



**Некоммерческое акционерное общество «Холдинг «Кәсіпқор»**

---

**Центр профессионального образования**

**РУКОВОДСТВО**

курса повышения квалификации

педагогических работников и приравненных к ним лиц организаций

технического и профессионального образования по программе

**«Преподавание специальных дисциплин (модулей) на английском языке  
на основе интеграции методик CLIL, TBLT и модели BOPPPS»**

**Астана**

---

Руководство для тренера курса повышения квалификации педагогических работников и приравненных к ним лиц (далее – педагогические работники) организаций технического и профессионального образования (далее – ТипО) Республики Казахстан по программе «Преподавание специальных дисциплин (модулей) на английском языке на основе интеграции методик CLIL, TBLT и модели BOPPPS»

/Центр профессионального образования – Астана, 2018. – 183 с.

---

Руководство является компонентом учебно-методического комплекса курса повышения квалификации для педагогических работников организаций ТипО по программе: «Преподавание специальных дисциплин (модулей) на английском языке на основе интеграции методик CLIL, TBLT и модели BOPPPS».

В целях оказания организационно-методической помощи тренерам, в данном Руководстве представлены рабочие учебный план и программа, материалы курса повышения квалификации, а также информация для использования в качестве научно-теоретической основы курсовых занятий.

Материалы распределены по модулям в соответствии с рабочим учебным планом курса.

***Центр профессионального образования НАО «Холдинг «Кәсіпқор» выражает благодарность внештатным тренерам НАО «Холдинг «Кәсіпқор» Иманшариповой А.Ж., Шегировой Г.Б., Абайдуллаевой Р.П., Акмолдиеву А.А., за участие при составлении данного Руководства.***

©Центр профессионального образования НАО «Холдинг «Кәсіпқор», 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка .....	4
Рабочий учебный план и программа .....	6
Тематический план и программа курса повышения квалификации .....	10
<i>Приложение 1. Шкала оценок по стобалльной системе</i> .....	
.....	15
<i>Приложение 2. Термины, понятия и сокращения, используемые в Программе</i> .....	17
<i>Приложение 3. Список рекомендуемой литературы</i> .....	20
Расписание занятий .....	24
Модуль 1. Государственная политика и стратегия развития ТиПО РК в условиях трехязычия .....	28
Тема 1.1 Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015 -2020 годы .....	28
Тема 1.2 Основные тенденции развития зарубежной системы образования в области трехязычия .....	31
Модуль 2. Планирование урока по модели BOPPPS .....	37
Тема 2.1 Основные этапы урока по модели BOPPPS .....	
Тема 2.2 Поэтапная инструкция разработки урока. Постановка целей, задач и результатов обучения .....	46
Тема 2.3 Практическое применение модели BOPPPS .....	58
Модуль 3. Основные принципы методики предметно-языкового интегрированного обучения CLIL .....	64
Тема 3.1 Особенности методики CLIL .....	64
Тема 3.2 Демонстрационный урок, построенный по методике CLIL. Практические рекомендации по эффективному применению методики CLIL .....	92
Тема 3.3 Разработка и адаптация материалов урока по методике CLIL .....	100
Модуль 4. Интегрированное использование методик CLIL и TBLT .....	119
Тема 4.1 TBLT (Task Based Learning and Teaching) - метод коммуникативных заданий .....	119
Тема 4.2 Интегрирование и практическое применение TBLT на уроках, разработанных по методике CLIL .....	138
Модуль 5. Оценка знаний и форма контроля .....	154
Тема 5.1 Критерии оценивания результативности обучения .....	154
Тема 5.2 Практическое применение инструментов оценки результатов обучения .....	170
Анкеты входа и выхода .....	177
Рефлексия по итогам завершения обучения по модулям .....	181
Лист итоговой оценки .....	182

**Пояснительная записка к Руководству**  
курса повышения квалификации  
педагогических работников и приравненных к ним лиц  
организаций технического и профессионального образования по программе  
«Преподавание специальных дисциплин (модулей) на английском языке на  
основе интеграции методик CLIL, TBLT и модели BOPPPS»

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2016-2010 годы, утвержденной Указом Президента Республики Казахстан №205 от 1 марта 2016 года, одним из основных приоритетов, направленных на укрепление престижа профессии и повышения качества технического и профессионального образования, обозначены вопросы подготовки и повышения квалификации преподавательского состава. Также, государственная программа развития образования Республики Казахстан включает направления развития трехязычного образования.

«Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015-2020 годы» (далее – Дорожная карта), утвержденная совместным приказом и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан №622 от 5 ноября 2015 года, приказом Министра культуры и спорта Республики Казахстан №344 от 9 ноября 2015 года и приказом Министра по инвестициям и развитию Республики Казахстан №1066 от 13 ноября 2015 года, обозначает тенденции широкомасштабного внедрения трехязычного обучения в организациях технического и профессионального образования Республики Казахстан и предусматривает определенные меры, необходимые для достижения процесса трехязычного обучения на всех уровнях образования.

Настоящее Руководство для тренера (далее – Руководство) разработано Центром профессионального образования НАО «Холдинг «Кәсіпқор» (далее – Холдинг) в соответствии с образовательной программой курса повышения квалификации ««Преподавание специальных дисциплин (модулей) на английском языке на основе интеграции методик CLIL, TBLT и модели BOPPPS» утвержденной приказом Министерства образования и науки Республики Казахстан от 10 марта 2016 года №193.

Руководство предназначено для тренеров курса повышения квалификации педагогических работников и приравненных к ним лиц организаций ТиПО, с целью оказания организационно-методической помощи тренерам. В Руководстве представлены рабочие учебный план и программа, материалы курса повышения квалификации, а также информация для использования в качестве научно-теоретической основы учебных занятий. Материалы распределены по модулям в соответствии с учебным планом курса.

Приложение 4  
к приказу Министра образования и науки  
Республики Казахстан  
от «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2018 года  
№ \_\_\_\_\_

Приложение 37  
к приказу исполняющего обязанности  
Министра образования и науки  
Республики Казахстан  
от «10» марта 2016 года №193

**Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических кадров «Преподавание специальных дисциплин (модулей) на английском языке на основе интеграции методик Content and Language Integrated Learning, Task-based Learning and Teaching и модели Bridging-in - Outcomes - Pre-Assessment - Participatory learning - Post-assessment – Summary» (Контент энд Лангуэдж Интэгрейтед Лернинг, Таск-бэйзд Лернинг энд Тичинг, Бриджинг-ин-Оуткамз-Пре-Ассесмент-Партисипэйтери Лернинг-Пост-ассэсмент-Саммари)**

## **Глава 1. Общие положения**

1. Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических кадров «Преподавание специальных дисциплин (модулей) на английском языке на основе интеграции методик Content and Language Integrated Learning, Task-based Learning and Teaching и модели Bridging-in-Outcomes - Pre-Assessment - Participatory learning - Post-assessment - Summary» (Контент энд Лангуэдж Интэгрейтед Лернинг, Таск-бэйзд Лернинг энд Тичинг, Бриджинг-ин-Оуткамз-Пре-Ассесмент-Партисипэйтери Лернинг-Пост-ассэсмент-Саммари) (далее – Программа) предназначена для проведения курса повышения квалификации педагогических работников и приравненных к ним лиц (далее – педагогические работники) организаций технического и профессионального образования (далее – ТиПО).

2. Программа направлена на повышение качества процесса обучения, развитие и совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников организаций ТиПО для преподавания специальных дисциплин на английском языке на основе интеграции методик Content and Language Integrated Learning, Task-based Learning (Контент энд Лангуэдж Интэгрейтед Лернинг) (далее – CLIL) (КЛИЛ) и Task-based Learning and Teaching (Таск-бэйзд Лернинг энд Тичинг) (далее – TBLT) (ТиБиЭлТи),

планирования урока по модели Bridging-in - Outcomes - Pre-Assessment - Participatory learning - Post-assessment - Summary (Бриджинг-ин-Оуткамз-Пре-Ассесмент-Партисипэйтери Лернинг-Пост-ассэсмент-Саммари) (далее – ВОРППС) (БОПС).

## **Глава 2. Цели и задачи Программы**

### **3. Цели Программы:**

1) обучение педагогических работников и приравненных к ним лиц методикам CLIL (КЛИЛ), TBLT (ТиБиЭлТи) и модели ВОРППС (БОПС);

2) формирование и развитие практических знаний, умений и навыков, профессиональных компетенций педагогических работников для преподавания специальных дисциплин на английском языке;

3) развитие практических умений и навыков интегрирования методик CLIL (КЛИЛ), TBLT (ТиБиЭлТи) и модели ВОРППС (БОПС) для преподавания специальных дисциплин (модулей) на английском языке.

### **4. Задачи Программы:**

1) изучение основных понятий методик CLIL (КЛИЛ), TBLT (ТиБиЭлТи) и модели ВОРППС (БОПС);

2) обучение особенностям методик CLIL (КЛИЛ), TBLT (ТиБиЭлТи) и модели ВОРППС (БОПС) в процессе преподавания специальных дисциплин на английском языке;

3) умение планировать учебное занятие по модели ВОРППС (БОПС), на основе интеграции методик CLIL (КЛИЛ) и TBLT (ТиБиЭлТи);

4) развитие профессиональных компетенций в процессе преподавания специальных дисциплин на английском языке;

5) умение разрабатывать критерии оценивания на разных этапах обучения.

