

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Институт «Полярная академия»
Кафедра французского языка и литературы

С.А. Мирошниченко

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Учебно-методическое пособие для студентов III и IV курсов
французского отделения (бакалавриат)

Направление подготовки 45.03.01 – Филология
Направление (профиль) – Зарубежная филология
Квалификация (степень) – бакалавриат

Санкт-Петербург
РГГМУ
2020

УДК 811.133.1(072+075)
ББК 81.2Фр.я73
М64

Рецензент: Т.В. Нужная, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой французского языка и литературы.

Мирошниченко С.А.

М64 Методика преподавания французского языка в школе и вузе: учебно-методическое пособие для студентов III и IV курсов французского отделения (бакалавриат). – СПб.: РГТМУ, 2020. – 68 с.

Данное учебно-методическое пособие предназначено для практических занятий, а также для самостоятельной подготовки студентов 3 и 4 курсов французского отделения (бакалавриат) к занятиям.

Студенты 3 курса знакомятся с основными теоретическими положениями методики обучения иностранному (французскому) языку, что позволит реализовать на практике полученные знания, планировать учебный процесс, исходя из целей обучения, определять и выбирать методически целесообразные формы, приёмы и способы преподавания французского языка во время педагогической практики.

Студенты 4 курса знакомятся с технологией организации учебного процесса в рамках Болонского процесса, а также с основными тенденциями развития высшего образования в России: содержанием, технологией обучения, вопросами нормативно-правового обеспечения образования, организацией обучения, видами и формами учебных занятий, разработкой учебного курса по дисциплине, организацией педагогического контроля в высшей школе, управлением познавательными процессами и учебными мотивами студентов, профессиональной подготовкой и деятельностью преподавателя.

УДК 811.133.1(072+075)
ББК 81.2Фр.я73

© Мирошниченко С.А., 2020
© Российский государственный гидрометеорологический университет (РГТМУ), 2020

Часть 1. Методика обучения французскому языку в школе

Общелингвистическая и психолого-педагогическая проблематика

Методика преподавания как наука. Связь методики с другими науками. Цели и содержание обучения иностранным языкам (ИЯ) в школе (информационная лекция)

Основные этапы становления методики как науки. Методика и лингводидактика. Содержание обучения ИЯ. Сфера общения. Знания. Умения. Навыки. Язык. Речь. Методические принципы.

Методы и приёмы в обучении иностранным языкам. Теория упражнений. Упражнение как единица обучения ИЯ

Метод. Приём. Технология обучения. Вид упражнений. Тип упражнений. Система упражнений. Языковые упражнения. Условно-речевые упражнения. Речевые упражнения. Адекватность упражнения. Устойчивость навыка.

Психолого-лингвистические основы обучения ИЯ. Психолого-педагогические основы обучения ИЯ

Язык, речь, речевая деятельность. Языковая норма. Язык и мышление. Сознание. Функции языка. Фатическая и коммуникативная функции. Психологическая природа речи. Полифункциональный характер речи. Функции речи: коммуникативная; индикативная; интеллектуальная, сигнификативная. Целенаправленность предметность и структурная организация речи. Структурная организация речевой деятельности. Предметное содержание речевой деятельности. Личностно-деятельностный подход к обучению ИЯ. Учебная деятельность. Субъектно-объектные отношения. Единицы речевой деятельности. Механизмы речевой деятельности. Этапы порождения высказывания.

Практическое занятие № 1. Классификация и общая характеристика средств обучения иностранным языкам в средней школе.

Вопросы для обсуждения

1. Система средств обучения: средства обучения для преподавателя.
2. Средства обучения для учащихся.
3. Аудиовизуальные средства обучения (АВСО).
4. Технические средства обучения (ТСО).

Обучение аспектам языка и основным видам речевой деятельности

Обучение произносительной и лексической сторонам речи

Фонема. Аллофон. Фонематический слух. Артикуляционная база. Перцептивная база. Мышечно-суставное чувство. Слухо-произносительные навыки. Ритмико-интонационные навыки. Апроксимированное произношение. Слово. Лексическая единица (ЛЕ). Активный лексический минимум. Рецептивный (пассивный) лексический минимум. Потенциальный словарь. Семантизация ЛЕ. Речевой лексический навык. Рецептивный лексический навык. Функционально-смысловая таблица.

Формирование лексического навыка предполагает овладение обучаемыми правилами соотнесения конкретной лексической единицы (ЛЕ) с другими лексемами в тематической и семантической группах, с синонимами, антонимами, чётким определением значения ЛЕ, соотнесённостью этого значения со сходными или контрастными значениями сравниваемых лексем, овладение правилами конкретного словообразования и сочетания, а также овладение вследствие этого правила выбора и употребления ЛЕ в тексте высказывания, в его грамматической и стилистической структуре, смысловом восприятии в тексте. Все компоненты лексического навыка должны учитываться как при введении (семантизации) лексических единиц, так и при формировании соответствующего навыка в процессе работы со словарём, с текстом, лексическими упражнениями, при активизации лексики в иноязычной речи.

Введение (семантизация) лексических единиц

1. Семантизация существительных путём демонстрации обозначаемых предметов или их изображений на картинке, фотографии и т.д. с помощью многократного называния слова изолированно, в назывном или ситуативно (контекстуально) связанном предложении.

2. Семантизация глагола с помощью иллюстративных движений или действий, мимики, пантомимики или изображаемых действий рисунками «кроки» на доске, картинке, диапозитиве, с помощью видеоклипа.

3. Семантизация прилагательных путём показа (демонстрации) различных предметов или их изображений, имеющих ярко выраженное качество (цвет, размер, форму, рисунок, узор).

4. Семантизация числительных с использованием картинок с разным числом предметов, а также часов, календаря, таблицы, расписания и т.д.

5. Семантизация наречий с помощью различных указателей (часов – *рано, поздно, часто*; географической карты – *далеко, близко*; местоположения в классной комнате; использования картинок, кинофрагментов).

6. Семантизация местоимений с участием обучаемых (личные и притяжательные местоимения), с использованием положения различных предметов в помещении, соответствующих картинок.

7. Введение предлогов с использованием соотнесения предметов в классе, специальных рисунков, на которых предметы расположены по-разному в отношении других предметов, или один предмет находится в разной связи с другими предметами. Для динамичной смены места предметов можно использовать магнитную или фланелевую доску.

Подготовительные тренировочные упражнения на базе работы с текстом

1. Дифференцировочные упражнения.
2. Повторительные упражнения.
3. Подстановочные и конструктивные упражнения.
4. Трансформационные упражнения.
5. Упражнения для активизации лексики в речи.

Практическое занятие № 2. Комплекс упражнений для формирования и совершенствования лексических навыков.

Задания для самостоятельной работы

1. Разработать и провести в аудитории фрагмент урока по обучению продуктивной лексике с использованием ФСТ и других видов опор (учебник, тема и класс на выбор).

2. Используя «Схему последовательности действий учителя и учащихся по формированию рецептивных лексических навыков в 8–11 классах», разработать и провести в аудитории фрагмент урока по обучению рецептивной лексике, систематизации изученного материала или по формированию потенциального словаря учащихся (учебник, тема и класс на выбор).

Обучение грамматической стороне речи

Активный грамматический минимум. Грамматическая структура. Речевой образец. Речевой грамматический навык. Структурный подход. Функциональный подход. Структурно-функциональный подход. Коммуникативный подход. Правило-инструкция. Правило-обобщение. Рецептивный грамматический минимум. Рецептивный грамматический навык. Индуктивный путь введения грамматического материала. Дедуктивный путь введения грамматического материала. Алгоритм распознавания грамматических явлений.

Формирование грамматических речевых навыков продуктивной речи

Формирование речевых грамматических навыков следует проводить поэтапно с учётом условий функционирования грамматических структур в речи.

Целесообразно выделить *три основных этапа* формирования грамматического навыка в продуктивной речи.

1) *Ознакомление и первичное закрепление.*

На этом этапе необходимо раскрыть значение, формообразование, употребление грамматической структуры, обеспечить контроль её понимания учащимися и первичное закрепление.

2) *Тренировка.*

Формирование речевого грамматического навыка предполагает развитие навыка относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях и развитие его гибкости за счёт варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. С этой целью используются имитационные, подстановочные, трансформационные упражнения.

Упражнения игрового характера выделяются в отдельную группу.

Имитационные упражнения могут быть построены на одноструктурном или оппозиционном (контрастном) грамматическом материале. Грамматическая структура в них задана, её следует повторить без изменения. Выполнение упражнений может проходить в виде прослушивания и повторения форм по образцу, контрастного повторения различных форм за преподавателем, списывания текста или его части с подчёркиванием грамматических ориентиров.

Подстановочные упражнения используются для закрепления грамматического материала, выработки автоматизмов в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях.

Трансформационные упражнения дают возможность формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур в речи. С их помощью можно научить варьировать содержание сообщения в заданных моделях в зависимости от меняющейся ситуации, сопоставлять и противопоставлять изучаемую структуру ранее изученным, составлять из отдельных усвоенных ранее частей целые высказывания с новым содержанием. Выбор вида упражнения зависит от конкретной задачи.

Упражнения игрового характера приближают процесс активизации грамматического материала к условиям реального общения. Организация игры предполагает создание речевой ситуации, включающей атрибуты игры, ролевые предписания, коммуникативное задание.

3) **Применение.**

Переход от навыков к умениям обеспечивается упражнениями, в которых активизируемое грамматическое явление надо употребить без языковой подсказки в соответствии с речевыми обстоятельствами. Упражнения этого этапа могут проводиться на материале устных тем, домашнего чтения, диафильмов, кинофрагментов.

Совершенствование речевого грамматического навыка целесообразно проводить посредством:

а) активизации в учебном разговоре новой грамматической структуры в составе диалогических и монологических высказываний в ситуациях общения;

б) различных видов пересказа или изложения содержания прослушанного (прочитанного) текста;

в) употребления разного типа грамматических структур в подготовленной речи;

г) включения в беседу освоенного грамматического материала в новых ситуациях, предполагающих перемежающееся противопоставление грамматических структур;

д) беседы по прослушанному (прочитанному) тексту, просмотренному диафильму(кинофильму, кинофрагменту), предполагающей свободное противопоставление грамматических форм;

е) организации и проведения различных видов грамматически направленных ролевых игр.

Контроль грамматических навыков

Контроль грамматических навыков может быть *следящим* или выделяться в отдельный этап. Контроль может быть осуществлён в процессе самой речевой деятельности (слушания, говорения, чтения и письма) или возможно использовать с этой целью специальные контролирующие упражнения.

Практическое занятие № 3. Комплекс упражнений для формирования и совершенствования грамматических навыков.

Задания для самостоятельной работы

1. Разработать и провести в аудитории фрагмент урока по обучению продуктивной грамматике (учебник, тема и класс на выбор).

2. Разработать и провести в аудитории фрагмент урока по обучению рецептивной грамматике (учебник, тема и класс на выбор).

Обучение говорению как виду речевой деятельности.

Диалогическая речь как форма устно-речевого общения. Реплика. Диалогическое единство. Полилог как форма устного общения. Диалог-образец. Ролевая игра. Монологическое высказывание. Монологическое высказывание сверхфразового уровня. Монологическое высказывание текстового уровня. Логико-синтаксическая схема. Логико-смысловая карта проблемы. Картинка-схема (картинка с развёрнутой ситуацией). Сжатый пересказ. Выборочный пересказ. Расширенный пересказ.

Обучение монологической речи

Обучение монологической речи осуществляется в процессе работы с печатным текстом, на ситуативной основе и с использованием аутентичного образца устного монологического сообщения.

Упражнения и методические приёмы для обучения монологической речи

1. Обучение монологической речи на базе текста.
2. Обучение монологической речи на ситуативной основе:
 - 1) уровень фразы;
 - 2) уровень сверхфразового единства;
 - 3) уровень текста;
 - 4) работа с образцом монологической речи:
 - а) работа с письменным образцом монологической речи (письмом или стенографическим текстом устного сообщения);
 - б) работа с устным (звуковым) образцом монологической речи (фоно- и видеозаписью).

Обучение диалогической речи

Обучение диалогической речи осуществляется тремя способами:

- 1) с использованием диалога-образца;
- 2) на основе пошагового составления диалога;
- 3) посредством создания ситуаций общения.

Обучение диалогической речи с использованием текста-образца

Работа с диалогом-образцом ориентирована на овладение обучаемыми образцовыми высказываниями на иностранном языке, тренировку коммуникативного взаимодействия общающихся, оперирование языковым материалом в диалогической речи, выполнение различных трансформаций с текстом диалога, а также на формирование навыков и умений составления диалога по образцу.

Работа с диалогом-образцом может быть представлена в определённых упражнениях.

Обучение диалогической речи на основе пошагового составления диалога

Пошаговое обучение составлению диалога предполагает овладение обучаемыми тактикой построения диалога в соответствии с речевыми намерениями общающихся и с учётом складывающегося и развивающегося между ними взаимодействия, взаимосвязи и характера реплик побуждения и реплик реагирования. Пошаговое обучение ориентировано также на формирование навыков и умений конструирования диалога в разных ситуациях с учётом характера коммуникативных партнёров и межролевого взаимодействия.

