет-ресурсы ОУР:
 - Сайт для преподавателей;
 - Сайт для учащихся;
- 8. Методические материалы для преподавателя.

Материал с сайта www.relod.ru