## **Глава 3. Ожидаемый результат**

### **5. По завершению курса повышения квалификации слушатели:**

1) знают:

особенности преподавания по методикам CLIL (КЛИЛ) и TBLT (ТиБиЭлТи);

принцип планирования учебного занятия по модели ВОРППС (БОПС);

организацию образовательного процесса в условиях трехязычного обучения;

необходимость коммуникативной компетентности в интеграции специальных дисциплин и английского языка;

2) умеют:

планировать урок по методике CLIL (КЛИЛ) с использованием элементов метода коммуникативных заданий (TBLT) (ТиБиЭлТи) по модели BORPPS (БОПС);

разрабатывать поурочное планирование специальных дисциплин по модели BORPPS (БОПС);

использовать метод критериального оценивания в процессе преподавания специальных дисциплин на английском языке;

3) владеют:

навыками организации учебного процесса специальных дисциплин с применением методики CLIL (КЛИЛ) и элементов метода коммуникативных заданий (TBLT) (ТиБиЭлТи);

4) демонстрируют:

готовность к применению «мягких навыков» (soft skills) (софт скилз) - коммуникативных навыков, критического мышления, навыков решения проблем, креативности, умения работать в команде, самоорганизации, тайм-менеджмент, навыков разрешения конфликтов, и лидерских качеств в собственной педагогической практике.

#### **Глава 4. Содержание Программы**

6. Программа направлена на обучение по двум ключевым компонентам – практическое и теоретическое.

7. Для формирования у слушателя профессиональных знаний, умений и навыков, соответствующих обозначенным целям и задачам, Программа предусматривает освоение 5 модулей и защиту проекта (демонстрационный урок) по их усвоению.

8. Модули Программы:

1) Государственная политика и стратегия развития ТиПО Республики Казахстан в условиях трехязычия;

2) Планирование урока по модели BORPPS (БОПС);

3) Основные принципы методики предметно-языкового интегрированного обучения CLIL (КЛИЛ);

4) Использование интеграции методик CLIL (КЛИЛ) и TBLT (ТиБиЭлТи);

5) Оценка знаний и форма контроля.

#### **Глава 5. Организация образовательного процесса**

9. Программа рассчитана на одну или две недели теоретического и практического обучения. Продолжительность двухнедельных курсов составляет 72 часа, недельных – 36 часов. Образовательный процесс

организовывается в соответствии с учебно-тематическим планом согласно приложению к настоящей Программе.

10. Для повышения эффективности образовательного процесса реализация Программы осуществляется на основе различных технологий, форм, подходов, методов обучения и контроля, в том числе с использованием дистанционного обучения.

## **Глава 6. Формы и методы реализации образовательного процесса**

11. Программа включает использование интерактивных методов обучения: активити, дискуссии, мозговой штурм, ролевые игры, метод проектов, проблемный метод, ситуационные задачи, обратная связь или рефлексия.

12. Организация образовательного процесса по Программе предусматривает проведение очных (теоретических и практических) занятий и самостоятельную работу слушателя.

## **Глава 7. Критерии оценки результатов обучения**

13. Оценка знаний и форма контроля в рамках Программы проводится по системе интеграции процессов обучения и оценки.

Система интеграции процессов обучения и оценки сочетает два аспекта оценки: оценивание для обучения (формативное оценивание) и оценивание обучения (суммативное оценивание).

14. Программа предусматривает оценку на основе двух ключевых критериев:

- 1) знание и понимание цели и задач Программы;
- 2) практическое применение сформированных профессиональных компетенций в педагогической деятельности.

15. В период и по завершению курса повышения квалификации проводится формативное и суммативное оценивание знаний слушателей.

16. По итогам курса повышения квалификации по изученным модулям слушатель защищает проект индивидуально или в группе.

17. Для определения уровня сформированности профессиональных компетенций слушателей организациями образования разрабатывается шкала оценок и параметры усвоения содержания Программы.

Приложение  
к Образовательной программе  
курсов повышения квалификации  
педагогических кадров  
«Преподавание специальных  
дисциплин (модулей) на  
английском языке на основе  
интеграции методик Content and  
Language Integrated Learning, Task-  
based Learning and Teaching и  
модели Bridging-in - Outcomes - Pre-  
Assessment - Participatory learning -  
Post-assessment - Summary»  
(Контент энд Лангуэдж  
Интэгрейтэд Лернинг, Таск-бэйзд  
Лернинг энд Тичинг, Бриджинг-ин-  
Оуткамз-Пре-Ассесмент-  
Партисипэйтери Лернинг-Пост-  
ассесмент-Саммари)

### Учебно-тематический план

№	Тематика занятий	Лекция	Практическое занятие	Защита проекта	Всего
1	2	3	4	5	6
1	Модуль «Государственная политика и стратегия развития технического и профессионального образования Республики Казахстан в условиях трехязычия»	1	1	-	2
1.1	Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015 - 2020 годы	1			1
1.2	Основные тенденции развития отечественной и зарубежной системы образования в области трехязычия		1		1
2	Модуль «Планирование урока по модели ВОРППС» (БОПС)	10	11	-	21
2.1	Основные этапы урока по модели ВОРППС (БОПС)	6	-		6
2.2	Поэтапная инструкция разработки урока. Постановка целей, задач и результатов обучения	4	5		9
2.3	Практическое применение модели ВОРППС		6		6

	(БОПС)				
3	Модуль «Основные принципы методики предметно-языкового интегрированного обучения CLIL» (КЛИЛ)	8	16	-	24
3.1	Особенности методики CLIL (КЛИЛ)	6	-		6
3.2	Демонстрационный урок, построенный по методике CLIL (КЛИЛ). Практические рекомендации по эффективному применению методики CLIL (КЛИЛ)	2	4		6
3.3	Разработка и адаптация материалов урока по методике CLIL (КЛИЛ)	-	12		12
4	Модуль «Интегрированное использование методик CLIL (КЛИЛ) и TBLT» (ТиБиЭлТи)	3	10	-	13
4.1	TBLT (ТиБиЭлТи) (Task Based Learning and Teaching) (Таск бейзд лернинг энд тичинг) - метод коммуникативных заданий	3			3
4.2	Интегрирование и практическое применение TBLT (ТиБиЭлТи) на уроках, разработанных по методике CLIL (КЛИЛ)		10		10
5	Модуль «Оценка знаний и форма контроля»	2	4	-	6
5.1	Критерии оценивания результативности обучения	2			2
5.2	Практическое применение инструментов оценки результатов обучения		4		4
	Защита проекта по изученным модулям образовательной программы курсов повышения квалификации педагогических кадров «Преподавание специальных дисциплин (модулей) на английском языке на основе интеграции методик Content and Language Integrated Learning, Task-based Learning and Teaching и модели Bridging-in - Outcomes - Pre-Assessment - Participatory learning - Post-assessment - Summary» (Контент энд Лангуэдж Интэгрейтед Лернинг, Таск-бэйзд Лернинг энд Тичинг, Бриджинг-ин-Оуткамз-Пре-Ассесмент-Партисипэйтери Лернинг-Пост-ассесмент-Саммари)			6	6
	Итого:	24	42	6	72

## Тематический план и программа курса повышения квалификации

### Модуль 1. Государственная политика и стратегия развития ТиПО Республики Казахстан в условиях трехязычия.

#### Краткий обзор темы

В данном разделе рассматриваются основные направления государственной политики и стратегии развития системы образования Республики Казахстан.

Актуальные нормативные акты, определяющие содержание системы ТиПО Республики Казахстан. Основные тенденции развития системы ТиПО на основе опыта зарубежных и казахстанских организаций ТиПО.

#### Результаты обучения (компетенции):

1) знают и понимают государственную политику и стратегию развития системы образования Республики Казахстан, направленную на создание обновленной системы духовно-нравственных ценностей в современном полиэтническом, поликультурном казахстанском обществе;

2) знают и понимают необходимость внедрения трехязычного образования в организации ТиПО Республики Казахстан;

3) знают и понимают опыт зарубежных стран по внедрению полиязычного образования.

#### Тема 1.1 Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015 -2020 годы.

Изучение «Дорожной карты развития трехязычного образования на 2015 - 2020 годы» для обеспечения преемственности трехязычного образования в контексте единой образовательной среды.

#### Тема 1.2 Основные тенденции развития отечественной и зарубежной системы образования в области трехязычия.

Основные тенденции развития системы ТиПО в условиях трехязычия на примере зарубежных стран. Возможности внедрения и адаптации инновационных образовательных технологий лучших мировых практик в систему ТиПО Республики Казахстан.

№ п/п	Наименование темы	Количество часов
1.1	Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015-2020 годы.	1
1.2	Основные тенденции развития отечественной и зарубежной системы образования в области трехязычия.	1
<b>ИТОГО</b>		<b>2</b>

## **Модуль 2. Планирование урока по модели BOPPPS.**

### **Краткий обзор темы**

Общие понятия модели BOPPPS (Bridge-in, Objective, Pre-assessment, Participatory learning, Post-assessment, Summary). Основы урока по модели BOPPPS. Формирование целей и задач, планирование урока.

### **Результаты обучения (компетенции):**

- 1) знают основные этапы урока по модели BOPPPS;
- 2) умеют формулировать цель урока по модели BOPPPS;
- 3) владеют практическими навыками составления плана урока по модели BOPPPS.

### **Тема 2.1 Основные этапы урока по модели BOPPPS.**

Наведение мостов, задача и результаты, предварительная оценка, активное обучение, итоговая оценка и заключение.

### **Тема 2.2 Инструкция по разработке этапов урока по модели BOPPPS. Постановка целей, задач и результатов обучения.**

Разъяснение содержания шести элементов модели BOPPPS. Выбор глагола для постановки цели. Базовые понятия при постановке цели: глагол-поведение-условие-степень.