Пошаговое составление диалога может быть представлено в определённых упражнениях.

Обучение диалогической речи посредством создания ситуаций общения

Обучение диалогической речи с помощью серии упражнений предполагает овладение навыками и умениями, нужными в реализации ситуации общения в соответствии с коммуникативными задачами общающихся, с учётом конкретных условий общения, а также с опорой на разные типы межличностного и межролевого взаимодействия общающихся. В подобных упражнениях предусматривается также тренировка ситуативного употребления как разнообразного языкового материала, так и разных функциональных типов речевых высказываний и типов коммуникативного взаимодействия общающихся.

Ситуативно обусловленное обучение диалогической речи может быть представлено в определённых упражнениях.

Практическое занятие № 4. Комплекс упражнений для формирования навыков и развития умений диалогической речи

Задания для самостоятельной работы

Разработать и провести в аудитории фрагмент урока по обучению диалогической речи:

- 1) на основе поэтапного овладения диалогическими единствами;
- 2) на основе диалога-образца;
- 3) с использованием ролевой игры (класс, цикл или урок в учебнике на выбор).

Обучение аудированию как виду речевой деятельности

Восприятие и понимание иноязычной речи на слух (аудирование). Навыки восприятия речи на слух. Умение аудирования.

Понимание на уровне значений. Понимание на уровне смысла. Подготовительные аудитивные упражнения. Речевые аудитивные упражнения. Основные этапы работы над аудиотекстом (по Н.В. Елухиной). Фонограмма. Фоноупражнение. Естественная языковая среда. Искусственная языковая среда. Аудиовизуальные средства обучения. Слухо-зрительный синтез. Учебный (видео)фильм.

Обучение аудированию или смысловому восприятию (пониманию) речи на слух, предполагает выполнение обучаемыми упражнений на формирование общих аудитивных навыков, речевых упражнений и последующую учебную работу с аудиотекстом.

Упражнения для формирования общих аудитивных навыков

1. На преодоление фонетических трудностей восприятия.
2. На преодоление грамматических трудностей.
3. На преодоление лексических трудностей.
4. На обучение восприятия речевого потока.
5. На обучение антиципации, вычленению различных категорий смысловой информации.
6. На развитие аудитивной памяти, внимания, воображения, логического мышления.
7. Речевые упражнения.

Работа с аудиотекстом

Вся работа с аудиотекстом состоит из трёх этапов: предтекстового, текстового, послетекстового.

1) **Предтекстовый этап:** работа с доской, раздаточными материалами, фрагментами аудиотекста и живое учебное общение.

Основное содержание этапа: снятие языковых трудностей (контроль понимания наиболее трудных предложений текста, анализ значений отдельных слов и фраз), тренировочные упражнения на базе текста, введение и первичное закрепление новых слов, толкование употребления в тексте ЛЕ и грамматических явлений, аудирование изолированных фрагментов текста.

Виды работы

Предтекстовая ориентировка на восприятие речи на слух состоит в постановке предтекстовых вопросов, предложения озаглавить текст, задании подтвердить или опровергнуть предлагаемые утверждения, выбрать из ряда данных правильные, приблизительные и неверные утверждения, выбрать правильный вариант ответа на вопрос, воспроизвести контексты с ключевыми словами и т.д., используя предтекстовые ориентиры. Обучаемые выполняют определённые виды работы с текстом.

2) **Текстовый этап** включает прослушивание всего текста и поочередно отдельных абзацев, смысловых блоков, разработку смысловых блоков текста.

В процессе многократного прослушивания текста обучаемым предлагаются различные виды работы.

3) **Послетекстовый этап** включает определённые виды работы.

В работе с аудиотекстом сочетаются лингафонные и нелингафонные формы работы.

Работа с аудиотекстом позволяет достаточно полно и эффективно управлять процессом понимания связной иноязычной речи на слух всеми учащимися, что в значительной мере интенсифицирует обучение аудированию как виду речевой деятельности.

Практическое занятие № 5. Этапы работы с аудиотекстом.

Задание для самостоятельной работы

Изучите литературу по теме, составьте комплекс упражнений для каждого этапа работы с аудиотекстом с учетом его цели.

Письменное практическое задание

Разработать и провести в аудитории фрагмент урока по обучению аудированию, основной целью которого является:

а) формирование навыков восприятия речи на слух;

б) развитие умений восприятия речи на слух.

Обучение чтению как виду речевой деятельности

Чтение и его виды. Понимание текста. Качественные характеристики понимания текста: полнота понимания и глубина понимания. Изучающее чтение. Ознакомительное чтение. Просмотровое чтение. Техника чтения. Система работы с текстом.

Виды чтения

В зависимости от целевой установки различают просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение.

Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о читаемом материале. Его целью является получение общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Это беглое, выборочное чтение, чтение текста блоками для более подробного ознакомления с его «фокусирующими» деталями и частями.

При просмотровом чтении иногда достаточно ознакомиться с содержанием первого абзаца и ключевого предложения и просмотреть текст. Этот вид чтения требует от читающего довольно высокой квалификации как чтеца и владения значительным объёмом языкового материала.

Ознакомительное чтение представляет собой познающее чтение, при котором предметом внимания читающего становится всё речевое произведение без установки на получение определённой информации. Это чтение для «себя», без предварительной специальной установки на последующее использование или воспроизведение полученной информации. Основная коммуникативная задача – извлечь содержащую в тексте основную информацию, то есть выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится в нём по данным вопросам. Оно требует умения различать главную и второстепенную информацию.

Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое её осмысление. Его задачей является формирование у учащегося умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста. Объектом изучения является информация, содержащаяся в тексте. Но никак не языковой материал. Изучающее чтение предусматривает повторное перечитывание частей текста, установлением смысла текста путём анализа языковых форм. Для этого вида чтения подбираются тексты, имеющие познавательную ценность, информативную значимость.

Поисковое чтение ориентировано на чтение газет и литературы по специальности. Его цель – быстрое нахождение в тексте или массиве текстов вполне определённых данных (фактов, характеристик, цифровых показателей, указаний). Такое чтение предполагает наличие умения ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, выбрать из него необходимую информацию по определённой проблеме, выбрать и объединить информацию нескольких текстов по отдельным вопросам.

Практическое занятие № 6. Комплекс упражнений для обучения технике чтения вслух и про себя.

Задание для самостоятельной работы

Разработать и провести фрагмент урока по обучению технике чтения на начальном этапе (тема и цикл уроков на выбор).

Обучение письму как виду речевой деятельности

Письмо. Письменная речь. Письменная речевая деятельность. Письмо как цель и средство обучения ИЯ.

Обучение письму предполагает овладение орфографией и выполнение тренировочных (языковых) упражнений в письменной форме. Обучение письменной речи включает речевые упражнения

для обучения составлению письменных сообщений, письменноречевые упражнения в работе с печатным текстом, письменноречевые упражнения, обусловленные процессом чтения, аудирования, устного общения.

Упражнения и методические приёмы обучения письму и письменной речи.

Обучение орфографии:

- 1) найдите в слове данную букву;
- 2) соотнесите печатные буквы с прописными;
- 3) сгруппируйте все слова по звукобуквенным соответствиям;
- 4) выберите из списка слова, которые читаются не по правилу;
- 5) сгруппируйте иноязычные слова по общему корню и выпишите их;
- 6) выберите из списка корневые, производные, сложные слова, распределите их по группам и запишите в свою тетрадь;
- 7) сгруппируйте все слова из списка по частям речи;
- 8) подставьте артикли к существительным;
- 9) самостоятельно поставьте вопросы к предложениям и запишите их;
- 10) подчеркните в написанных словах корень (суффиксы, префиксы).

Письменные тренировочные языковые упражнения

1. Ответьте в письменной форме на вопросы к предложениям.
2. Подставьте в пропуски слова, словосочетания, сегменты предложений.
3. Составьте 10–15 предложений по образцу.
4. Объедините несколько предложений в одно.
5. Выберите правильный ответ на поставленный вопрос из ряда данных и запишите его в тетрадь.
6. Трансформируйте прямую речь в косвенную речь.
7. Составьте реферат текста.
8. Составьте аннотацию текста.
9. Извлеките из текста информацию для целевого письменного сообщения;
10. Составьте письменное сообщение потенциальному, реальному, воображаемому адресату конкретную (типичную) ситуацию письменного сообщения.

Письменный перевод

1. Выполните письменный перевод отдельных предложений (текста с листа).

2. Выполните последовательный перевод устного сообщения на основе письменных заметок.

3. Выполните письменный пересказ русского текста на иностранном языке.

4. Переведите фрагменты текста с родного языка на иностранный язык, используя список слов.

Практика письменной речи

1. Сделайте письменное переложение печатного текста по памяти.

2. Сделайте письменное переложение аудиотекстов по памяти.

3. Сделайте письменное переложение текста по плану.

4. Выполните письменный перевод печатного текста со словарём.

5. Напишите сочинение по теме в соответствии с планом.

6. Напишите тексты писем с различной коммуникативно-целевой установкой и с обязательным соответствующим оформлением.

7. Составьте конспект лекции, статьи.

8. Подготовьте конспект по теме (проблеме) учебного занятия.

9. Напишите отчёт о проделанной работе.

10. Составьте письменные предложения по решению вопроса.

11. Ознакомьтесь со «схемой последовательности действий учителя и учащихся по овладению техникой письма».

12. Обучение французской орфографии (тема и цикл уроков на выбор).

Практическое занятие № 7. Методика обучения различным видам письменной речи.

Задания для самостоятельной работы

1. Изучите литературу и нормативную документацию по методике исправления ошибок в письменных работах учащихся.

2. Ознакомьтесь с образцами делового, личного письма, анкеты, поздравительной открытки, а также с «Памяткой для учащихся по составлению личного письма» [1, с. 131–133].

Письменные практические задания

1. Исправьте ошибки в одной из письменных работ учащихся (сочинение, диктант, домашняя работа), проанализируйте их и спланируйте, как вы проведете работу над ошибками в классе. Запишите выводы в тетрадь.

2. Составьте комплекс упражнений для обучения написанию одного из видов письменной речи, предусмотренном программой для данного класса.

Планирование и организация учебного процесса по обучению французскому языку

Контроль обученности. Внеклассная работа

Планирование и организация урока.

Методическое содержание урока ИЯ. Типология уроков. Цель урока. Задача урока. Педагогическое общение на уроке. Проблемная ситуация. Дискуссия. Проект. Мозговая атака. Симуляция. Сценарный урок ИЯ.

Практическое занятие № 8. Особенности проведения начала и завершающей части урока иностранного языка.

Вопросы для обсуждения

1. Возможные компоненты начала урока (приветствие, постановка целей, организационный момент, «разогрев», фонетическая зарядка, речевая зарядка) и методика их проведения.

2. Возможные варианты завершения урока (рефлексия, оценивание учащихся, задание домашнего задания) и методика их проведения.

Задание для самостоятельной работы

Изучите периодическую литературу по теме и образцы начала урока, представленные на учебном видео. Выделите основные принципы построения постоянных компонентов урока иностранного языка (начала, завершающей части), запишите выводы в тетрадь.

Письменное практическое задание

Подготовьтесь к проведению в аудитории фонетической зарядки, речевой зарядки, рефлексии урока, подведению итогов.

Проблемы контроля

Контроль. Самоконтроль. Взаимоконтроль. Объекты контроля. Оценка. Отметка. Тест. Тест множественного выбора. Тест на подтверждение (или отрицание). Тест на выбор пар. Клоуз-тест. Самостоятельная работа. Индивидуализация. Дифференциация.

Практическое занятие № 9. Методика составления разноуровневых тестов для контроля сформированности языковых навыков.

Задания для самостоятельной работы

1. Изучите методические рекомендации по составлению контролирующих тестов и образцы тестовых заданий для контроля сформированности языковых навыков.

2. Изучите критерии оценки лексических и грамматических навыков.

Письменное практическое задание

Составьте разноуровневый лексико-грамматический тест для проведения промежуточного или итогового контроля языковых навыков учащихся (класс – на выбор).

Факультативный курс и внеклассная работа

Практическое занятие № 10. Методика проведения Недели иностранного языка в школе.

Задание для самостоятельной работы

Изучите рекомендованную литературу по теме и запишите в тетрадь основные рекомендации по проведению внеклассной работы по иностранному языку в СШ.

Письменные практические задания

Разработать примерный план проведения Недели иностранного языка в школе. Разработать сценарий мероприятия в рамках Недели иностранного языка в школе (класс – на выбор).