### **Тема 2.3 Практическое применение модели BOPPPS.**

Составление поурочного плана по модели BOPPPS. Сравнительный анализ планирования урока по модели BOPPPS и традиционной формы. Практическое применение модели BOPPPS в процессе обучения.

<b>№ п/п</b>	<b>Наименование темы</b>	<b>Количество часов</b>
2.1	Основные этапы урока по модели BOPPPS.	6
2.2	Инструкция по разработке этапов урока по модели BOPPPS. Постановка целей, задач и результатов обучения.	9
2.3	Практическое применение модели BOPPPS.	6
<b>ИТОГО</b>		<b>21</b>

## **Модуль 3. Основные принципы методики предметно-языкового интегрированного обучения CLIL.**

### **Краткий обзор темы**

Методика CLIL: процесс внедрения и особенности преподавания специальных дисциплин на английском языке. Рациональность и

необходимость использования методики CLIL в процессе обучения организаций ТиПО. Рекомендации по эффективному практическому применению методики предметно-языкового интегрированного обучения CLIL.

### **Результаты обучения (компетенции):**

- 1) знают и понимают основные принципы методики CLIL;
- 2) знают и умеют анализировать урок, построенный на основе методики CLIL;
- 3) применяют и используют на практике рекомендации по методике CLIL;
- 4) умеют искать, отбирать, разрабатывать и адаптировать материалы, формировать учебно-методический комплекс для урока, построенного на основе методики предметно-языкового интегрированного обучения CLIL.

### **Тема 3.1 Особенности методики CLIL.**

Методика CLIL: процесс внедрения и особенности преподавания специальных дисциплин на английском языке.

Стратегия использования родного языка, как опоры в процессе преподавания специальных дисциплин на английском языке на основе методики предметно-языкового интегрированного обучения CLIL.

### **Тема 3.2 Демонстрационный урок, построенный по методике CLIL и модели BOPPPS. Практические рекомендации по эффективному применению методики CLIL.**

Презентация практического применения методики предметно-языкового интегрированного обучения CLIL. Практические рекомендации по постепенному и эффективному переходу и последующему внедрению английского языка как языка обучения, с учетом уровня знания английского языка преподавателя организации ТиПО.

### **Тема 3.3 Разработка и адаптация материалов урока по методике CLIL.**

Использование различных источников информации для формирования учебно-методического комплекса урока, построенного на основе методики предметно-языкового интегрированного обучения CLIL.

<b>№ п/п</b>	<b>Наименование темы</b>	<b>Количество часов</b>
3.1	Особенности методики CLIL	6
3.2	Демонстрационный урок, построенный по методике CLIL. Практические рекомендации по эффективному применению методики CLIL.	6
3.3	Разработка и адаптация материалов урока по методике CLIL.	12
<b>ИТОГО</b>		<b>24</b>

## **Модуль 4. Интегрированное использование методик CLIL и TBLT.**

### **Краткий обзор темы**

Общая информация о методе коммуникативных заданий – TBLT. Значение метода TBLT в процессе преподавания специальных дисциплин на английском языке.

Интегрированное применение методик CLIL и TBLT как инновационный подход к процессу обучения специальным дисциплинам на английском языке.

### **Результаты обучения (компетенции):**

- 1) знают и понимают метод коммуникативных заданий;
- 2) умеют применять метод коммуникативных заданий в процессе обучения;
- 3) умеют эффективно интегрировать методики CLIL и TBLT в процессе преподавания специальным дисциплинам.

### **Тема 4.1 TBLT (Task Based Learning and Teaching) - методика коммуникативных заданий.**

Значение методики TBLT в процессе преподавания специальных дисциплин на английском языке. Элементы метода TBLT: предварительное задание (pre-task), задание (task), анализ (analysis).

### **Тема 4.2 Интегрирование и практическое применение методики TBLT на уроках, разработанных по методике CLIL.**

Процесс интеграции методик CLIL и TBLT. Практическое применение и использование данных методик.

<b>№ п/п</b>	<b>Наименование темы</b>	<b>Количество часов</b>
4.1	TBLT (Task Based Learning and Teaching) - методика коммуникативных заданий.	3
4.2	Интегрирование и практическое применение методики TBLT на уроках, разработанных по методике CLIL.	10
<b>ИТОГО</b>		<b>13</b>

## **Модуль 5. Оценка знаний и форма контроля.**

### **Краткий обзор темы**

Методика и инструменты оценки результативности обучения специальным дисциплинам на английском языке по методике предметно-языкового интегрированного обучения CLIL с элементами методики TBLT.

**Результаты обучения (компетенции):**

1) знают и применяют методики CLIL и TBLT в процессе обучения специальным дисциплинам на английском языке;

2) обладают навыками практического применения инструментов оценки результативности обучения специальным дисциплинам на английском языке на основе методик предметно-языкового интегрированного обучения.

**Тема 5.1 Критерии оценивания результативности обучения.**

Методика критериального оценивания результативности обучения специальным дисциплинам на английском языке. Создание рубрики оценивания.

**Тема 5.2 Практическое применение инструментов оценки результатов обучения.**

Создание рубрики оценивания и ее практическое применение для оценки результативности предметно-языкового интегрированного обучения.

№ п/п	Наименование темы	Количество часов
5.1	Критерии оценивания результативности обучения	2
5.2	Практическое применение инструментов оценки результатов обучения	4
<b>ИТОГО</b>		<b>6</b>

**Модуль 6. Защита курсового проекта****Тема 6.1 Защита курсового проекта**

Презентация демонстрационного урока, построенного по методикам CLIL и TBLT по модели BORPPS. Защита портфолио по желанию слушателей курса повышения квалификации проходит, как индивидуально, так и в группах до 5 человек.

№ п/п	Наименование темы	Количество часов
6.1	Защита курсового проекта	6
<b>ИТОГО</b>		<b>6</b>

## Критерии оценки по модулям Программы

Критерий (удельный вес)	Менее 58 баллов	59-75 баллов	76-91 баллов	92-100 баллов
<b>Посещаемость (10%)</b>	Посещение 70-79% занятий	Посещение 80-89% занятий	Посещение 90-99% занятий	Посещение 100% занятий
<b>Активность на занятиях, включенность в учебный процесс (25%)</b>	Отсутствие участия в работе на занятиях и включенности в учебный процесс	Пассивное участие в работе на занятиях, минимальная включенность в учебный процесс	Умеренное участие в работе на занятиях и включенность в учебный процесс	Активное участие в работе на занятиях, максимальная включенность в учебный процесс
<b>Работа в команде, групповых заданиях (25%)</b>	Не работает с коллегами и не показывает интерес в выполнении поставленных перед группой задач. Часто несерьезно относится к задачам поставленным перед группой и показывает негативное отношение к ним. Минимально помогает группе, не выполняет свои обязанности как члена команды	Иногда участвует в выполнении групповых задач. Иногда несерьезно относится к поставленным перед группой задачам. Выполняет только свою часть работы, но не помогает коллегам. Выполняет только часть своих обязанностей как члена команды	Как правило, участвует в выполнении групповых задач. Обычно имеет положительное отношение к задачам и работе коллег. Помогает, содействует в достижении общепоставленной перед группой задачи	Всегда работает в команде, постоянно направлен(а) на достижение всех задач, поставленных перед группой. Всегда имеет положительное отношение к задачам и работе коллег. Одинаковый вклад каждого члена команды в достижении общепоставленной задачи
<b>Усвоение содержания, качество выполнения практических заданий (40%)</b>	Неусвоение содержания Программы, неправильное выполнение большинства практических заданий	Минимальное усвоение содержания Программы, правильное выполнение некоторых практических заданий	Хорошее усвоение содержания Программы, правильное выполнение большинства практических заданий	Отличное усвоение содержания Программы, правильное выполнение всех практических заданий

\* Оценка по результатам усвоения содержания модулей Программы = баллы за посещаемость\*0,1 + баллы за активность на занятиях\*0,25 + баллы за работу в команде\*0,25 + баллы за усвоение содержания Программы\*0,4

### Критерии оценки курсового проекта

Критерий (удельный вес)	Менее 58 баллов	59-75 баллов	76-91 баллов	92-100 баллов
<b>Навыки презентации, подачи материала (15%)</b>	Неудовлетворительные навыки презентации, подачи материала: разъяснение материала, организация подачи материала, язык тела и глаз, голос, работа с аудиторией	Удовлетворительные навыки презентации, подачи материала: разъяснение материала, организация подачи материала, язык тела и глаз, голос, работа с аудиторией	Хорошие навыки презентации, подачи материала: разъяснение материала, организация подачи материала, язык тела и глаз, голос, работа с аудиторией	Отличные навыки презентации, подачи материала: разъяснение материала, организация подачи материала, язык тела и глаз, голос, работа с аудиторией
<b>Использование дополнительных средств (наглядные материалы, видео, аудио и другие) (10%)</b>	Отсутствие использования каких-либо дополнительных средств для улучшения восприятия информации	Минимальное использование дополнительных средств для улучшения восприятия информации	Умеренное использование дополнительных средств для улучшения восприятия информации	Использование достаточного количества интересных и разнообразных доп. средств для улучшения восприятия
<b>Степень применения и уровень владения английским языком: словарный запас, беглость речи, грамматика и др. (25%)</b>	Обладает минимальным уровнем английского языка, позволяющим преподавать не более 25% занятия на английском	Обладает начальным уровнем английского языка, позволяющим преподавать 25-49% занятия на английском	Обладает средним уровнем английского языка, позволяющим преподавать 50-74% занятия на английском	Обладает высоким уровнем английского языка, позволяющим преподавать 75% занятия и больше на английском языке
<b>Применение методик CLIL и TBLT при планировании демонстрационного урока по модели BOPPPS (50%)</b>	Отсутствие применения методик CLIL и TBLT при планировании демонстрационного урока по модели BOPPPS	Демонстрационный урок построен в соответствии с методиками CLIL и TBLT при планировании урока по модели BOPPPS со значительными ошибками	Демонстрационный урок построен в соответствии с методиками CLIL и TBLT при планировании урока по модели BOPPPS с небольшими ошибками	Демонстрационный урок полностью и правильно построен в соответствии с методиками CLIL и TBLT при планировании урока по модели BOPPPS

\* Оценка по результатам защиты курсового проекта = баллы за навыки презентации\*0,15 + баллы за использование дополнительных средств\*0,1 + баллы за степень применения и уровень владения английским языком\*0,25 + баллы за применение методик CLIL и TBLT \*0,5 \*\*Итоговая оценка= оценка по результатам усвоения модулей\*0,3 + оценка по результатам защиты портфолио (курсового проекта)\*0,7

## Термины, понятия и сокращения, используемые в Программе

**CLIL (Content and Language Integrated Learning)** - термин, описывающий обучающие методики, где предметы преподаются на иностранных языках. CLIL преследует две цели, а именно – изучение предмета посредством иностранного языка, и иностранного языка через преподаваемый предмет. CLIL используется в различных образовательных контекстах – от старшей группы детского сада до высшего образования.

**TBLT (Task Based Learning and Teaching)** – метод коммуникативных заданий ориентированного обучения и преподавания. Эта технология отражает естественный процесс усвоения языка где, язык выступает не как упражнение, а как инструмент выполнения задания, т.е. инструмент достижения цели.

**BOPPPS** - модель планирования урока по шести этапам:

**Bridge-in** - Наведение мостов (Н)

**Objective** - Задача и результат (З)

**Pre-assessment** - Предварительная оценка (П)

**Participatory Learning** - Активное обучение (А)

**Post-assessment** - Итоговая оценка (И)

**Summary** - Подведение итогов/заключение (П)

**Scaffolding** - процесс обучения призванный обеспечить более глубокий уровень понимания. Scaffolding является поддержкой, оказываемой студенту во время учебного процесса, которая подбирается с учетом индивидуальных потребностей студента с целью помочь студенту достичь его/ее цели обучения.

**Критериальная оценка** – это процесс, основанный на сравнительном анализе учебных достижений обучающихся, с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса (студентов, администрации организаций ТиППО, родителям, законным представителям и т.д.) критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующими формированию учебно-познавательной компетентности студентов.

**Курсовой проект** – итоговая работа слушателей по результатам курса повышения квалификации, ориентированная на практическое применение профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций по инновационным образовательным технологиям.

**Критерий** – мерило оценки, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. Критерии описываются дескрипторами, в которых (для каждой конкретной работы) дается четкое представление о том, как в идеале должен выглядеть результат выполнения учебного задания, а оценивание согласно дескриптору – это определение степени приближения студента к данной цели.

**Методика** в образовании – описание конкретных приёмов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах.

**Методология** – это система (комплекс, взаимосвязанная совокупность) принципов и подходов в педагогической деятельности, на которые опирается преподаватель в ходе получения и разработки знаний, в рамках конкретной дисциплины.

**Модель учебного плана** – форма представления учебного плана, отражающая основные инвариантные структурные компоненты содержания технического и профессионального образования.

**Модуль** – независимый, самостоятельный и полный раздел образовательной программы или период обучения.

**Модульное обучение** - способ организации учебного процесса на основе освоения модульных образовательных программ.

**Образовательная программа** – единый комплекс основных характеристик образования, включающий цели, результаты и содержание обучения, организацию образовательного процесса, способы и методы их реализации, критерии оценки результатов обучения.

**Оценка** - необходимый компонент образовательного процесса, представляющий собой сбор и анализ информации об успеваемости обучающихся на текущих и итоговых стадиях обучения.

**Повышение квалификации** - форма профессионального обучения, позволяющая рабочему, специалисту, педагогу поддерживать, расширять, углублять и совершенствовать ранее приобретённые профессиональные знания, умения и навыки.

**Портфолио** – пакет документов, подтверждающих выполнение работ, их результаты, достигнутые в разнообразных видах деятельности за период обучения, демонстрирующих результативность, прогресс и достижения в контексте определенных требований и критериев оценки в рамках Программы.

**Предметно-языковое интегрированное обучение** – русский эквивалент термина CLIL, которой означает методику, согласно которой дисциплины или их отдельные разделы преподаются на «дополнительном», т.е. иностранном языке.

**Рефлексия** – обращение внимания слушателя/тренера на самого себя и, в частности, на результаты собственной деятельности с целью их переосмысления.

**Рабочий учебный план (РУПл)** - документ, разрабатываемый организацией технического и профессионального образования на основе типового учебного плана, регламентирующий перечень и объем учебных дисциплин (модулей), последовательность, интенсивность и основные формы организации обучения, контроля знаний и умений обучающихся, утверждаемый руководителем организации образования.

**Рабочая учебная программа (РУПр)** - документ, разрабатываемый организацией технического и профессионального образования для конкретной дисциплины (модуля) рабочего учебного плана на основе типовой учебной

программы, утверждаемый руководителем организации образования, в военных специальных учебных заведениях рабочая учебная программа называется **силлабусом**.

**Контрольно-измерительные материалы (КИМ)** – это инструменты измерения качества результата образования, которыми являются: экзаменационные билеты, контрольные задания, тестовые задания, итоговая государственная аттестация выпускников по направлениям (специальностям).

**Сертификат** – документ установленного образца, подтверждающий уровень соответствия квалификации специалиста (уровень профессиональной компетентности) квалификационным требованиям, а также стандартам для конкретной области и уровня профессиональной деятельности.

**Слушатели** – преподаватели общетехнических и специальных дисциплин, мастера производственного обучения организаций ТиПО Республики Казахстан, проходящие обучение в рамках Программы.

**Тренер** – сертифицированный специалист в области обучения и оценки по программам курсов повышения квалификации, осуществляющий формативную оценку их учебной деятельности, презентаций и Портфолио (курсового проекта).

**ТиПО** (техническое и профессиональное образование) - образование, направленное на подготовку квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена.

**Типовой учебный план (ТУПл)** – документ, разработанный на основе модели учебного плана, устанавливающий перечень и объем учебных дисциплин (модулей) применительно к специальностям и квалификациям, срокам обучения в организациях технического и профессионального образования.

**Типовая учебная программа (ТУПр)** - документ, определяющий содержание и объем знаний, умений и навыков, подлежащих освоению по конкретной дисциплине (модулю) типового учебного плана.

**Учебно-методический комплекс (УМК)** – система учебно-методической документации, средств обучения и контроля, необходимых для качественной организации учебной деятельности по освоению обучающимися содержания образовательной программы.

### Список использованной и рекомендуемой литературы для подготовки материалов к проведению курсов повышения квалификации

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III.
2. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 - 2019 годы (Указ Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года № 205)
3. Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015-2020 годы (совместный приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 5 ноября 2015 года № 622, Министра культуры и спорта Республики Казахстан от 9 ноября 2015 года № 344 и Министра по инвестициям и развитию Республики Казахстан от 13 ноября 2015 года № 1066)
4. Анисимова А. Т. Приоритетность смыслопорождающей деятельности в овладении иностранным языком //Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – №. 3-3. – С. 15-17.
5. Гудкова С. А., Буренкова Д. Ю. Инструменты практической реализации CLIL-технологии в вузе //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – №. 4 (23).
6. Нуракаева Л.Т., Шегенова З.К. Методические рекомендации учителям по использованию метода предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) .- Астана. - 2013.-С.8-10
7. Нурланов Е. Организация полиязычного обучения в системе образования: международный опыт и рекомендации для казахстана. <http://iac.kz/ru/publishing/organizaciya-poliyazychnogo-obucheniya-v-sisteme-obrazovaniya-mezhdunarodnyy-opyt-i>
8. Соколовская С.В., Набатова О.А. Предметно-языковое обучение в общеобразовательной школе //Пермский педагогический журнал. – 2015. – №. 7.
9. Филипович И. И. Предметно-языковое интегрированное обучение. Новый шаг в развитии компетенций //Научный вестник Южного института менеджмента. – 2015. – №. 4.
10. Юринова Е.А., Пахотина С.В., Цаликова И.Д. Технология Task Based Learning and Teaching на занятиях по иностранному языку в вузе //Высшее образование сегодня. – 2016. – №. 3. – С. 69-74.
11. Blume, B.D., Ford, K.J., Baldwin, T.T., Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. Journal of Management, 36, 1065–1105.
12. BOPPPS Model for Lesson Planning – URL:[http://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/active/18\\_boppps\\_model\\_for\\_lesson\\_planning.html](http://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/active/18_boppps_model_for_lesson_planning.html)
13. Bowen T. What is TBLT? // Teaching approaches: task-based learning. URL:<http://www.onestopenglish.com>