Тесты и контрольные задания текущего контроля

ТЕСТ 1

1. Когда появился коммуникативный подход в обучении ИЯ в России. Указать правильный вариант:

- а) 30-е годы
- б) 90-е годы
- в) 80-е годы

ТЕСТ 2

1. Упражнения, направленные на формирование коммуникативной компетенции. Указать неправильный вариант:

- а) Ролевая игра
- б) Моделированная ситуация

2. Условно-речевые упражнения. Указать неправильный вариант:

- а) С опорой на картину, фото
- б) С опорой на аутентичный текст
- в) Жесты, мимика

3. Речевые упражнения. Указать неправильный вариант:

- а) Диалог этикетного характера
- б) Ролевая игра

- в) Круглый стол
- г) Пантомима
- 4. Чтение. Виды чтения. Указать правильный вариант:
 - а) Просмотровое
 - б) Ознакомительное
 - в) Изучение
 - г) Все ответы верны
- 5. Как формируется диалогическая речь сверху вниз? Указать неправильный вариант:
 - а) Стандартный способ с опорой на диалог-клише
 - б) Без опоры на клише
- 6. Как формируется диалогическая речь снизу вверх? Указать неправильный вариант:
 - а) Диалог-просьба без опоры
 - б) Диалог-образец с опорой
- 7. Отметить упражнения на формирование навыков записи (письма). Указать правильный вариант:
 - а) Списывание
 - б) Выписывание из текста или записывание со слуха при прослушивании (ответов, основных идей)
 - в) Нахождение в предложении и текстах ошибок и т.п.
 - г) Все варианты верны
- 8. Упражнения, формирующие культурно-страноведческую компетенции (КСК). Социолингвистические языковые упражнения. Указать правильный вариант:
 - а) Фонетические: ритмико-интонационные и артикуляционные
 - б) Грамматические
 - в) Лексические
 - г) Все варианты верны
- 9. К какой дисциплине отнести страноведение. Выбрать правильный вариант:
 - а) Географическая дисциплина
 - б) Историческая
 - в) Культурология
- 10. Какие виды коллажа используются в обучении ИЯ? Указать правильный вариант:
 - а) Солнышко
 - б) Белые пятна
 - в) Закрытое ядро
 - г) Все варианты верны

11. Формы ролевых игр. Указать неправильный вариант:

- а) Круглый стол
- б) Телемост
- в) Пресс-конференция
- г) Диалог-расспрос

12. Задания для проверки умений в чтении с пониманием основного содержания. Указать правильный вариант:

- а) Ответы на вопросы
- б) Выбери правильный ответ на каждый вопрос
- в) Какое утверждение является неверным и т. п.
- г) Все варианты верны

13. Задания для проверки в чтении с полным пониманием. Указать правильный вариант:

- а) Найти эквиваленты в тексте
- б) Краткий ответ на вопрос
- в) Перевести на русский язык предложения из текста
- г) Все варианты верны

ТЕСТ 3

Какие виды обучения иноязычной речи Вы знаете?

- а) Обучение восприятию и пониманию иноязычной речи на слух
- б) Обучение диалогической речи
- в) Обучение монологической речи
- г) Обучение технике чтения

ТЕСТ 4

1. Какие современные методы и технологии обучения иностранным языкам Вы знаете? (*Коммуникативный метод обучения иностранным языкам; Метод проблемного обучения иностранным языкам; Метод программированного и компьютерного обучения иностранным языкам; Интенсивные методы обучения иностранным языкам; Суггестопедический метод Г.К. Лозанова; Метод активизации резервных возможностей личности и коллектива (Г.А. Китайгородская); Игровое обучение иностранным языкам; Культурологический подход к обучению иностранным языкам.*)

2. Какие из следующих видов планирования являются верными?

- а) Календарный
- б) Итоговый
- в) Зачетный
- г) Тематический
- д) Модульный
- е) Поурочный

3. Какая типология упражнений используется для контроля понимания чтения?

- а) Ответы на вопросы
- б) Эквиваленты
- в) Выбор правильного варианта и т.п.
- г) *Все варианты верны*

4. Основные средства обучения ИЯ. Указать неправильный вариант:

- а) УМК
- б) Книга для чтения
- в) *Таблицы, схемы*

Перечень дискуссионных вопросов по дисциплине

1. Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку.

- 2. Развивающий аспект обучения иностранному языку.
- 3. Образовательный аспект обучения иностранному языку.
- 4. Основные средства обучения иностранному языку.
- 5. Вспомогательные средства обучения иностранному языку.
- 6. Технические средства обучения.

7. Расскажите о подходах к обучению ИЯ в средней школе.

8. Назовите основную форму обучения в средней школе.

9. Расскажите о планах, которые используются в средней школе при обучении ИЯ.

10. Расскажите о роли и видах внеклассных мероприятий по ИЯ в средней школе.

11. Что собой представляет коммуникативное обучение ИЯ в средней школе. Какую роль играет учебник на уроке при обучении ИЯ?

Литература

1. *Пассов Е.И. и др.* Беседы об уроке иностранного языка: пособие для студентов педагогических институтов. – Л.: Просвещение, 1971. – 149 с.

2. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Урок иностранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

3. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Педагогика, 1985. – 142 с.

4. *Бабинская П.К. и др.* Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский:

учеб. пособие. – Изд. 2-е, стер. – Минск: ТетраСистемс, 2003. – 288 с.

5. *Бабинская П.К.* Использование приёма моделирования (simulation) в обучении английскому языку // *Lingua*. – 1997. – № 1. – С. 4–5.

6. *Коньшиева А.В.* Современные методы обучения английскому языку. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 186 с.

7. *Меркулова И.И.* Система проблемных заданий в обучении чтению // *ИЯШ*. – 1991. – № 6. – С. 17–18.

8. Методика преподавания иностранных языков: краткий курс лекций: в 2 ч./ авт.-сост. С.В. Киселева. – Мозырь : УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2010. – Ч. 1.: Обучение аспектам языка и видам речевой деятельности. – 219 с.

9. *Маслыко Е.А. и др.* Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие. – Минск: Выш. шк., 2004. – 314 с.

10. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 476 с.

11. «Книги для учителя» к учебникам французского языка для средней школы.

12. *Гальскова И.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностр. языков высших педагогических учебных заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 387 с.

13. *Миролюбов А.А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА, 2002. – 448 с.

14. *Павлова С.В.* Обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе. – *ИЯШ*. – 1990. – № 1. – С. 21–22.

15. *Рогова Г.В. и др.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Педагогика, 1991. – 328 с.

16. *Заремская С.И., Слободчиков А.А.* Развитие инициативной речи учащихся. – М., 1983.

17. *Калинкина С.В.* К концепции обучения монологическому высказыванию // *ИЯШ*. – 1991. – № 1.

18. *Вайсбурд М.Л., Блохина С.А.* Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // *ИЯШ*. – 1997. – № 1. – С. 7–9.

19. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Педагогика, 1987. – 254 с.

20. *Грибанова К.И.* Обучение письменной речи на начальном этапе // ИЯШ. – 1999. – № 2. – С. 31–32.

21. *Мильруд Р.П.* Методика обучения иноязычной письменной речи // ИЯШ. – 1997. – № 2. – С. 28–29

22. *Коньшьева А.В.* Контроль результатов обучения иностранному языку. Материалы для специалиста образовательного учреждения. – Минск: Четыре четверти, 2004. – 226 с.

23. Примерные рекомендации по составлению разноуровневых заданий для проведения контроля по иностранному языку по видам речевой деятельности в соответствии с программными требованиями // *Замежные мовы у Рэспублікі Беларусь*. – 2003. – № 3.

24. *Павловская И.Ю.* Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология (Курс лекций). – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2002. – 362 с.

25. *Веселухина К.В., Ковалева Л.И.* Пособие по внеклассной работе: учебное пособие для студентов пед. институтов. – Л.: Просвещение, 1978. – 167 с.

26. *Зинченко Т.К. и др.* Пособие для внеаудиторной работы с иностранными учащимися. – М.: Рус. яз., 1987. – 136 с.

27. *Мещерякова Е.В.* Подготовка студентов к проведению внеклассной работы по иностранному языку в школе через внеаудиторную работу в педвузе как многоуровневая система // *Многоуровневое образование: проблемы лингводидактики: Межвуз. сб. науч. тр.* – Волгоград: ВГПУ, Перемена. – 1994. – С. 96–103.

28. *Мещерякова Е.В.* Функция самостоятельности во внеаудиторной работе как виде обучающей деятельности // *Современные технологии обучения иностранным языкам в вузе и школе. Тезисы докладов научной конференции / 5–7 февраля 1997 г.* – Волгоград: Перемена, 1997. – С. 19.

29. *Савина С.Н.* Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 129 с.

Часть 2. Методика преподавания французского языка в вузе

Профессиональное иноязычное образование. История преподавания иностранных языков в России и за рубежом

Учреждение гимназий в России относится к началу XIX в., так как именно в 1804 г. был издан первый общий устав гимназий («Устав учебных заведений, подведомых университетам»). Однако еще в XVIII в. существовали учебные заведения, смело именовавшиеся гимназиями. В апреле 1755 г. в Москве при самом ближайшем участии М.В. Ломоносова был открыт университет и при нем две гимназии – одна для дворян, другая для разночинцев. Гимназия считалась неотъемлемой частью университета и выполняла подготовительную функцию. Основная ее задача: обучение основам наук для подготовки юношей к слушанию профессорских лекций в университете. Согласно уставу, в московской университетской гимназии преподавалось четыре трехлетних курса: русского языка, латинского, первых основ наук и иностранных (европейских) языков. По мнению А.П. Булкина, «в дворянской гимназии главное внимание обращено было на науки, пристойные шляхетству, и особенно на иностранные языки»: древние классические языки, французский и немецкий».

Обучение иностранным языкам в российских гимназиях второй половины XVIII в. строилось согласно текстуально-переводному методу. В основу обучения был положен принцип дословного перевода с родного языка на иностранный и обратно. Представители этого методического направления полагали, что основная цель обучения – образовательная. Однако она понималась как общее умственное развитие учащихся на основе изучения оригинальных художественных произведений. По мнению И.В. Рахманова, в основу данного метода были положен принцип: обучая иностранному языку, нужно руководствоваться его письменной нормой. Лишь она признается закономерной для данного состояния языка. Изучать иностранный язык следует на связных, преимущественно оригинальных текстах, так как в каждом оригинальном литературном тексте содержатся все те языковые факты, усвоив которые можно

затем понять любой другой текст. Принцип «Всё во всем»: обучение строится на оригинальном тексте, поэтому ведущим процессом логического мышления становится анализ. В качестве основного средства для раскрытия значения слов и грамматических форм рекомендуется дословный перевод; Среди методических документов, отражающих сущность текстуально-переводного метода и его использование при обучении иностранным языкам в гимназии при Московском университете, особый интерес представляет «Способ учения». Это наставление составлено профессорами Московского университета в 1771 г. для повышения эффективности обучения иностранным языкам.

Организационная форма занятий по «Способу учения» – урочная; занятия ведутся учителем со всем классом на общем материале. В педагогическом процессе важная роль отводилась учителю. В «Способе учения» также говорилось о домашних заданиях, об опросе учеников в классе и о пособиях. Были даны методические указания по переводу и по развитию навыков письма. Интересны методы и приемы преподавания: упражнения, устные и письменные переводы текстов на русский язык и обратно, отыскание ошибок всеми учащимися в тексте, написанном на доске одним из них; повторения, домашние задания, запись трудных мест, сравнение грамматических и синтаксических правил иностранных языков с правилами русского языка, наглядность. Много внимания уделяли самостоятельному усвоению знаний. Все сказанное позволяет сделать вывод, что в университетских гимназиях второй половины XVIII в. весь курс обучения иностранному языку распался на три ступени: на первой ступени учащиеся овладевали алфавитом, произношением, изучали морфологию и читали легкие тексты по хрестоматии; на второй – продолжалась работа над текстами из хрестоматии и овладение синтаксисом; на третьей – учащиеся приступали к чтению подлинных художественных текстов и изучали стиль.

В Европе на протяжении XII–XV вв. начинают появляться университеты. В конце XI – начале XII в. ряд кафедральных и монастырских школ Европы превращается в крупные учебные центры, которые затем стали называться университетами. Например, именно так возник Парижский университет (1200 г.), который вырос из объединения богословской школы Сорбонны с медицинской и юридической школами. Подобным образом возникли университеты в Неаполе (1224 г.), Оксфорде (1206 г.), Кембридже (1231 г.), Лиссабоне (1290 г.).

Сеть университетов в Европе расширялась довольно быстро. Если в XIII в. насчитывалось 19 университетов, то к XIV в. их число возросло до 44. Во второй половине XIII в. в университетах появились факультеты или колледжи. Факультеты присуждали ученые степени – сначала бакалавра (после 3–7 лет успешной учебы под руководством профессора), а затем – магистра, доктора или лиценциата. Землячества и факультеты определяли жизнь первых университетов и совместно выбирали официального главу университета – ректора. Ректор обладал временными полномочиями, как правило, длившимися один год. Фактическая власть в университете принадлежала факультетам и землячествам. Однако такое положение вещей изменилось к концу XV в. Факультеты и землячества утратили былое влияние, и главные должностные лица университета стали назначаться властями.