14. Brindley, G. (1994). Task-centered language assessment in language learning. The promise and the challenge. In: Bird, N., Falvey, P., Tsui, A., Allison, D., McNeill, A. (Eds.), *Language and learning: Papers presented at the Annual International Language in Education Conference*
15. Brown, J.D., Hudson, T., Norris, J.M., Bonk, W. (2002) An investigation of second language task-based performance assessments. Technical Report #24.
16. Dale L., Tanner R. *CLIL Activities with CD-ROM: A Resource for subject and language teachers.* – Cambridge University Press, 2012.
17. Ellis R. Task-based research and language pedagogy // *Language Teaching Research*. 2000. № 4(3). PP. 193–200.
18. Ioannou Georgiou, S. and Pavlou, P. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*, 2011. [http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching\\_material/clil/guideline\\_sforclilimplementation1.pdf](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guideline_sforclilimplementation1.pdf)
19. Jiang T. A Lesson Plan of TBLT (Task-Based Language Teaching). *International Journal of Secondary Education*. Vol. 4, No. 3, 2016, pp. 32-38. doi:10.11648/j.ijsedu.20160403.12
20. Long, M., Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design: The case for task. In: Crookes, G., Gass, S. (Eds.), *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice* (pp. 9–54). Mislevy, R.L., Steinberg, L.S., Almond, R.G. (2002). Design and analysis in task-based language assessment. *Language Testing*, 19, 477–496.
21. Long, M.H. (2015). Task-based needs and means analysis. In: Long, M.H. (Ed.), *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
22. Marsh, D. Frigols, M. Mehisto, P. & Wolff, D. (2010) *The European Framework for CLIL Teacher Education*, Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
23. Massler et al, 2011, “Effective CLIL Teaching Techniques” in *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*, eds S Ioannou-Georgiou & P Pavlou.
24. Norris, J.M. (2009). Task-based teaching and testing. In: Long, M.H., Doughty, C.J. (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 578–594). Oxford: Blackwell.
25. Pavesi, M. Bertocchi, D. Hofamannova M. & Kazianka, M. (2001) *CLIL Guidelines for Teachers, TIE CLIL*, Milan.
26. Prabhu N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
27. Quartapelle F. *Assessment and evaluation in CLIL*, 2012.
28. R Development Core Team (2010). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Retrieved from: <http://www.R-project.org>

29. Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In: Robinson, P. (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 287–318)
30. Seikkula-Leino, J. 2007. CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors. <http://www.scribd.com/doc/13539167/CLIL-Learning-Affective-Factors>
31. Silvia N. A physical chemistry lessons using the CLIL method // [URL:https://www.cardano.pv.it/progetti/clil/materiali/CLIL%20Physics%20lessons%20on%20phase%20transitions.pdf](https://www.cardano.pv.it/progetti/clil/materiali/CLIL%20Physics%20lessons%20on%20phase%20transitions.pdf)
32. Small Talk and Present Perfect Tense adapted from World English 2: Second Edition published by National Geographic Learning/Cengage. Pre-Course Questionnaire adapted from Holt, D. D., & Van Duzer, C. H. (Eds.). (2000)
33. Stevie D. 8 Teaching Techniques for the CLIL Teacher's Soul. URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator/clil-teaching/>
34. Tardieu C., Dolitsky M. Integrating the task-based approach to CLIL teaching. – 2012.
35. The International CLIL Research Journal “Coping with CLIL: Dropouts from CLIL Streams in Germany” Article 5 of Volume 1 (4).
36. Think about situations when you need to use English. I'd like to practice English. . . (Check all boxes that apply.) Adapted from Holt, D. D., & Van Duzer, C. H. (Eds.). (2000).
37. Vázquez, G. (2007). Models of CLIL: An evaluation of its status drawing on the German experience: A critical report on the limits of reality and perspectives. *Revista española de lingüística aplicada, Volumen Extraordinario, 1*, 95-111.
38. Vollmer, H. 2008. “Constructing Tasks for Content and Language Integrated Assessment.” In *Research on Task-based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives*, edited by J. Eckerth and S. Siekmann, 227-290. New York: Peter Lang.
39. Waters, A. (2009). Managing innovation in English language education. *Language Teaching*, 42(4), 421-458.
40. Wegerif, R. 2006. “A Dialogic Understanding of the Relationship between CSCL and Teaching Thinking Skills.” *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning* 1 (1): 143-157. doi:10.1007/s11412-006-6840-8.
41. Wells, G. 1999. *Dialogic Inquiry: Towards a Socio-cultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
42. Willis D., Willis J. *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press, 2007.
43. Willis J. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman, 1996.
44. Willis J.R., Leaver B.L. *Task-based instruction in foreign language education: practices and programs*. 2004.

**Интернет источники:**

1. CLIL <http://www.clilmedia.com/articles/>
2. TBLT <http://www.tblt.org/>
3. BOPPPS <http://www3.telus.net/dandoherty/patternguides/images/isw-boppps-cards3x3.pdf>
4. CLIL <http://www.onestopenglish.com/clil/what-is-clil/free-sample-material/>
5. TBLT активити <https://www.teachingenglish.org.uk/article/six-types-task-tbl>
6. TBLT активити <https://www.fluentu.com/blog/educator/task-based-language-teaching-activities/>
7. TBLT активити [http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667913/3\\_examples\\_1.pdf/47a68bf2-7a2c-49dd-af7d-626f184421ed](http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667913/3_examples_1.pdf/47a68bf2-7a2c-49dd-af7d-626f184421ed)
8. CLIL in a VET College (SDE – Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle, Denmark): <https://vimeo.com/110770557>

## РАСПИСАНИЕ ЗАНЯТИЙ КУРСА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

**Тема: «Преподавание специальных дисциплин (модулей) на английском языке на основе интеграции методик CLIL, TBLT и модели BOPPPS»**

**Место проведения:** \_\_\_\_\_

№	Наименование темы занятий	Количество часов	Время занятий
1	2	3	4
<b>1 день</b>			
<b>РЕГИСТРАЦИЯ УЧАСТНИКОВ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: 9<sup>00</sup> – 10<sup>00</sup></b>			
1	Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015 -2020 годы.	1	10 <sup>00</sup> – 10 <sup>45</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
2	Основные тенденции развития зарубежной системы образования в области трехязычия.	1	11 <sup>00</sup> – 11 <sup>45</sup>
3	Основные этапы урока по модели BOPPPS.	2	11 <sup>45</sup> – 13 <sup>15</sup>
<b>Обеденный перерыв - 1 час</b>			
4	Основные этапы урока по модели BOPPPS.	2	14 <sup>15</sup> – 15 <sup>45</sup>
<b>2 день</b>			
1	Основные этапы урока по модели BOPPPS..	2	9 <sup>00</sup> – 10 <sup>30</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
2	Поэтапная инструкция разработки урока. Постановка целей, задач и результатов обучения	2	10 <sup>45</sup> – 12 <sup>15</sup>
<b>Обеденный перерыв - 1 час</b>			

3	Поэтапная инструкция разработки урока. Постановка целей, задач и результатов обучения	2	13 <sup>15</sup> – 14 <sup>45</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
4	Поэтапная инструкция разработки урока. Постановка целей, задач и результатов обучения	2	15 <sup>00</sup> – 16 <sup>30</sup>
<b>3 день</b>			
1	Поэтапная инструкция разработки урока. Постановка целей, задач и результатов обучения	2	9 <sup>00</sup> – 10 <sup>30</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
2	Поэтапная инструкция разработки урока. Постановка целей, задач и результатов обучения	1	10 <sup>45</sup> – 11 <sup>30</sup>
3	Практическое применение модели BOPPPS	1	11 <sup>30</sup> – 12 <sup>15</sup>
<b>Обеденный перерыв - 1 час</b>			
4	Практическое применение модели BOPPPS	2	13 <sup>15</sup> – 14 <sup>45</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
5	Практическое применение модели BOPPPS	1	15 <sup>00</sup> – 15 <sup>45</sup>
<b>4 день</b>			
1	Практическое применение модели BOPPPS	2	9 <sup>00</sup> – 10 <sup>30</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
2	Особенности методики CLIL	2	10 <sup>45</sup> – 12 <sup>15</sup>
<b>Обеденный перерыв - 1 час</b>			
3	Особенности методики CLIL	2	13 <sup>15</sup> – 14 <sup>45</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
4	Особенности методики CLIL	2	15 <sup>00</sup> – 16 <sup>30</sup>
<b>5 день</b>			
1	Демонстрационный урок, построенный по методике CLIL. Практические рекомендации по эффективному применению методики CLIL	2	9 <sup>00</sup> – 10 <sup>30</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			

2	Демонстрационный урок, построенный по методике CLIL. Практические рекомендации по эффективному применению методики CLIL	2	10 <sup>45</sup> – 12 <sup>15</sup>
<b>Обеденный перерыв - 1 час</b>			
3	Демонстрационный урок, построенный по методике CLIL. Практические рекомендации по эффективному применению методики CLIL.	2	13 <sup>15</sup> – 14 <sup>45</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
4	Разработка и адаптация материалов урока по методике CLIL.	2	15 <sup>00</sup> – 16 <sup>30</sup>
<b>6 день</b>			
1	.Разработка и адаптация материалов урока по методике CLIL	2	9 <sup>00</sup> – 10 <sup>30</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
2	Разработка и адаптация материалов урока по методике CLIL.	2	10 <sup>45</sup> – 12 <sup>15</sup>
<b>Обеденный перерыв - 1 час</b>			
3	Разработка и адаптация материалов урока по методике CLIL.	2	13 <sup>15</sup> – 14 <sup>45</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
4	Разработка и адаптация материалов урока по методике CLIL.	2	15 <sup>00</sup> – 16 <sup>30</sup>
<b>7 день</b>			
1	Разработка и адаптация материалов урока по методике CLIL.	2	9 <sup>00</sup> – 10 <sup>30</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
2	TBLT (Task Based Learning and Teaching) - метод коммуникативных заданий.	2	10 <sup>45</sup> – 12 <sup>15</sup>
<b>Обеденный перерыв - 1 час</b>			
3	TBLT (Task Based Learning and Teaching) - метод коммуникативных заданий.	1	13 <sup>15</sup> – 14 <sup>45</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
4	Интегрирование и практическое применение TBLT на уроках, разработанных по методике CLIL	2	15 <sup>00</sup> – 16 <sup>30</sup>
<b>8 день</b>			
1	Интегрирование и практическое применение TBLT на уроках, разработанных по методике CLIL	2	9 <sup>00</sup> – 10 <sup>30</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			

2	Интегрирование и практическое применение TBLT на уроках, разработанных по методике CLIL	2	10 <sup>45</sup> – 12 <sup>15</sup>
<b>Обеденный перерыв - 1 час</b>			
3	Интегрирование и практическое применение TBLT на уроках, разработанных по методике CLIL	2	13 <sup>15</sup> – 14 <sup>45</sup>
4	Интегрирование и практическое применение TBLT на уроках, разработанных по методике CLIL	2	15 <sup>00</sup> – 16 <sup>30</sup>
<b>9 день</b>			
1	Критерии оценивания результативности обучения	2	9 <sup>00</sup> – 10 <sup>30</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
2	Практическое применение инструментов оценки результатов обучения	2	10 <sup>45</sup> – 12 <sup>15</sup>
<b>Обеденный перерыв - 1 час</b>			
3	Практическое применение инструментов оценки результатов обучения	2	13 <sup>15</sup> – 14 <sup>45</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
<b>10 день</b>			
1	Защита портфолио (курсового проекта)	1,5	09 <sup>00</sup> – 10 <sup>10</sup>
<b>Перерыв - 10 минут</b>			
2	Защита портфолио (курсового проекта)	1,5	10 <sup>20</sup> – 11 <sup>30</sup>
<b>Перерыв - 10 минут</b>			
3	Защита портфолио (курсового проекта)	1,5	11 <sup>40</sup> – 12 <sup>50</sup>
<b>Обеденный перерыв - 1 час</b>			
4	Защита портфолио (курсового проекта)	1,5	13 <sup>50</sup> – 15 <sup>00</sup>
<b>Перерыв - 15 минут</b>			
5	Вручение сертификатов. Подведение итогов		15 <sup>15</sup> – 16 <sup>00</sup>

## **Модуль 1. Государственная политика и стратегия развития ТиПО Республики Казахстан в условиях трехязычия**

### **Краткий обзор темы**

В данном разделе рассматриваются основные направления государственной политики и стратегии развития системы образования Республики Казахстан.

Актуальные нормативные акты, определяющие содержание системы ТиПО Республики Казахстан. Основные тенденции развития системы ТиПО на основе опыта зарубежных и казахстанских организаций ТиПО.

### **Результаты обучения (компетенции):**

1) знают и понимают государственную политику и стратегию развития системы образования Республики Казахстан, направленную на создание обновленной системы духовно-нравственных ценностей в современном полиэтническом, поликультурном казахстанском обществе;

2) знают и понимают необходимость внедрения трехязычного образования в организации ТиПО Республики Казахстан;

3) знают и понимают опыт зарубежных стран по внедрению полиязычного образования.

### **Тема 1.1 Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015 -2020 годы**

Идея полиязычного образования впервые была высказана Президентом страны в октябре 2006 г. на Ассамблее народов Казахстана, а в феврале 2007 г. в Послании «Новый Казахстан в новом мире» была предложена поэтапная реализация культурного проекта «Триединство языков в Республике Казахстан», который был принят на государственном уровне в июле 2007 г. Суть данного проекта в том, чтобы каждый казахстанец проникся идеей овладения тремя языками, а система образования – дошкольного, школьного, технического и профессионального и вузовского – создала для этого реальные условия. Конечная цель проекта – способствовать прорыву экономики Казахстана, обеспечению его конкурентоспособности и успешному вхождению в мировое пространство.

Поручение Главы государства, данное на XXII сессии Ассамблеи народа Казахстана от 23 апреля 2015 года (пункт 89 Плана Нации «100 конкретных шагов: современное государство для всех») является основанием разработки Дорожной карты развития трехязычного образования на 2015-2020 годы, которая была утверждена совместным приказом и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан №622 от 5 ноября 2015 года, приказом Министра культуры и спорта Республики Казахстан №344 от 9 ноября 2015 года и приказом Министра по инвестициям и развитию Республики Казахстан №1066 от 13 ноября 2015 года. Данная дорожная карта направлена на улучшение условий образовательной среды, способствующей овладению обучающимися

государственным языком – казахским, русским языком, употребляемым наравне с казахским в качестве официального, и английским языком как инструментом успешной интеграции в мировое сообщество.

Президент Республики Казахстан, Нурсултан Абишевич Назарбаев, выступая с Посланием народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» сказал: «Возвысить свой этнос, унижая другой, невозможно. Поэтому я говорю о трехязычии. Казахстан должен знать государственный – казахский язык, русский язык – язык нашего большого соседа, один из шести языков Организации Объединенных Наций. Через этот язык мы вышли на великую литературу и великую культуру. Каждый язык – это богатство человека. Английский язык – мировой язык, он необходим для выхода на мировую арену. Из 10 млн. книг, которые издаются в мире, 85% выходят на английском языке. Наука, развитие, информационные технологии – все идет на английском языке. 3500 иностранных компаний работают в Казахстане. На каком языке мы будем с ними разговаривать? На каком языке мы будем внедрять оборудование, которое везем?».

Также, присоединение Казахстана к Болонскому процессу сыграло значительную роль в развитии трехязычия в РК. Согласно принципам Болонской декларации, в Казахстане должна быть реализована система полиязычного образования, при котором наравне с казахским и русским языками должен использоваться и английский язык.

Целью Дорожной карты развития трехязычного образования на 2015-2020 годы является обеспечение поэтапного внедрения трехязычного обучения на всех уровнях образования в Республике Казахстан для повышения его конкурентоспособности и развития человеческого капитала.

Задачами данной Дорожной карты являются:

(1) обеспечение преемственности трехязычного образования в контексте единой образовательной среды за счет разработки единого стандарта к изучению языков в рамках трехязычного образования,

(2) обновление содержания учебных программ, обучающих ресурсов и системы оценивания в соответствии с требованиями к владению языками,

(3) обеспечение проведения эффективных научных исследований в области трехязычного образования в Казахстане,

(4) совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров для эффективного внедрения трехязычного образования,

(5) способствование эффективному взаимодействию заинтересованных сторон (госорганы, организации образования, НПО, бизнес структуры, родительская общественность, СМИ и др.), обеспечение информационного сопровождения процесса внедрения трехязычного т.д.).

В резюме, Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015-2020 годы направлена на достижение широкомасштабного внедрения трехязычного обучения на всех уровнях образования в Республике Казахстан. Сроки реализации программы 1-й этап – 2015 год, 2-й этап – 2016-2020 годы.

И стоит помнить, что английский язык - это не только язык ряда стран, но и международных организаций ООН, НАТО и ЮНЕСКО, язык высоких технологий и программирования, контрактов и переговоров, радио, телевидения и, конечно же, Интернета. Для того чтобы люди лучше ориентировались в глобализованном мире и были конкурентоспособными на рынке труда, необходимо владеть английским языком.

### *Активити 1. SWOT-анализ (10-20 минут)*

1. Проведите SWOT\* анализ нынешней ситуации внедрения трехязычного образования в Казахстане

\*Аббревиатура SWOT означает: Strengths – сильные стороны, Weakness – слабые стороны, Opportunities – возможности, Threats – угрозы

Иначе говоря, SWOT анализ – это анализ сильных и слабых сторон идеи, а также возможностей и угроз со стороны внешней окружающей среды. «S» и «W» относятся к внутренним факторам, а «O» и «T» к внешним факторам идеи.



<b>Strengths</b>	<b>Weaknesses</b>
<b>Opportunities</b>	<b>Threats</b>

## Тема 1.2 Основные тенденции развития отечественной и зарубежной системы образования в области трехязычия

### Видео 1. Многоязычие – примеры европейских стран



<https://www.youtube.com/watch?v=8surrd1whs>

### Активити 2. Полиязычие: опыт европейских стран (15-20 минут)

1. Посмотрите видео (9 минут)
2. Работая в микрогруппе, обсудите сходства и отличия опытов европейских стран и Казахстана при внедрении полиязычия
2. Подготовьте визуальный материал и расскажите о своих выводах

Согласно опубликованному докладу Информационно-аналитического центра Министерства образования и науки РК (2015), в научной литературе «полиязычное образование» определяется как систематическое преподавание и обучение на двух или более языках и имеет различные модели. Эти модели можно поделить на две основные группы: *слабые* и *сильные* (Рисунки 1,2).

При использовании слабых моделей - родной (первый) или второй язык преподаются как языковой предмет. Например, если в англоязычной школе обучение испанскому языку ведется только на уроках по предмету «Испанский язык».

Слабость подобных моделей заключается в том, что они ведут к моноязычию, даже если при поступлении на обучение учащийся знал два языка.

### Пример слабой модели полиязычного образования



Рисунок 1. Слабая модель

Сильные модели полиязычного образования предполагают некую степень погружения в целевые языки, например, когда иностранный язык на протяжении обучения выполняет роль основного языка обучения.

Существующее издавна в Казахстане обучение иностранным языкам относится к слабой модели полиязычного образования. За исключением нескольких учебных заведений, обучение английскому языку проходит только на уроках по предмету «Английский язык».

В Казахстане сильные модели используются в Назарбаев Интеллектуальных школах и бывших казахско-турецких лицеях (білім инновациялық лицейлері) и высшем колледже г.Атырау АРЕС Petrotechnic.