Самые первые университеты имели всего несколько факультетов, однако их специализация постоянно углублялась. Например, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский – канонического права, Орлеанский – гражданского права, университеты Италии – римского права, университеты Испании – математики и естественных наук. На протяжении веков, вплоть до конца XX в., сеть высших учебных заведений быстро расширяется, представляя сегодня широкий и разнообразный спектр специализаций.

Нормативно-правовое обеспечение иноязычного образования

Общие требования к организации учебного процесса. Государственный образовательный стандарт. Болонский процесс. Учебные планы. Профессиональные образовательные программы в области обучения иностранным языкам.

Государственный образовательный стандарт

Основное назначение стандартов состоит в такой организации и регулировании отношений и деятельности людей, которая направлена на производство продукции с определенными свойствами качествами, удовлетворяющими потребности общества. Стандартизация, под которой понимается разработка и использование стандартов, является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики, ее стабилизации в целостные системы, отвечающие исторически изменяющимся потребностям общества.

Федеральные государственные образовательные стандарты представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального, общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Федеральные государственные образовательные стандарты должны обеспечивать:

1) единство образовательного пространства Российской Федерации;

2) преемственность основных образовательных программ начального общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Федеральным законом от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ была утверждена новая структура государственного образовательного стандарта. Теперь ФГОС должны включать 3 вида требований:

1) требования к структурам основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

2) требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим условиям и иным условиям;

3) требования к результатам освоения основных образовательных программ.

Важным показателем системы образования служит степень демократичности его стандарта, которая, прежде всего, характеризуется соотношением доли образования, централизованно нормируемой органами власти, с долей образования, самостоятельно определяемой учебными заведениями.

Учет учебной работы студента в зачетных единицах (кредитах). Участие России в Болонском процессе предполагает принятие ею европейской системы перевода и накопления кредитов за время обучения студента (ECTS). Система основана на аудиторной и самостоятельной нагрузке студента, необходимой для достижения установленных целей по программе обучения. Эти цели определены по совокупному уровню знаний, умений и владений (компетенций), полученных студентом в процессе обучения.

Назначение изучаемым предметам кредитов (ЗЕТ) производится в соответствии со следующими основными принципами:

– кредит (зачетная единица) – это характеристика (мера) трудоемкости учебного предмета, отражающая условное время, необходимое учащемуся на его изучение;

– 60 кредитов соответствуют полной нагрузке студента в течение одного учебного года. Нагрузка студента по программе во многих странах Европы равна примерно 1500–1800 ч в год. В этих случаях один кредит равен примерно 25–30 рабочим часам; у нас 36 академических часов;

В 1984 г. Европейская Комиссия выступила с инициативой создания системы инструментов с целью повышения мобильности человеческого капитала на европейском рынке труда. После подписания Болонской декларации появились новые инструменты и инициативы, содействующие реализации целей формирования общего европейского пространства высшего образования, причем как наднациональные, так и национальные и институциональные. Наиболее известные и эффективные программы носят многоуровневый характер, например, совместные инициативы Европейской Комиссии, Европейской ассоциации университетов, в которых приняли участие университеты из всех стран участниц Болонского процесса: проект «Создание совместных (двойных) дипломов», проект «Настройка образовательных структур», проект «Формирование культуры качества», исследование «тенденции развития европейских образовательных структур».

Проект *«Настройка образовательных структур»* направлен на реализацию целей Болонской декларации на институциональном уровне с учетом опыта, накопленного в рамках программ Эразмус и Сократус с 1987 г. Его задачи – «определение точек конвергенции и выработка общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения». Под результатами понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, определяемые как для каждого блока (модуля) программы, так и для программы в целом.

Таким образом, проект решает задачу выработки общеевропейского консенсуса в определении степеней с точки зрения того, что выпускники должны уметь делать по завершении обучения.

Определение результатов в терминах компетенций и использование общей методологии определения трудоемкости при применении ECTS будут способствовать достижению сравнимости систем

высшего образования, структур и содержания программ. Однако определение компетенций должно быть ответственностью профессуры и экспертов, только специалисты той или иной сферы способны сформулировать их адекватным образом.

В рамках проекта была предпринята попытка определить набор компетенций общих для всех степеней. Первоначально был составлен список 85 умений и компетенций, выделенных как значимые институтами высшего образования и компаниями. По рабочей классификации они были разделены на три категории: инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальные включают когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции.

Межличностные, то есть индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства.

Системные, то есть сочетающие понимание, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы.

Системные компетенции требуют освоения инструментальных и базовых как основы (например: способность применять знания на практике, исследовательские способности, способность к инициативе и предпринимательству и т.д.).

Наибольшую сложность представляла задача определения *специальных компетенций* по уровням.

Основными документами, определяющими содержание и организацию учебного процесса в вузах, являются: ***рабочие учебные планы и рабочие программы учебных дисциплин***. Базисный учебный план вуза – это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта

этого уровня образования. Он служит основой для разработки типовых и рабочих учебных планов вуза. Базисный учебный план как часть стандарта образования утверждается Министерством образования Российской Федерации.

Рабочий учебный план разрабатывается вузом на основе примерного учебного плана, утвержденного Министерством образования Российской Федерации, обсуждается на Ученом совете и утверждается начальником учебного заведения и включает график учебного процесса и план учебного процесса, содержащий перечень учебных дисциплин, время, период и логическую последовательность их изучения, виды занятий и учебных практик, формы и сроки промежуточной и итоговой аттестации. Рабочий учебный план должен быть стабильным и рассчитанным, как правило, на весь установленный срок обучения в вузе.

Учебные программы. Профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации.

К профессиональным относятся программы:

- 1) начального профессионального образования;
- 2) среднего профессионального образования;
- 3) высшего профессионального образования;
- 4) послевузовского профессионального образования.

Обязательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной программы или основной профессиональной образовательной программы (по конкретной профессии, специальности) устанавливается соответствующим государственным образовательным стандартом.

Нормативные сроки освоения основных образовательных программ в государственных и муниципальных образовательных учреждениях определяются настоящим Законом и (или) положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов или соответствующим государственным образовательным стандартом.

Рабочая программа определяет содержание, последовательность и время изучения разделов и тем учебной дисциплины. Она разрабатывается по каждой дисциплине учебного плана с учетом специализации, ее содержание является единым для всех форм обучения (дневной, вечерней, заочной). Рабочая программа включает в себя пояснительную записку, тематический план дисциплины, программу ее изучения и перечень основной и дополнительной

литературы. Методические рекомендации, составленные на основании материалов заседаний УМО по различным направлениям, макетов федеральных государственных образовательных стандартов ВПО подготовки бакалавров и магистров, материалов полученных при повышении квалификации, анализа опыта других вузов России и зарубежья, содержат следующую нижеуказанную информацию по вопросу об учебном плане и учебным программам.

В «Примерном положении об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц» рекомендуется использовать три формы учебных планов

Базовые учебные планы, служащие для определения содержания и общей трудоемкости учебной работы студентов на весь период обучения. Базовый учебный план (БУП) дает представление об общей структуре подготовки по данной образовательной программе, о соотношении теоретической и практической, обязательной и вариативной частей ООП. БУП утверждается на весь период подготовки студентов по данной программе. Базовый учебный план разрабатывается по каждой бакалаврской программе и утверждается проректором по образовательной деятельности на весь период подготовки бакалавров. БУП разрабатывается на основе ГОС ВПО, в соответствии с внутривузовским образовательным стандартом, с учетом требований и рекомендаций по применению системы зачетных единиц (кредитов) в организации учебного процесса.

Базовый учебный план содержит четыре раздела:

- теоретическое обучение (216 ЗЕТ);
- физическая культура (2 ЗЕТ);
- учебная и производственная практики (10 ЗЕТ);
- итоговая государственная аттестация (12 ЗЕТ).

Раздел теоретического обучения содержит:

- гуманитарный, социальный и экономический цикл (38 ЗЕТ);
- математический и естественнонаучный цикл (24 ЗЕТ);
- профессиональный цикл (138 ЗЕТ).

Каждый цикл содержит дисциплины обязательные, вариативные и по выбору. В свою очередь в обязательных дисциплинах есть базовые дисциплины, которые указаны в ГОСе и обязательны для всех студентов данного направления.

В соответствии с действующим ГОС ВПО базовый учебный план бакалаврской подготовки должен содержать дисциплины *федерального* (ДНФ) и *вузовского* (ДНВ) компонента цикла дисциплин направления, к которому отнесены общеузовские ГСЭ дисциплины

и дисциплины ядра направления (вариативные) устанавливаемые факультетом.

Дисциплины по выбору во всех циклах должны иметь профессиональную направленность и как бы связывать дисциплины цикла ГСЭ и МЕН с профессиональной подготовкой студента. А дисциплины по выбору цикла профессиональной подготовки должны быть направлены на профиль подготовки, в том числе и на дисциплины по заказу предприятия.

Рабочий учебный план (РУП) разрабатывается на основе базового учебного плана и предназначен для составления расписания учебных занятий, расчета учебной нагрузки преподавателей и формирования индивидуальных учебных планов студентов, обучающихся по данной программе.

1. РУП содержит полный перечень учебных дисциплин, включая дисциплины по выбору студента, в том числе дисциплины профильной подготовки, с указанием их трудоемкости по семестрам в ЗЕТ, расписки по видам аудиторных и внеаудиторных занятий и форм промежуточной аттестации. В связи с тем, что текущий контроль рассматривается как обязательная форма контроля самостоятельной работы бакалавра в течение семестра при любой форме промежуточной аттестации по дисциплине, предлагается ввести термин «*дифференцированный зачет*» для аттестации студентов по дисциплинам без экзамена по рейтинговой 100-бальной системе.

2. Самостоятельная работа студента планируется так же детально, как аудиторная, в часах в неделю. По желанию преподавателя возможно предусмотреть такие формы самостоятельной работы студента, как групповые консультации (например, для регулярных консультаций по выполнению домашних заданий, подготовке к контрольным точкам и т.д.).

3. Рабочий учебный план обсуждается на совете факультета, утверждается протоколом. Предварительно он визируется ответственным за составление данного плана по кафедре, потенциальным работодателем, подтверждается его подписью и печатью, а также со стороны вуза – зав. кафедрой, ответственным за данное направление подготовки специалиста и зав. кафедрами ответственными за профильную подготовку, если профиль один, то достаточно одной подписи зав. выпускающей кафедры.

4. Проверку рабочего учебного плана осуществляет учебно-методический отдел учебно-методического управления.

5. Утверждается рабочий учебный план ректором университета, что свидетельствуется грифом утверждения на титульном листе с обязательным указанием даты утверждения и печатью.

Индивидуальный учебный план студента предназначен для планирования индивидуальной работы студента в течение семестра и организации учебного процесса в вузе с учетом образования виртуальных групп для изучения дисциплин по выбору и по заданию предприятия, потенциального работодателя.

Индивидуальные учебные планы студента составляются студентом на каждый семестр при участии руководителя профиля бакалавриата на основании рабочего учебного плана и подписываются студентом и деканом факультета.

Основная образовательная программа бакалавриата (бакалаврская программа) – совокупность учебно-методической документации, включающей в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Вопросы для самоконтроля и для дискуссии

1. Инновационное обучение в высшей школе.
2. Информатизация образовательного процесса.
3. Формирование профессионала как цель преподавания научных дисциплин.
4. Основные тенденции развития высшего образования в России.
5. Современное образование в высшей школе в России и за рубежом.
6. Гуманизация и гуманитаризация образования в высшей школе.
7. Основные тенденции развития высшего образования в России.
8. Бакалавриат, специалитет, магистратура, послевузовское образование.
9. Цели и принципы обучения в высших учебных заведениях.

ОСНОВЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Сущность, структура, движущие силы обучения. Принципы обучения. Методы активизации и интенсификации обучения иностранным языкам в высшей школе. Виды обучения в высшей школе. Таксономия учебных задач.

Дидактика представляет собой важнейшую отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения.

Дидактические исследования своим объектом делают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом заключается научно-теоретическая функция дидактики. Базовым понятием дидактики является понятие «обучение».

Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т. е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности. Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином «преподавание», обучаемый включен в деятельность учения, в которой удовлетворяются его познавательные потребности. Процесс учения в значительной мере порождается мотивацией.

Дидактика высшей школы – наука о высшем образовании и обучении в высшей школе – интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания и призвана следующие проблемы:

- 1) обоснование специфических целей высшего образования;
- 2) обоснование социальных функций высшей школы;
- 3) обоснование содержания образования;
- 4) научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности;
- 5) определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения.

В процессе учебного процесса педагог нацеливает, информирует, организует, стимулирует деятельность обучающихся, корректирует и оценивает ее, а обучаемый овладевает содержанием, видами деятельности, отраженными в программах обучения. Все виды деятельности всегда предметны, т. е. направлены на усвоение

определенного содержания, нетрудно выделить и третий элемент учебного процесса – содержание изучаемого.

Процесс обучения есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития («создания») личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества.

Овладение знаниями, способами деятельности (умениями) может происходить в двух основных вариантах построения учебного процесса: репродуктивном (воспроизводящем) и продуктивном (творческом) (В.И. Загвязинский).

Репродуктивный вариант включает в себя восприятие фактов, явлений, их последующее осмысление (установление связей, выделение главного), что приводит к пониманию. Основное из понятого (исходные положения, ведущий тезис, аргументация, доказательство, основные выводы) студент должен удержать в памяти, что требует особой (мнемической) деятельности. Запоминание понятого приводит к усвоению материала. Часть материала вполне достаточно довести до уровня овладения, что требует еще одного этапа – применения, использования его либо на уровне репродуктивном, алгоритмическом, либо на уровне поисковом (творческом). Последний этап в вузовском обучении явно недооценивается, что делает процесс овладения знанием незавершенным.

Продуктивный вариант построения учебного процесса включает следующие этапы:

1. Ориентировочный этап:
 - 1) восприятие или самостоятельное формулирование условия задачи;
 - 2) анализ условия задачи;
 - 3) воспроизведение (или восполнение) необходимых для решения знаний;
 - 4) прогнозирование процесса и результатов формулирование гипотезы;
 - 5) составление плана (проекта, программы) решения.
2. Исполнительский этап:
 - 1) попытки решения задачи на основе известных способов;
 - 2) реструктурирование плана решения, нахождение нового способа решения.

3. Контрольно-систематизирующий этап:

- 1) решение задачи новыми способами;
- 2) проверка решения;
- 3) введение полученного знания (способа) в имеющуюся у студента систему;
- 4) выход на новые проблемы.

Добывание, применение знаний здесь носит поисковый, творческий характер. Стимулируется самоанализ, саморегуляция, инициатива.

Исходя из этого можно определить логические звенья учебного процесса.

Учебный процесс в этом контексте представляется как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием – совместная деятельность педагога и обучаемых по решению задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения. Любая познавательная задача синтезирует достигнутое и нацеливает на овладение еще не познанным, на формирование новых подходов и приемов. Решается, исчерпывается задача – осуществляется переход к новой задаче, создаются новые условия и отношения, возникает новая учебная ситуация.

Итак, движущие силы обучения – это противоречия. Основные противоречия в процессе обучения:

- 1) противоречия между постоянно возрастающими потребностями общества и процесса обучения;
- 2) между достигнутым уровнем знаний и теми требованиями, которые предъявляются;
- 3) между фронтальным изложением материала и его индивидуальным усвоением;
- 4) между пониманием учебного материала учителем и пониманием его учеником;
- 5) между теоретическими знаниями и умением использования их на практике.

Принципы обучения – это методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, представленное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики.

В современной дидактике принципы обучения рассматриваются как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность

и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса.

Принципы дидактики высшей школы: научность; связь теории с практикой, практического опыта с наукой; системность и последовательность в подготовке специалистов; сознательность, активность и самостоятельность студентов в учебе; соединение индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе; сочетание абстрактности мышления с наглядностью в преподавании; доступность научных знаний; прочность усвоения знаний.

Однако при выделении системы принципов обучения в высшей школе необходимо учитывать особенности учебного процесса этой группы учебных заведений (например: в высшей школе изучаются не основы наук, а сама наука в развитии; сближение самостоятельной работы студентов и научно-исследовательской работы преподавателей; наблюдается единство научного и учебного начала в деятельности преподавателя высшей школы в отличие от учителя средней школы; идеи профессионализации в преподавании почти всех наук выражены гораздо ярче, сильнее, чем в средней школе).

Исходя из этих особенностей формулируются принципы обучения, отражающие специфические особенности учебного процесса в высшей школе: обеспечение единства в научной и учебной деятельности студентов (И.И. Кобыляцкий); профессиональная направленность (А.В. Барабанщиков); профессиональная мобильность (Ю.В. Киселев, В.А. Лисицын и др.); проблемность (Т.В. Кудрявцев); эмоциональность и мажорность всего процесса обучения (Р.А. Низамов, Ф.И. Науменко).

Высказываются идеи о выделении группы принципов обучения в высшей школе:

- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

Интенсификация обучения – это передача большего объема учебной информации обучаемых при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний.

Для успешной интенсификации учебного процесса следует разрабатывать и внедрять научно-обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности.

Повышение темпов обучения может быть достигнуто путем совершенствования:

- содержания учебного материала;
- методов обучения.

«Метод» означает путь, способ продвижения к истине. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин (1965) предложили выделить 5 методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

1. *Объяснительно-иллюстративный метод.* Учащиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

2. *Репродуктивный метод.* К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т. е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

3. *Метод проблемного изложения.* Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска.

4. *Частично-поисковый, или эвристический, метод.* Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями.

Такой метод, одна из разновидностей которого – эвристическая беседа, – проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию на семинарах и коллоквиумах.

5. *Исследовательский метод.* После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

Главная задача современного образования видится в овладении специалистами методологией творческого преобразования мира. Процесс творчества включает в себя прежде всего открытие нового: новых объектов, новых знаний, новых проблем, новых методов их решения. В связи с этим *проблемное* обучение как творческий процесс представляется в виде решения нестандартных научно-исследовательских задач нестандартными методами. Если тренировочные задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и отработки навыков, то проблемные задачи – это всегда поиск нового способа решения.

Проблемное обучение – обучение, при котором учащимся знания не сообщаются в готовом виде. Знания приобретаются только в процессе разрешения проблемных ситуаций (В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев).

Проблемное обучение – стимул к творческой деятельности, при котором происходит активизация всех сфер психики ребенка, в том числе умственной и эмоциональной. Проблемная ситуация – начальный момент мыслительного процесса обучающихся, осознанное затруднение, пути преодоления которого необходимо самостоятельно найти. Проблемное задание (познавательная, поисковая задача) – задание, способ выполнения и результат которого студенту неизвестны, но уровень их подготовки позволяет самостоятельно найти способ его выполнения и получить ответ.

Развивающее обучение – это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Сущность развивающего обучения:

– решающая роль в развитии ребенка принадлежит обучению, происходящему в «зоне ближайшего развития личности» (Л.С. Выготский);

– педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности, развивая целостную совокупность личностных качеств: знания, умения, навыки; способы умственных действий; самоуправляющиеся механизмы личности, эмоционально-нравственную и деятельностно-практическую сферы;

– учащийся является полноценным субъектом деятельности и своего развития.

Основными методическими подходами в теории содержательного обобщения и формирования учебной деятельности Д.Б. Элькнина, В.В. Давыдова являются следующие:

– отрицание концентрического построения учебных программ;

– непризнание универсальности использования конкретной наглядности в начальной школе;

– свобода выбора и вариативность домашних заданий, имеющих творческий характер;

– особенностями учебного занятия в данной системе являются коллективная мыслительная деятельность, диалог, дискуссия, деловое общение студентов;

– допустимым является только проблемное изложение знаний, когда преподаватель идет не с готовым знанием, а с вопросом;

– на первом этапе обучения основным методом является метод учебных задач, на втором – проблемное обучение; учебная задача в этой концепции похожа на проблемную ситуацию;

– качество и объем работы оцениваются с точки зрения субъективных возможностей студентов;

– оценка отражает персональное развитие ученика, совершенство его учебной деятельности.

Интерактивное обучение – это тип обучения, который основан на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий. Коммуникативное пространство учебного занятия заключается в создании между преподавателем и студентами взаимопонимания на основе гуманистических ценностей и толерантности. Совокупность всех характеристик, с помощью которых выстраивается это коммуникативное пространство, называется *образовательным дискурсом*. Суть интерактивного обучения в диалоговом взаимодействии преподавателей и студентов. Диалог образует и поддерживает совместную учебную деятельность, в которой и происходит развитие всех участвующих в этой деятельности субъектов.

Анализ конкретных ситуаций (case-study) – один из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной

познавательной деятельности обучающихся. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, обучаемый должен определить: есть ли в ней проблема, в чем она состоит, определить свое отношение к ситуации.

Дистанционное обучение. Под дистанционным образованием (ДО) понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь).

ДО позволит дать равные возможности при обучении школьников, студентов, специалистов, за счет более активного использования научного и образовательного потенциала ведущих университетов, академий и т.д. ДО позволяет получить основное или дополнительное образование одновременно с основной деятельности человека.

К числу глобальных систем ДО можно отнести созданные в мировом сообществе «Глобальный лекционный зал», «Университет мира», однако Россия еще не интегрирована в эти системы. Региональные системы ДО предназначены для решения образовательных задач в рамках отдельно взятого региона России с учетом его особенностей. Они должны органично входить в СДО федерального уровня, поэтому, при их создании принципиальное значение приобретает соблюдение требований государственного образовательного стандарта.

Локальные системы ДО действуют на уровне отдельной профессиональной области или в рамках одного города или университета. В мировой практике ДО для достижения этих целей применяются следующие информационные технологии:

- предоставление учебников и другого печатного материала;
- пересылка изучаемых материалов по компьютерным телекоммуникациям;
- дискуссии и семинары, проводимые через компьютерные телекоммуникации;
- видеопленки;
- трансляция учебных программ по национальной и региональным телевидению и радиостанции;
- кабельное телевидение;
- голосовая почта;
- двусторонние видеоконференции;
- односторонняя видеотрансляция с обратной связью по телефону.

Учебный процесс с ДО обладает следующими основными свойствами: гибкость – студенты в основном не посещают регулярные занятия в виде лекции и семинаров, а работают в удобное для себя время.

Модульность – в основу программ ДО положен модульный принцип. Учебный курс представляется как совокупность учебных модулей, прохождение которых возможно в различном порядке. Входная оценка знаний обучаемого определяет траекторию обучения.

Информационные технологии обучения. Информационные технологии обучения определяют как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности.

Все знания, передаваемые обучающимся с помощью компьютера делятся на артикулируемые и неартикулируемые (явные и неявные).

Артикулируемая часть знаний – это знания, которые легко структурируются и могут быть переданы обучающемуся с помощью порций информации (текстовой, графической, видео). Сюда целесообразно отнести:

- компьютерные учебники;
- учебные базы данных;
- тестовые и контролирующие программы.

Неартикулируемая часть знаний представляет собой компонент знания, основанный на опыте, интуиции. Эта та часть знаний, которая охватывает умения, навыки, которые не могут быть переданы учащемуся непосредственно, а добываются им в ходе в самостоятельной познавательной деятельности при решении практических задач. Компьютерные информационные технологии этого класса не содержат и не проверяют знания в виде порций информации. К компьютерным информационным технологиям этого класса относятся:

- пакеты прикладных программ;
- компьютерные тренажеры;
- лабораторные практикумы;
- программы деловых игр.

Технология программированного обучения предполагает получение обучающимся порций информации в определенной последовательности и обеспечивает контроль за усвоением в точках учебного курса, определяемых преподавателем.

Эвристические технологии обучения. С самого зарождения эвристики наряду с анализом процессов эвристической деятельности

исследовались и возможности целенаправленного обучения этой деятельности, т. е. эвристика соприкасалась с педагогикой. Постепенно ярко обозначилось одно из направлений в развитии эвристики – педагогическая эвристика, которая помогает ответить на вопрос: как обучать эвристической деятельности? Она рассматривает принципиальные вопросы организации мыслительной деятельности в процессе обучения, т. е. в процессе освоения тех учебных предметов, которые составляют систему профессиональных знаний.

Необходимо создать научно обоснованные системы поиска решения задач в различных предметных областях. Эти системы служат хорошей основой для развития профессиональных творческих навыков студентов соответствующих специальностей.

Основным предметом учебной эвристики является учебная задача. *Учебная задача* – определенно сформулированная информационная система, в которой есть информационная несогласованность между ее частями, что вызывает потребность в ее преобразовании и согласовании.

Форма – способ существования задачи, однако она характеризуется относительностью, так как возможна трансформация одной формы в другую. Этот факт особенно существенен в эвристическом поиске, так как в решаемую задачу приходится вносить изменения, свойственные ее внутренней организации.

Содержание – ведущий компонент задачи, на основе которого начинается процесс решения. Оно обладает определенной подвижностью и относительной независимостью от формы и структуры. Особое значение в содержании задачи имеют данные. Данные могут быть чрезмерными, т. е. содержать лишнюю информацию, или противоречивыми. Учебные задачи, как правило, содержат необходимое и достаточное количество данных для нахождения неизвестных при данной структурной связи.

Вопросы для самоконтроля и для дискуссии

1. Сущность, структура и движущие силы обучения.
2. Принципы обучения.
3. Методы активизации и интенсификации обучения в высшей школе.
4. Проблемное обучение в вузе.
5. Развивающее обучение в вузе.
6. Эвристические технологии обучения.
7. Технологии дистанционного образования.

Организация обучения. Её формы и виды учебных занятий

Лекции. Семинары и просеминары. Практические и лабораторные занятия. Управление самостоятельной работой студентов: подготовка студентов к занятиям, изучение литературы. Подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ и проектов. Педагогическая практика студентов. Внеаудиторная работа в вузе. НИРС.

Вузовская лекция – главное звено дидактического цикла обучения. Её цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала.