Подхода, близкого к сильным моделям полиязычного образования, придерживались еще Ыбырай Алтынсарин и Жусипбек Аймауытов. Ы. Алтынсарин в своей школе главной целью ставил изучение казахскими мальчиками русского языка и грамоте, при этом изучение истории, географии и ряда других предметов были подчинены этой цели. Иными словами, освоение неязыковых предметов осуществлялось через, в начале устное пояснение, потом письменное повествование на русском языке. Такое обучение приносило свои плоды, так, большинство выпускников, будучи в монопольной среде, после окончания курса могли вести работу на русском языке.

*Ж. Аймауытов также писал: «... Каждый предмет, наряду с преподаванием специальных знаний, должен способствовать усвоению и совершенствованию языка. Научить ребенка правильно пользоваться языком - первейшая задача каждой школы и каждого учителя. Будет неверным разделять обучение предметным знаниям и языку».*

Элементы сильной модели полиязычного образования в преподавании  
некоторых предметов старшей школы в РК с 2019 года

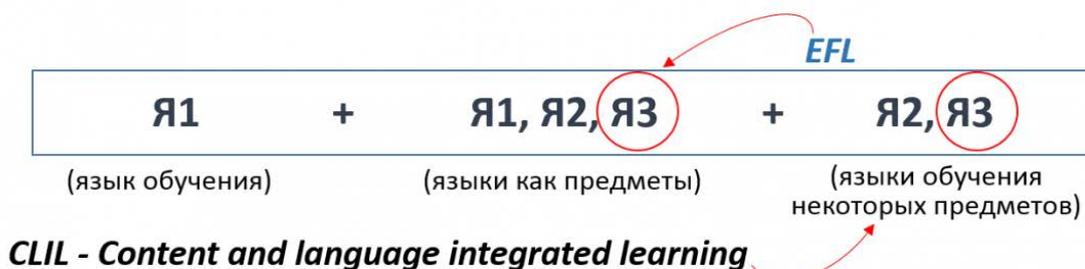


Рисунок 2. Сильная модель

В целом, согласно докладу, изучение готовности организаций образования Казахстана к внедрению трехязычного обучения приводит к следующим выводам:

- обучение на трех языках находит поддержку населения и коллективов организаций образования;
- однако подготовительные меры направлены в основном на переподготовку и повышение квалификации действующих учителей, и переоснащение учебных заведений, поэтому первичная педагогическая подготовка требует к себе большего внимания;
- недостаточно качественное обучение языкам - главная причина низкого уровня готовности учебных заведений к обучению на трех языках;
- в организациях образования по-прежнему преобладает устаревший репродуктивно-грамматический подход к обучению языков;
- имеется региональный дисбаланс в уровне владения казахским и русским языками, неправильное понимание педагогами сути обучения на трех языках;
- поэтапное внедрение обучения на трех языках требует выполнения как специфических задач (кадровые, методические и др.), так и решения общесистемных проблем образования (низкий статус педагога, бюрократическая нагрузка и др.).

Недавнее международное исследование качества математического и естественнонаучного образования TIMSS среди школьников 4 и 8 классов показал интересный и уникальный результат для Казахстана. Наши двуязычные ученики, которые обучаются на одном языке, а дома общаются на другом, демонстрируют более высокую успеваемость. При этом с возрастом этот разрыв увеличивается. Данный факт еще раз подтверждает множество других научных доказательств о повышении интеллектуальных способностей детей благодаря полиязычию.

Согласно докладу AECLIL (Assessment and Evaluation in CLIL - проект финансируемый при поддержке Европейской комиссии - EACEA), организации образования большинства европейских стран знакомы с методикой преподавания неязыковых дисциплин на иностранном языке и занимаются реализацией подобных проектов около 25 лет.

Хотя, правительства, ЕС, и все заинтересованные стороны такие как учителя, обучающиеся и родители одобряют преподавание неязыковых предметов на иностранном языке по целому ряду образовательных причин, страны и отдельные организации образования сильно отличаются друг от друга в том, как они реализуют эти проекты. Некоторые страны и образовательные учреждения осуществляют больше проектов и являются более опытными, чем другие.

Так как Казахстан является относительно молодым в сфере подобных образовательных реформ, необходимо рассмотреть успешные и экспериментальные зарубежные опыты в преподавании специальных и общеобразовательных дисциплин на иностранном языке.

*Венгрия*

История двуязычного образования в Венгрии была тщательно изучена доктором Дж. Ковач (2014 год). Первый опыт преподавания с помощью иностранного языка восходит к 1987 году, когда первые двуязычные образовательные программы начались как нисходящая инициатива от органов образования. Но уже в 1989 году учителя начальной школы и родители взяли инициативу на себя. Они хотели, чтобы их дети изучали языки в контексте некоторых неязыковых предметов.

В то время обучение неязыковым предметам на иностранном языке было в зачаточном состоянии и в Европе (за исключением международных школ). В 1990-х годах была создана команда преподавателей английского языка в Будапеште для продвижения учебного плана двуязычного образования и двуязычных учебных курсов.

В 1991 году была основана Ассоциация двуязычных учебных организаций. В 1997 году правительство издало постановление о том, что двуязычное учебное заведение должно предлагать по крайней мере три предмета на английском языке (общее обязательное количество уроков, посвященных иностранному языку, составляет 5 уроков в неделю), создать языковую программу и нанять по крайней мере одного англоязычного преподавателя.

В 2003 году были разработаны материалы для обучения на иностранном языке, включая учебники и руководства для преподавателей. В 2004 году начались общенациональные курсы повышения квалификации для учителей ведущих неязыковых предметов на иностранном языке. В Будапеште учебный год 2006-2007 гг. был первым годом обучения когда начали готовить преподавателей неязыковых предметов, способных вести обучение на иностранном языке.

#### *Испания*

В Испании интегрированное обучение предмету и языку началось в 1996-1997 учебном году по инициативе Министерства образования Испании, согласно проекту организованному вместе с British Council. Обучение велось на испанском и английском языках. Министерство образования было ответственным за разработку образовательных программ, а British Council оказывала поддержку в подготовке преподавателей, учебных программ и оценке процесса внедрения реформы.

После этой инициативы появились и другие программы по обучению неязыковым предметам на иностранном языке такие, как Программа языкового погружения, Программа поддержки предметных преподавателей, ведущих обучение на английском языке (200 академических часов профессионального английского языка), Европейские Кабинеты (программа для предметных преподавателей, ведущих обучение на французском языке) и т.д.

#### *Чехия*

Развитие идеи обучения неязыковым предметам на иностранном языке началось в 1990-х годах благодаря инициативам Министерства образования, молодежи и спорта, Национального института образования и Национального института дополнительного образования. В соответствии с Планом действий

ЕС по языкам (2004-2006 гг.) в Чешском национальном плане образования каждому учителю было предложено обучиться CLIL, то есть интегрированному обучению неязыкового предмета и иностранного языка (об этом более подробно в 3 модуле). Предлагалось обучаться посредством подготовки в программах бакалавриата в вузах либо без отрыва от производства посредством курсов повышения квалификации, организованных министерскими учреждениями.

В 1998-2001 годах в результате проекта «Сократ», был выпущен сборник методологических рекомендаций по CLIL - пять модулей, представляющих общую информацию о CLIL, его методологии, практические советы и спецификации языковых требований как для учителей, так и для студентов CLIL. Они были собраны в «Руководстве для учителей» (2001) и «Профессиональном курсе развития CLIL» (2002). В 2014 году был запущен общенациональный проект «Иностранные языки для жизни», систематически распространяющий идею CLIL во всех уровнях образования.

#### *Тайвань*

С целью снабжения выпускников профессиональными знаниями, способными противостоять глобальной конкуренции, Министерство образования Тайваня указало организациям образования разработать образовательные программы, в которых английский язык будет выступать средством передачи дисциплинарных знаний. Дополнительные цели во внедрении английского языка заключаются в содействии культурному обмену, повышению стандартов высшего образования, укреплению конкурентоспособности университетов и расширению миропознания студентов.

В 2011 году в 29 университетах действуют 92 программы CLIL, по окончании которых присуждается степень бакалавра, магистра и доктора наук. Более 90% программ CLIL в Тайване считаются высоко рекомендуемыми для внедрения в профессиональном обучении.

#### *Финляндия*

Финляндия также была одной из первых стран, ответивших на вызов CLIL, особенно в городе Ювяскюля. Министерство образования рекомендовало расширить CLIL с 1989 года, однако первый опыт был приобретен во время эксперимента уже в 1990 году. Благодаря его положительным результатам и новому законодательству в области образования этот вид обучения продолжился.

В 1992 году Финляндия представила учебные программы по погружению в иностранный язык (шведский). В 1993 году были представлены программы французского языка, основанные на неязыковых предметах, а затем занятия на немецком и русском языках через год. В 1996 году программы CLIL были запущены в Финляндии в 251 организациях образования. Законодательство предоставляет образовательным учреждениям полную свободу в выборе того, как они будут применять CLIL.

### *Активити 3. Jigsaw – Опыт других стран (5 минут)*

1. Каждая мини-группа слушателей имеет только одну часть текста, то есть информацию про опыт только одной страны, тщательно читает ее, чтобы потом рассказать другим членам группы.

2. Затем все члены группы собираются вместе, каждая группа рассказывает свою часть, то есть про одну страну, где специальные предметы ведутся на иностранном языке. Остальные делают заметки или просто слушают.

3. Таким образом, в конце все будут знать опыт всех стран и смогут продолжить обсуждение.



## Модуль 2. Планирование урока по модели BOPPPS

### Краткий обзор темы

Общие понятия модели BOPPPS (Bridge-in, Objective, Pre-assessment, Participatory learning, Post-assessment, Summary). Основы урока по модели BOPPPS. Формирование целей и задач, планирование урока.