Основное назначение лекции – подготовка студентов к самостоятельной работе с книгой. Наряду со сторонниками существуют противники лекционного изложения учебного материала. Далее представлены их доводы.

1. Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Чем лучше лекция, тем эта вероятность больше.

2. Лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям.

3. Лекции нужны, если нет учебников или их мало.

4. Одни студенты успевают осмыслить, другие только механически записать слова лектора.

Однако опыт показывает, что отказ от лекций снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность работы в течение семестра.

Лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой:

– при отсутствии учебников по новым складывающимся курсам лекция – основной источник информации;

– новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражения в существующих учебниках, или некоторые его разделы устарели;

– отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектором;

– по основным проблемам курса существуют противоречивые концепции;

– лекция незаменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов.

Преимущества лекции:

- творческое общение лектора с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие;
- лекция – весьма экономный способ получения в общем виде основ знаний;
- лекция активизирует мысленную деятельность.

Процесс обучения, начинаясь на лекции, продолжается на практических занятиях и углубляется самостоятельной работой.

Требования к лекции:

- нравственная сторона лекции и преподавания, научность и информативность;
- доказательность и аргументированность;
- наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обосновании, документов и научных доказательств, эмоциональность формы изложения;
- активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления;
- четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов.

Структура лекции. По своей структуре лекции могут отличаться одна от другой. Все зависит от содержания и характера излагаемого материала, но существует общий структурный каркас, применимый к лекции. Прежде всего, это сообщение плана лекции и строгое ему следование.

Полезно напомнить содержание предыдущей лекции, связать его с новым материалом, определить место и назначение в дисциплине, а системе других наук. Традиционная вузовская лекция обычно называется традиционной, имея несколько разновидностей.

Вводная лекция. Она знакомит студентов с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин. Далее дается краткий обзор курса (вехи развития данной науки, имена известных ученых). В такой лекции ставятся научные проблемы, выдвигаются гипотезы, намечаются перспективы развития науки и ее вклада в практику. Целесообразно рассказать об общей методике работы над курсом, дать характеристику учебника и учебных пособий, ознакомить слушателей с обязательным списком литературы, рассказать об экзаменационных требованиях. Введение помогает студентам получать общее представление о предмете, ориентирует их на систематическую работу над конспектами и литературой, знакомит с методикой работы над курсом.

Обзорно-повторительные лекции, читаемые в конце раздела или курса, должны отражать все теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данного раздела или курса, исключая детализацию и второстепенный материал.

Обзорная лекция. Это систематизация знаний на более высоком уровне. Психология обучения показывает, что материал, изложенный системно, лучше запоминается, допускает большое количество ассоциативных связей. В обзорной лекции следует рассмотреть также особо трудные вопросы экзаменационных билетов.

Излагая лекционный материал, преподаватель должен ориентироваться на то, что студенты пишут конспект. Задача лектора – дать студентам возможность осмысленного конспектирования.

Оценка качества лекции. При посещении и обсуждении лекции преподавателя коллегами возникает необходимость оценить ее качество.

Узловыми критериями оценки качества лекции является содержание, методика, руководство работой студентов, лекторские данные, результативность лекции.

Содержание лекции: научность, соответствие современному уровню развития науки, мировоззренческая сторона, наличие методических вопросов, правильная их трактовка.

Методика чтения лекции:

- четкая структура лекции и логика изложения;
- наличие-отсутствие плана, следование ему;
- сообщение литературы к лекции; доступность и разъяснение новых терминов и понятий;
- доказательность и аргументированность;
- выделение главных мыслей и выводов;
- использование приемов закрепления: повторение, вопросы на проверку внимания, усвоения;
- подведение итогов в конце изложения отдельного вопроса, всей лекции;
- использование наглядных пособий, ТСО;
- применение лектором опорных материалов: отдельные записи, чтение опорных материалов.

Руководство работой студентов:

- требование конспектировать и контроль за выполнением;
- обучение студентов методике записи и помощь в этом: соблюдение темпа, повтор, паузы;

- просмотр конспектов: по ходу лекции, после или на семинарских и практических занятиях;
- использование приемов поддержания внимания – риторические вопросы, ораторские приемы;
- разрешение задавать вопросы.

Прочие данные: знание предмета, эмоциональность, голос, дикция, ораторское мастерство, культура речи, внешний вид, умение установить контакт.

Результативность лекции: информационная ценность, воспитательный аспект, достижение дидактических целей.

Появление новых лекционных форм, таких как проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция – пресс-конференция. Новые варианты подачи лекционного материала, направлены как на интенсификацию учебного процесса, так и на развитие личностных качеств.

Проблемная лекция. В отличие от информационной лекции, на которой преподносится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо «открыть». Задача преподавателя – создать проблемную ситуацию, побудить студентов к поискам решения проблемы. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи. С помощью проблемной лекции обеспечиваются развитие теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональная мотивация, корпоративность.

Лекция-визуализация. Эта разновидность лекции возникла как результат реализации принципа наглядности. Преподаватель должен выполнить такие демонстрационные материалы, такие формы наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но сами выступают носителями содержательной информации. Подготовка такой лекции состоит в реконструировании, перекодировании содержания лекции или ее части в визуальную форму для предъявления студентам через ТСО или вручную (слайды, рисунки, схемы и т.д.).

Используются различные формы наглядности:

- натуральные;
- изобразительные (слайды, рисунки, фото);
- символические (схемы, таблицы).

Лекция вдвоем. Данная разновидность лекции является продолжением и развитием проблемного изложения материала в диалоге

двух преподавателей. Здесь моделируются реальные ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов двумя специалистами. Диалог преподавателей должен демонстрировать культуру дискуссии, совместного решения проблемы; втягивать в обсуждение студентов, побуждать их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, демонстрировать отклик на происходящее. Преимущества такой лекции:

- актуализация имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания диалога и участия в нем; создается проблемная ситуация, разворачиваются системы доказательств и т.д.;

- наличие двух источников заставляет сравнивать разные точки зрения, делать выбор, присоединиться к той или иной из них, вырабатывать свою;

- вырабатывается наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога совместного поиска и принятия решений;

- выявляется профессионализм педагога, раскрывая ярче и глубже его личность.

Лекция с заранее запланированными ошибками. Подготовка к лекции с заранее запланированными ошибками состоит в том, чтобы заложить в нее определенное количество ошибок содержательного, методического, поведенческого характера, их список преподаватель приносит на лекцию и предъявляет студентам в конце. Задача студентов состоит в том, чтобы по ходу лекции отмечать ошибки, фиксировать их на полях и называть в конце. На разбор ошибок отводится 10–15 минут. При этом правильные ответы называют и студенты, и преподаватель. Такая лекция одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функцию, помогая диагностировать трудности усвоения предыдущего материала.

Лекция – пресс-конференция. Назвав тему лекции, преподаватель просит студентов задавать ему письменно вопросы по данной теме. В течение двух-трех минут студенты формулируют наиболее интересующие их вопросы и передают преподавателю, который в течение трех-пяти минут сортирует вопросы по их содержанию и начинает лекцию. Лекция излагается не как ответы на вопросы, а как связный текст, в процессе изложения которого формулируются ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ ответов как отражение интересов и знаний учащихся.

В современной высшей школе *семинар* является одним из основных видов практических занятий по гуманитарным наукам. Он

предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания. Главная цель семинарских занятий – обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли. Кроме того, в ходе семинарского занятия преподаватель решает такие частные задачи, как повторение и закрепление знаний; контроль; педагогическое общение.

Наиболее распространены семинарские занятия трех типов.

Просеминар – занятие, готовящее к семинару, проводится на первых курсах. Цель – ознакомление студентов со спецификой самостоятельной работы, с литературой, первоисточниками, методикой работы над ними.

Опыт показывает, что студенты первого курса не умеют работать с несколькими источниками и, прочитав список рекомендуемой литературы, не знают, как отобрать необходимый материал, максимально его синтезировать, и изложить в соответствии с темой.

Второй этап работы в просеминаре – подготовка рефератов на определенные темы, чтение и обсуждение их с участниками просеминара с заключением руководителя.

Более серьезные учебные и воспитательные задачи решаются на семинарах II–III курсов и особенно на спецсеминарах IV курсов, которые формируют у студентов исследовательский подход к материалу. Форма семинарских занятий: а) развернутая беседа по заранее известному плану; б) небольшие доклады студентов с последующим обсуждением участниками семинара. Эти формы нет нужды противопоставлять, они перетекают друг в друга. Метод докладов предполагает обмен мнениями, т. е. момент живой беседы.

Опытные преподаватели ориентируют студентов на выступления оценочного характера, дискуссии, сочетая их с простым изложением подготовленных тем, заслушиванием рефератов. Преподаватель дает установку на прослушивание или акцентирует внимание студентов на оценке и обсуждении в зависимости от тематики и ситуации. Семинарское занятие эффективно тогда, когда проводится как заранее подготовленное совместное обсуждение выдвинутых вопросов каждым участником семинара. Реализуются общий поиск ответов учебной группой, возможность раскрытия и обоснования различных точек зрения у студентов. Такое проведение семинаров обеспечивает контроль за усвоением знаний и развитие научного мышления студентов.

Семинар на старших курсах постепенно готовит студентов к спецсеминару, представляющему собой школу общения начинающих исследователей по определенной научной проблеме. На итоговом занятии преподаватель, как правило, делает полный обзор семинаров и студенческих научных работ, раскрывая горизонты дальнейшего исследования затронутых проблем и возможности участия в них студентов.

Критерии оценки семинарского занятия

Целенаправленность: постановка проблемы, стремление связать теорию с практикой, с использованием материала в будущей профессиональной деятельности.

Планирование: выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, наличие новинок в списке литературы.

Организация семинара: умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений, наполненность учебного времени обсуждением проблем, поведение самого преподавателя.

Стиль проведения семинара: оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией или вялый, не возбуждающий ни мыслей, ни интереса.

Отношения «Преподаватель–студенты»: уважительные, в меру требовательные, равнодушные, безразличные.

Управление группой: быстрый контакт со студентами, уверенное поведение в группе, разумное и справедливое взаимодействие со студентами или, наоборот, повышенный тон, опора в работе на лидеров.

Замечания преподавателя: квалифицированные, обобщающие.

Студенты ведут записи на семинарах: регулярно, редко, не ведут.

Процесс обучения в высшей школе предусматривает практические занятия (ПЗ). Они предназначены для углубленного изучения дисциплины. Их формы разнообразны: занятия по иностранному языку, семинарские занятия, практикумы.

Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем.

Цель практических занятий. Практические занятия призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление и

речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средство оперативной обратной связи.

Структура ПЗ, в основном, одинакова:

- вступление преподавателя;
- ответы на вопросы студентов по неясному материалу;
- практическая часть как плановая;
- заключительное слово преподавателя.

Большое значение имеют индивидуальный подход и продуктивное педагогическое общение. Обучаемые должны получить возможность раскрыть, проявить свои способности, свой потенциал. Поэтому при разработке заданий и плана занятий преподаватель должен учитывать уровень подготовки и интересы каждого студента группы. При проведении практических занятий следует учитывать роль повторения. Но оно не должно быть нудным, однообразным. Повторение для закрепления знаний следует проводить вариативно, под новым углом зрения, что далеко не всегда учитывается в практике вузовского обучения.

Лабораторные занятия. Даная форма организации учебного процесса интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера.

Лабораторные работы имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной специальности. Поэтому в каждом конкретном случае уместны частные методические рекомендации. Важнейшей стороной любой формы практических занятий являются *упражнения*. Основа в упражнении – пример, который разбирается с позиций теории, развитой в лекции. Как правило, основное внимание уделяется формированию конкретных умений, навыков, что и определяет содержание деятельности студентов – решение задач, графические работы, уточнение категорий и понятий науки, являющихся предпосылкой правильного мышления и речи. Проводя упражнения со студентами, следует специально обращать внимание на формирование способности к осмыслению и пониманию.

Опыт показывает, что в подавляющем большинстве случаев ни в школе, ни в университете не обучают целенаправленной логике рассуждений на материале отдельных предметов, не учат правилам и логическим требованиям определения понятий. В результате понимание определения, умение его самостоятельно сформулировать подменяется буквальным запоминанием готовой формулировки.

Управление самостоятельной работой студентов: подготовка студентов к занятиям, изучение литературы

Самостоятельная работа студентов (СРС) наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей профилирующими кафедрами, учебной частью, методическими службами учебного заведения.

Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

СРС предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д.

Высшая школа от средней отличается специализацией, методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы.

Ее формы разнообразны – это различные типы домашних заданий. В вузах составляются графики самостоятельной работы на семестр с приложением семестровых учебных планов и учебных программ. Графики стимулируют, организуют, заставляют рационально использовать время. Работа должна систематически контролироваться преподавателями. При распределении заданий студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы.

В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы – подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном это – выполнение ВКР (выпускная квалификационная работа). Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов.

Сложившиеся образовательные формы учебной деятельности студентов в вузе – лекции, практические, лабораторные занятия, семинары – обуславливают формы самостоятельной работы и виды домашних заданий. Система контроля также закладывает основы для ее ориентации.

Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество.

Коллективами кафедр разрабатываются:

- 1) темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов;
- 2) списки обязательной и дополнительной литературы.

Условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы:

- 1) мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует);
- 2) четкая постановка познавательных задач;
- 3) алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения;
- 4) четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления;
- 5) определение видов консультационной помощи (консультации – установочные, тематические, проблемные);
- 6) критерии оценки, отчетности и т.д.;
- 7) виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т.д.).

Роль преподавателя в организации и руководстве самостоятельной работой включает в себя:

- 1) обучение самостоятельной работе в ходе лекций, практических, семинарских занятий, на консультациях;
- 2) управление самостоятельной работой: разработка и доведение заданий на самостоятельную работу, оказание помощи в повышении эффективности и качества работы;
- 3) контроль за самостоятельной работой: как непосредственный, так и опосредованный, через контрольно-проверочные мероприятия;
- 4) коррекция самостоятельной работы: групповая и индивидуальная.

Таким образом, только сочетание методических и организаторских усилий педагога, постоянная коллективная и индивидуальная забота и потребность обеспечат эффективную и качественную

самостоятельную работу студентов. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплинам направлена на разработку системы мероприятий по обучению и воспитанию, формирующих самостоятельность мышления студентов.

Вопросы для самоконтроля и для дискуссии

1. Профессиональные образовательные программы.
2. Государственный стандарт.
3. Учебный план и программы преподавания дисциплин.
4. Формирование профессионала как цель преподавания научных дисциплин.
5. Взаимосвязь содержания и целей высшего образования.
6. Рабочая документация преподавателя.

Контроль знаний

Проверка и оценивание знаний по иностранному языку в высшей школе. Виды и формы проверки знаний. Рейтинговый контроль знаний.

В российской высшей школе выделяют три основных принципа педагогического контроля.

1. *Воспитывающий принцип* проявляется в том, что педагогический контроль активизирует творческое и сознательное отношение студентов к учебе, стимулирует рост познавательных потребностей, интересов, организует учебную деятельность и воспитательную работу.

2. *Систематичность*. Систематический контроль упорядочивает процесс обучения, стимулирует мотивацию, дает возможность получить достаточное количество оценок, по которым можно более объективно судить об итогах учебы.

3. *Всесторонность*. Круг вопросов, подлежащих контролю и оцениванию, должен быть широк настолько, чтобы охватить все основные темы и разделы предмета.

Пути повышения объективности педагогического контроля

– Формирование коллегиальной оценки комиссией, например ГЭК. Но ее оценка складывается из нескольких субъективных, это скорее так называемая интересубъективная оценка.

– Использование стандартных тестовых программ технического контроля. Он может проводиться кафедрой, вузом, методической лабораторией, специализированными организациями по проверке качества вузовского образования (УМУ, ГУМУ).

– Увеличение объективности способствует экспертный опрос, при котором мнения специалистов оцениваются количественными методами.

– Преподавателю высшей школы следует учитывать все аспекты критерия объективности в контроле.

Эстетический аспект объективности – моральное регулирование. Списывают и подсказывают только там, где это не расценивается как нарушение учебной этики.

Ценностный аспект критерия объективности затрагивает вопрос о справедливости оценки. В сознании студентов необъективная оценка ассоциируется с несправедливой.

В области педагогического контроля можно выделить три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную.

Диагностическая функция: контроль – это процесс выявления уровня знаний, умений, навыков, оценка реального поведения студентов.

Обучающая функция контроля проявляется в активизации работы по усвоению учебного материала.

Воспитательная функция: наличие системы контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях, особенности личности, устранить эти пробелы, формирует творческое отношение к предмету и стремление развить свои способности.

В учебно-воспитательном процессе все три функции тесно взаимосвязаны и переплетены, но есть и формы контроля, когда одна, ведущая функция превалирует над остальными. Так, на семинаре в основном проявляется обучающая функция: высказываются различные суждения, задаются наводящие вопросы, обсуждаются ошибки, но вместе с тем семинар выполняет диагностическую и воспитывающую функции.

Зачеты, экзамены, коллоквиумы, тестирование выполняют преимущественно *диагностическую* функцию контроля.

При применении программированного контроля проявляется его обучающая и контролирующая функции.

Оценка и отметка. Оценка и отметка являются результатами проведенного педагогического контроля. Оценка – способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие знаний, умений и навыков студента целям и задачам обучения. Абсолютизация

отметки ведет к формализму и безответственности по отношению к результатам обучения.

Проблема оценки знаний очень актуальна. Многие преподаватели к пятибалльной оценке прибавляют «+» или «-», получается как бы 10-балльная система. В качестве примера можно прибегнуть к следующей десятибалльной шкале:

- 1 – нет знания предмета;
- 2 – очень плохие знания;
- 3 – плохие знания;
- 4 – неудовлетворительные знания;
- 5 – малоудовлетворительные знания;
- 6 – удовлетворительные знания;
- 7 – недостаточно хорошие знания;
- 8 – хорошие знания;
- 9 – очень хорошие знания;
- 10 – отличные знания.

Виды и формы проверки знаний

Систему контроля в высшей школе образуют: экзамены, зачеты, устный опрос (собеседование), письменные контрольные, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные контрольные работы, проектные работы, дневниковые записи, журналы наблюдений.

Каждая из форм имеет свои особенности. Во время устного опроса контролируются не только знания, но тренируется устная речь, развивается педагогическое общение. Письменные работы позволяют документально установить уровень знания материала, но требуют от преподавателя больших затрат времени. Экзамены создают дополнительную нагрузку на психику студента. Курсовые и дипломные работы способствуют формированию творческой личности будущего специалиста. Умелое сочетание разных видов контроля – показатель уровня постановки учебного процесса в вузе и один из важных показателей педагогической квалификации преподавателя.

По времени педагогический контроль делится на текущий, тематический, рубежный, итоговый, заключительный.

Текущий контроль помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение (опрос, контрольные, задания, проверка данных самоконтроля).

Тематический контроль – это оценка результатов определенной темы или раздела программы.

Рубежный контроль – проверка учебных достижений каждого студента перед тем, как преподаватель переходит к следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части.

Итоговый контроль – экзамен по курсу. Это итог изучения пройденной дисциплины, на котором выявляется способность студента к дальнейшей учебе. Итоговым контролем может быть и оценка результатов научно-исследовательской практики.

Заключительный контроль – госэкзамены, защита ВКР, присвоение квалификации Государственной экзаменационной комиссией.

Наиболее распространенное средство педагогического измерения – педагогический тест. Педагогический тест – это совокупность заданий, отобранных на основе научных приемов для педагогического измерения в тех или иных целях.

Существует ряд требований к тесту организационного характера.

– Тестирование осуществляется главным образом через программированный контроль. Никому не дается преимуществ, все отвечают на одни и те же вопросы в одних и тех же условиях; оценка результатов производится по заранее разработанной шкале.

– Применяются необходимые меры, предотвращающие искажение результатов (списывание, подсказку) и утечку информации о содержании тестов.

При проведении тестирования учитываются три критерия качества теста: надежность, валидность, объективность.

Надежность – определение степени погрешностей в педагогической оценке, в вычислении истинного значения оценки.

Валидность теста – соответствие форм и методов контроля его цели.

Тестирование

Существует два вида тестирования:

- научное;
- обыденное, практическое (применяемое в учебном процессе).

В учебном процессе тесты применяются в основном для проверки качества знаний. До 60-х гг. смысл тестов усматривался в дифференциации студентов по знаниям. После 60-х гг. тесты стали ориентироваться на критериальную дифференциацию (критериально-ориентированные тесты). Тесты могут быть гомогенными (по одному предмету) и гетерогенными (проверяется сумма знаний). Тестирование предполагает системность.

Тестовый контроль – это совокупность заданий, опробованных на основе научных критериев для педагогического измерения в тех или иных целях.

Цели тестового контроля могут быть следующими: повышение качества обучения; локальные (конкретные) цели.

1. Объективная оценка объема знаний студентов.
2. Профорентация и профотбор. Тесты устанавливают адекватность выбора профессии абитуриентами.
3. Итоговая аттестация и аккредитация вузов. В настоящее время в России созданы с этой целью группы разработчиков – 5–6 вузов, работающих по разным специальностям.
4. Выявление структуры знаний у студентов.
5. Система полного усвоения знаний. Эта система особенно популярна в западных странах. Выявляются нули в тестах и соответственно заполняются пробелы в знаниях.
6. Оценка эффективности работы кафедры, преподавания читаемых на ней предметов.

Тест – система заданий возрастающей трудности специфической формы, позволяющая объективно оценивать уровень и структуру знаний студентов.

Единицами тестирования служат тестовые задания – это одна единица контрольного материала, сформулированная в виде утверждения, предложения с неизвестным, удовлетворяющая ряду требований. Тестовое задание – задание в тестовой форме, прошедшее электронную проверку и определенным образом оцененное.

Формы тестовых заданий

1. Закрытая форма.

Задание содержит основную часть и ответы, сформулированное составителем. Инструкция указывает: найти номер правильного ответа. Задание содержит два-три правильных ответа. Эта форма технологична, так как позволяет выявить определенный объем знаний.

Требования к тесту закрытой формы:

- 1) стандартная инструкция;
- 2) равная правдоподобность заданий;
- 3) полная ясность текста (не должно быть разночтений);
- 4) предельная краткость (5–6 слов);
- 5) простая стилистическая конструкция;
- 6) в задание включается больше слов, чем в ответ;
- 7) все ответы, правильные и неправильные, должны быть равны по длине;

8) исключаются вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа;

9) исключаются лишние слова (на приведенном рисунке, из перечисленных примеров);

10) необходимо проверять не одно знание, а несколько;

11) необходимо наличие одной стандартной инструкции (на пример, обведите кружком номер правильного ответа);

12) правильный ответ должен быть только один;

13) не должно быть противоречий между основной частью и ответами;

14) исключить повторяющиеся слова в ответах.

II. *Открытая форма.*

Студент сам формулирует ответ, словесный или графический. Эти тесты хороши для текущего контроля. Инструкция к ним гласит: «Дополните...».

Требования к тесту открытой формы:

1) дополняющее слово ставится в конце;

2) оно должно быть единственным;

3) все прочерки должны быть одинаковой длины.

Перечень характеристик тестовых заданий

1. Содержание. Чем полнее отобрано содержание курса в тестовом задании, тем выше валидность теста. 360 заданий выполняются приблизительно за 1,5–2 часа.

Требования к содержанию тестового задания:

– предметная чистота (чем меньше междисциплинарных элементов, тем чище содержание дисциплины);

– значимость содержания; содержание ранжируется, это очень сложный процесс, так как следует выделить базис дисциплины;

– содержание должно быть нормативным, репрезентативным (более полно отражать знание курса);

– содержание должно быть научно достоверным (отражать современные взгляды).

2. Формы тестового задания. Выбор формы задания зависит от:

– содержания курса;

– цели создания теста (контроля);

– умения разработчика.

3. Степень трудности. Задания должны быть разной трудности; есть одно-два задания, которые не может сделать никто; одно-два задания, которые должны выполнить все; 60–70% составляют задания средней трудности.

4. Дифференцирующая способность. Знающие студенты должны выполнить задание, не знающие – не в состоянии его выполнить.

5. Локальная независимость; выполнение заданий не зависит от результатов выполнения других форм работы.

6. Информативность заданий. Каждое задание выполняет информационную функцию.

7. Коррелируемость задания с критерием.

Этапы разработки тестовых заданий

1. Выбор содержания заданий.

2. Выбор формы заданий.

3. Создание инструкции и описания теста.

4. Апробация теста (сбор эмпирических данных).

5. Обработка эмпирических данных.

6. Интерпретация результатов обработки.

7. Экспертиза качества теста.

Методы оценки критериев качества тестов

Существуют следующие методы оценивания надежности:

1. Параллельное тестирование в двух группах.

2. Ретестовая надежность (повторное тестирование).

3. Расщепление теста (тест расщепляют на две части по четным и нечетным номерам заданий).

Чем выше корреляция между двумя частями, тем выше надежность. Существуют тесты на выявление знаний и на выявление навыков.

Известно, что контроль стимулирует обучение и влияет на поведение студентов. Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения ведут к новым поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля и появлению его новых форм, например, таких как рейтинг. Рейтинговая технология оценивания результатов обучения студентов по некоторой дисциплине основана на учете накапливаемых ими оценок в баллах за выполнение текущих работ (лабораторных, контрольных, коллоквиумов, рефератов, тестов и др.) или регулярно проводимых контрольных мероприятий. В отличие от традиционного способа оценивания, рейтинговая технология предполагает последовательное суммирование оценок студента по данной дисциплине в течение некоторого периода времени. Текущая рейтинговая оценка по дисциплине складывается из оценок всех без исключения практикуемых в вузе видов учебной работы и контроля знаний, в том числе не только работы по учебному плану, но и дополнительной деятельности. Оценка

(баллы) за каждый отдельный модуль зависит от качества и сроков выполнения всех входящих в него заданий.

Рейтинговый контроль прекрасно сочетается с остальными компонентами обучения. Несомненные преимущества рейтинговой формы контроля заключаются в следующем:

- осуществляются предварительный, текущий и итоговый контроль;
- текущий контроль является средством обучения и обратной связи;
- развернутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надежность;
- контроль удовлетворяет требованиям содержательной и конструктивной валидности (соответствие форм и целей);
- развернутый текущий контроль реализует мотивационную и воспитательную функции;
- развернутая процедура контроля дает возможность развивать у студентов навыки самооценки работы и формировать навыки и умения самоконтроля в профессиональной деятельности.

Зачетные единицы могут набираться студентами по следующей тарифной сетке: посещение лекции – 2, посещение семинара – 1, выступление на семинаре – 1–2, доклад – 2–3, содоклад – 1–2, контрольные письменные работы, программированный контроль – 1–2, участие в деловой игре – 3. Практическое применение системы «зачетных единиц» давало студентам срочную и достаточно объективную информацию, характеризующую успешность их аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности. Количество набранных зачетных единиц по отдельным модулям сообщается студентам два раза в месяц. Кроме этого многие студенты еженедельно подсчитывали набранные суммы и знали, как оцениваются их успехи задолго до экзаменов.

Для разработки рейтингового контроля СРС необходимо решить две группы задач.

1. *По содержанию:* проанализировать содержание, выделить темы, разделы, основные законы и понятия, знание которых обязательно для целостного восприятия предмета, а также уровни усвоения содержания. Для каждого уровня указать конкретное содержание и степень владения им.

2. *По деятельности:* проанализировать каждый вид деятельности, представить его как совокупность последовательных операций. Установить три уровня исполнения каждой операции и

сформулировать критерии оценки каждого уровня и представления результатов, соответствующих этим уровням. Целью введения рейтинговой системы оценки успеваемости студентов является комплексная оценка качества учебной работы студентов в процессе обучения по программам высшего профессионального образования.

Главные задачи рейтинговой системы контроля:

- повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ путем более высокой дифференциации оценки их учебной работы;

- повышение уровня организации образовательного процесса в вузе.

Преимущества рейтинговой системы:

- возможность организовать и поддерживать ритмичную систематическую работу студентов в течение всего семестра;

- контроль учебной деятельности не носит директивного характера и студенты охотно «зарабатывают» баллы за приобретенные знания и умения;

- повышение посещаемости и уровня дисциплины на занятиях; студентам «выгодно» посещать занятия;

- акцент на психологические особенности молодежной аудитории; уменьшение «сеансового стресса»;

- предсказуемость итоговой оценки, студенты сознательно подходят к ее достижению, и, как следствие, система становится привлекательной для студентов;

- стимулирование творческого отношения к работе как студентов, так и преподавателей.

Основные принципы функционирования рейтинговой системы оценки успеваемости студентов

Рейтинговая оценка вычисляется после каждого очередного контрольного мероприятия. Необходимое число контрольных мероприятий в семестре определяется кафедрой и преподавателем, ведущим дисциплину, но оно не должно быть менее четырех.

Базовым документом, определяющим работу преподавателя и студентов в семестре, является рейтинг-план. Перед началом семестра наиболее опытные методисты и преподаватели кафедры совместно с преподавателем, ведущим дисциплину, разрабатывают рейтинг-план по дисциплине на учебный семестр. В нем определяется соотношение видов учебной деятельности студента, учитываемых в рейтинговой оценке по данной дисциплине, шкалы текущих оценок и календарный план контрольных мероприятий по дисциплине.

Форма контроля учебной деятельности студентов определяется преподавателем в зависимости от вида занятий, предусмотренных рабочим учебным планом. Итоговая рейтинговая оценка в конце семестра служит основанием для аттестации или неаттестации студента по данной дисциплине без проведения традиционной сессии. Соотношение рейтинговой и традиционной оценки по дисциплине для аттестации по экзамену / зачету определяется институтом / факультетом.

Вопросы для самоконтроля и для дискуссии

1. Основные принципы педагогического контроля в российской высшей школе.
2. Проверка и оценивание знаний в высшей школе.
3. Виды и формы проверки знаний.
4. Рейтинговый контроль.
5. Тестовый контроль знаний. Виды и формы тестовых заданий.
6. Правила составления тестовых заданий.
7. Пути повышения объективности педагогического контроля.
8. Тест как система заданий для объективной оценки уровня и структуры знаний студентов.
9. Диагностика и коррекция знаний в высшей школе.
10. Государственный контроль за деятельностью высшего учебного заведения. Лицензирование. Государственная аттестация. Государственная аккредитация.

Профессиональная подготовка и деятельность преподавателя

Функции преподавателя и его роль в обучении иностранному языку. Знания, умения, способности и личностные качества преподавателя.

Основное содержание деятельности вузовского преподавателя включает выполнение нескольких функций: *обучающей, воспитательной, организаторской и исследовательской.*

Профессионализм преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения.

В структуре педагогических способностей и соответственно педагогической деятельности выделяются следующие *компоненты: конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический.*

Конструктивные способности обеспечивают реализацию тактических целей: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий.

Организаторские способности служат не только организации собственно процесса обучения студентов, но и самоорганизации деятельности преподавателя в вузе.

Коммуникативные способности – компетентность в общении определяет легкость установления контактов преподавателя со студентами, другими преподавателями.

Гностический компонент – это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на эффективность.

К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, религии, права, политики, экономики, наличие содержательных увлечений и хобби. Специальные знания включают знание предмета, знания по педагогике, психологии и методики преподавания.

Проектировочные или конструктивные способности – умение ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов.

Педагогическое мастерство – уровень совершенного владения педагогической деятельностью.

Одним из основных профессионально значимых качеств педагога является его «личностная направленность». Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов, достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н.В. Кузьминой 3 типа направленности: истинно-педагогическая, формально-педагогическая и ложно-педагогическая. Только первый тип направленности обеспечивает достижение высоких результатов в педагогической деятельности.

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности (характерно более чем для 85% студентов педагогического вуза). В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в своем развитии с потребностью в избранной деятельности.

Первым шагом в создании относительных мер оценки эффективности труда учителя является разработанная Исидорой Сонер

система оценки эффективности деятельности учителя, построенная на основе двух векторов: когнитивных (познавательных) достижений обучаемых и эмоционального отношения к урокам.

Когнитивные достижения определяются на основе получаемых им оценок, эмоциональное отношение к урокам может быть позитивным, нейтральным и негативным. Таким образом, в идеале, самый высокий уровень педагогического мастерства преподавателя должен характеризоваться тем, что число поддающихся обучению учеников и число положительно относящихся к обучению должно равняться ста процентам.

Мастер педагогического труда – это прежде всего высококомпетентный в своей области и в психолого-педагогической области специалист, умеющий продуцировать на высоком уровне профессиональные знания, умения и навыки. Главным конечным результатом педагогической деятельности является учащийся, развитие его личности, способностей, знаний, умений и навыков.

Вопросы для самоконтроля и для дискуссии

1. Проблемы подготовки преподавателей в негуманитарных вузах.
2. Функции преподавателя и его роли.
3. Знания, умения, способности и личностные качества преподавателя.
4. Стили педагогического общения.
5. Культура речи и слагаемые ораторского искусства преподавателя.
6. Творчество в педагогической деятельности.

Виды внеаудиторных занятий

Организация внеклассной работы и факультативного курса по иностранному языку.

Внеаудиторная работа в вузах чаще связана с научно-исследовательской деятельностью. Под научным руководством преподавателя работают творческие проблемные группы, которые разрабатывают актуальные исследовательские темы. Традиционными формами организации научной студенческой жизни являются студенческие научные общества, молодежные секции научных сообществ, которые проводят ежегодные студенческие научные конференции.

Массовая работа – это эпизодическая работа в рамках большой аудитории. Может проводиться в форме лекций, бесед, вечеров

и конференций, конкурсов, олимпиад, экскурсий. Особый интерес представляют лекции и беседы, на которые приглашаются для выступления авторитетные специалисты, работающие в определенной области науки. Важной формой внеаудиторной учебной работы может быть участие студентов в работе научных и практических психологических конференций «взрослых» ученых. Они получают возможность приобщиться к профессиональной жизни мира научной и практической психологии, слушая выступления опытных преподавателей или выступая на молодежных секциях.

Конференции обычно проводятся как итог определенной учебно-исследовательской работы группы учащихся или студентов. Главное их отличие от вечеров – более серьезная тематика. В вузах традиционно организуются студенческие научные конференции, на которых студенты докладывают о результатах своей научной работы. Типичной формой их проведения являются устные выступления студентов, которые они делают на соответствующих секциях. На выступление обычно отводится 10–15 минут, после чего докладчику задаются вопросы. Традиционными методическими проблемами проведения таких конференций являются: недостаточная возможность для обсуждения доклада и диалога с выступающим чрезмерная длительность научного заседания в целом.

Для решения этих проблем может быть создано несколько тематических секций, что приведет к сокращению количества выступающих в рамках каждой из них. Интересным вариантом проведения таких конференций может быть также организация преимущественно стендовых сообщений. В этом случае информационная функция конференции выполняется более эффективно (чтение текста сообщения занимает меньше времени). Акцент работы научной конференции смещается на интерактивное общение и обсуждение результатов и проблем.

Интерес учащихся и студентов обычно вызывают конкурсы и вечера-турниры в силу их соревновательного характера.

Вопросы для самоконтроля и для дискуссии

1. Научные знания как основа учебного курса.
2. Проблема формирования научных понятий.
3. Технология разработки учебного курса. Проектирование содержания лекционных курсов.
4. Структурирование текста лекции.
5. Внутрипредметные и междисциплинарные связи.
6. Взаимосвязь лекционных и практических занятий.

Литература

1. *Артюшина И.А.* Бинарное ведение лекции как форма интерактивного взаимодействия в проблемном информационном поле // Специальное образование. – 2008. – № 10. – С. 43–45.
2. *Белокопытов Ю.* Активные методы обучения // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 167–169.
3. *Бордовская Н.В.* Педагогика: учебн. для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
4. *Валеев Г.Х.* Подготовка студента педвуза к профориентационной работе: контекстный подход // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 30–32.
5. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
6. *Виленский М.Я.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. – М.: Пед. общество России, 2004. – 192 с.
7. *Дмитренко Т.А.* Новые образовательные технологии в высшей педагогической школе // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 8. – С. 26–30.
8. *Железнякова О.М.* Изжила ли себя лекция в вузе? // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 3. – С. 30–33.
9. *Жуляев А.А.* Психологические особенности подготовки и проведения семинарских и практических занятий // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 139–152.
10. *Колюченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий: материалы для специалиста образовательных учреждений. – СПб.: КАРО, 2006. – 368 с.
11. *Кох М.Н., Пешкова Т.Н.* Методика преподавания в высшей школе: учебное пособие. – Краснодар: Куб ГАУ, 2011. – 150 с.
12. *Левина М.М.* Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
13. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. М.К. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
14. *Полякова Е.И.* Рольевые игры как средство стимулирования у студентов интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 39–41.
15. *Попков В.А.* Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнит. пед. образ. – М.: Академический проект, 2004. – 432 с.

16. *Панина Т.С.* Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М. Академия, 2007. – 176 с.

17. *Селевко Г.К.* Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

18. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. – М.: Академия, 2003. – 304 с.

19. *Ташкинов А.* Формирование общих и профессиональных компетенций при инновационных технологиях обучения // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 128–133.

20. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

21. *Четина Т.Ю.* Активные формы и методы обучения в процессе развития ключевых компетенций // Среднее специальное образование. – 2008. – № 8. – С. 7–9.

Содержание

Часть 1. Методика обучения французскому языку в школе . . .	3
Общелингвистическая и психолого-педагогическая проблематика	3
Обучение аспектам языка и основным видам речевой деятельности	4
Планирование и организация учебного процесса по обучению французскому языку	15
Факультативный курс и внеклассная работа	16
Тесты и контрольные задания текущего контроля	16
Литература	19
Часть 2. Методика преподавания французского языка в вузе	22
Профессиональное иноязычное образование. История преподавания иностранных языков в России и за рубежом	22
Нормативно-правовое обеспечение иноязычного образования	24
Основы лингводидактики высшей школы.	32
Организация обучения. Её формы и виды учебных занятий.	42
Контроль знаний	52
Профессиональная подготовка и деятельность преподавателя.	61
Виды внеаудиторных занятий.	63
Литература	65

Учебное издание

Мирошниченко Светлана Алексеевна,
доцент, кандидат педагогических наук

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ И ВУЗЕ**

Начальник РИО А.В. Ляхтейнен
Редактор Л.Ю. Кладова
Верстка М.В. Ивановой

Подписано в печать 07.09.2020. Формат 60×90 $\frac{1}{16}$. Гарнитура Times New Roman.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 4,25. Тираж 30 экз. Заказ № 896.
РГГМУ, 192007, Санкт-Петербург, Воронежская ул., 79.