### Результаты обучения (компетенции):

- 1) знают основные этапы урока по модели BOPPPS;
- 2) умеют формулировать цель урока по модели BOPPPS;
- 3) владеют практическими навыками составления плана урока по модели BOPPPS.

### Тема 2.1 Основные этапы урока по модели BOPPPS

План урока – это описание последовательности действий преподавателя и обучаемых для достижения поставленных целей. План урока, как и сценарий пьесы, описывает действия и взаимоотношение в группе.

План урока – это рабочий документ преподавателя. В нем дается формулировка темы урока, его цель, разрабатывается содержание урока, его материальное обеспечение. Поурочный план должен быть точным, конкретным и по возможности кратким. Он может быть тщательно составлен с учетом всех деталей, а может быть намечен в общих чертах.

При планировании преподаватель должен учесть три основных этапа, а именно:

- ✓ Вводную часть (наведение мостов, определение задачи, предварительная оценка)
- ✓ Основную часть (активное обучение)
- ✓ Заключительную часть (оценка и подведение итогов).

В реальности урок может занять меньше или больше времени, чем было запланировано. Учащимся необходимо время, чтобы выяснить неясные вопросы, выполнить задание и уточнить инструкции.

Существует множество способов составления плана урока. Одним из наиболее эффективных способов считается модель BOPPPS, которая успешно используется в организациях образования таких стран, как Китай, Великобритания, и Канада. В настоящее время модель планирования урока BOPPPS успешно используется в высшем колледже APES Petrotechnic, г. Атырау, Казахстан.

*«... модель BOPPPS - это способ организации плана урока для обеспечения того, чтобы урок (1) интересовал учащихся, (2) был релевантным, основываясь на предыдущем обучении, и (3) способствовал передаче знаний. Шесть компонентов модели BOPPPS являются очень полезными при проектировании и ведении урока. Когда все компоненты будут изучены,*

*преподаватели могут подойти творчески к упорядочению компонентов и в некоторых случаях их объединению... » (Белл К., Кертис А., 2010)*

ВОРППС был разработан Центром преподавания и академического роста Университета Британской Колумбии (Канада) в качестве руководства для разработки планов уроков.

ВОРППС - это инструмент, помогающий учителям и инструкторам организовывать свои учебные занятия и семинары. Он служит для того, чтобы подчеркнуть основные элементы обучения, такие как, icebreaker или наведение мостов (В – bridging-in) а также другие методы привлечения внимания учащихся. Чтобы подготовиться к обучению, большинство преподавателей разрабатывают планы уроков, которые обычно содержат три компонента: введение в тему, предоставление контента или основная часть лекции и заключительные замечания.

ВОРППС является отличной отправной точкой для планирования уроков, поскольку он обеспечивает простую карту для пред-классовой подготовки и организации.

Самая важная часть организации урока – это объяснить почему данная тема важна и как вы планируете обучение этой теме. Преподавателю необходимо определить, сталкивались ли учащиеся с этой темой раньше, и является ли материал новым или знакомым.

Для успешного обучения, преподаватели должны привлечь внимание своих студентов, а затем уметь поддерживать его на время урока.

Хорошие учителя будут стремиться вовлечь разум и эмоции студентов. Ведь само собой разумеется, что эмоции управляют нашим вниманием, а внимание сильно способствует успешному обучению. Если студенты не обращают внимания на наше введение или постановку целей или на «наведенные мосты», то, вероятно, нам будет сложно научить их чему-либо во время урока.

**ВОРППС:**

- придает большое значение интересам учащихся раскрывая им цель урока,
- оценивает уровень понимания темы учащимися,
- привлекает студентов к активному обучению,
- определяет, была ли достигнута цель,
- обобщая основные моменты, закрепляет урок.

ВОРППС требует чтобы преподаватели практиковали соответствие целей обучения (или предполагаемых результатов обучения) с занятиями класса и оценкой.

Таблица 1. *Шесть компонентов BOPPPS*

Буквы	Название	Описание
1. В	Bridging-in <b>Наведение мостов</b>	<p>Этот компонент начинает цикл обучения, фокусирует внимание учащихся, мотивирует и объясняет, почему урок важен.</p> <p>Известный как «мотивационное утверждение» или «крючок», наведение мостов помогает учащимся сосредоточиться на том, что должно произойти на уроке.</p> <p>Наведение мостов, как правило, занимает немного времени.</p> <p>Некоторые простые стратегии наведения мостов включают: предоставление причин для изучения этой темы; объяснить, почему эта тема важна и как она может быть полезной в других (жизненных, рабочих) ситуациях; описать, как этот навык может быть использован и т.д.</p>
2. О	Outcome <b>Задачи и ожидаемые результаты</b>	<p>Объясняет и определяет намерение обучения: то есть, объясняет, что студент должен знать, ценить или уметь делать к концу урока - при каких условиях и насколько хорошо.</p> <p>Хотя дисциплина может иметь несколько общих целей и ограниченное количество ожидаемых результатов обучения, отдельные уроки обычно фокусируются на одной или нескольких конкретных задачах обучения для достижения результатов обучения целой дисциплины.</p>
3. Р	Pre-assessment <b>Предварительная оценка</b>	<p>Отвечает на вопрос: «Что студент уже знает о теме урока?»</p> <p><b>Предварительная оценка может помочь:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Выяснить интересы учащихся</li> <li>– Определить учащихся, которые могут быть источниками информации в классе</li> <li>– Разрешить учащимся выразить свои потребности в повторении или разъяснении</li> <li>– Сосредоточить внимание учащихся и указать цель урока</li> <li>– Отрегулировать урок по темпу и глубине, чтобы лучше подойти к определенной группе</li> </ul>

		<p>учащихся</p> <p>– Обратить внимание на индивидуальные сильные и слабые стороны каждого учащегося</p>
4. P	<p>Participatory Learning</p> <p><b>Активное обучение</b></p>	<p>Эта часть модели является содержанием урока, в котором учащиеся участвуют как можно активнее в процессе обучения.</p> <p>Существует преднамеренная последовательность действий или обучающих мероприятий, которые помогут учащемуся достичь заданной цели или желаемого результата. Урок может включать использование мультимедийных инструментов.</p>
5. P	<p>Post-assessment</p> <p><b>Пост-оценка</b></p>	<p>Этот компонент напрямую связан с целью или ожидаемым результатом урока и формально или неформально демонстрирует, действительно ли учащийся обучился и достиг поставленных целей и ожидаемых результатов.</p> <p><b>Пост-оценка отвечает на два вопроса:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Что изучили учащиеся?</li> <li>– Достигнуты ли желаемые цели?</li> </ul>
6. S	<p>Summary</p> <p><b>Заключение</b></p>	<p>Предоставляет возможность студентам рефлексировать, и интегрировать обучение во время закрепления учебного цикла.</p>

Таким образом, BOPPPS помогает преподавателям планировать уроки, поддерживающие последовательное включение активного обучения на основе шести основных этапов в стандартном цикле уроков:

- Наведение мостов (Н)
- Задача и ожидаемый результат (З)
- Предварительная оценка (П)
- Активное обучение (А)
- Пост-оценка (И)
- Подведение итогов/заключение (П)



# Bridge In



**Instructor...**

- gain learner attention
- build motivation
- establish relevance

**Learners find out...**

- what's in it for me?
- why does this matter?
- why should I learn this?



**Ideas for Bridging**

- share a relevant story using an audio or video clip




# Outcomes\*

\* a statement that specifies in a measurable way what the learner will know, value or be able to do by the end of the lesson

**Instructor...**

- clarify what the learner will "get out of" the lesson.
- streamline the planning process to focus on the outcomes.

**Learners find out...**

- what will be expected of me?



"Learning is enhanced when students are aware of the mastery expectations for their courses..." (Marsh, 2007)

- 1 Stem**
  - Introduce the learning outcome
  - Provide a timeline for achieving the outcome

e.g., By the end of this lesson/ module/ course/ program participants will be able to...
- 2 Action Verb**
  - Identify the ability that will be measured (in relation to knowledge, skill, or value)

e.g., illustrate, define, compare, arrange, sketch, create, indicate, coordinate, assess, advocate, tolerate...
- 3 Learning Statement**
  - Set the context under which the student demonstrates the knowledge, skill or value.

e.g., By the end of this lesson, the learner will be able to describe all 6 components of a BOPPPS lesson.



## Pre-Assessment

### Instructor finds out...

- what do learners already know?
- do I need to adjust the depth and pace of learning?
- what are my students interested in?
- which students could act as resources within the class?

### Learners...

- recall prior knowledge
- gain confidence by reviewing prior knowledge
- assess own strengths and areas for improvement

### Ideas for Pre-Assessments



- Send out a survey, quiz or poll in the week leading up to your lesson



## Participatory Learning

### Instructor...

- carefully plans a participatory learning activity that allows students to engage with the learning outcome.
- communicates expectations clearly.
- plans level and type of instructor facilitation to maximize student learning.



### Learners...

- are actively involved in achieving the outcomes of the lesson
- improve understanding and deepen learning by connecting with, testing, exploring, and mentally manipulating ideas

### Ideas for Participatory Learning

- Use a discussion forum for problem solving or working through a case



# Post-Assessment



## Instructor finds out...

- What did the learners learn?
- Were the desired outcomes accomplished?
- Are there any gaps in understanding?



## Learners find out...

- am I getting it?
- what do I need to work on?



## Ideas for Post-Assessments

- Ask students to submit a minute paper. You could use:
  - quiz tool
  - google form
  - feed from learning object

# Summary



## Instructor

- concludes and wraps up learning experience.
- provide a sense of closure and completion, or set up learner for future lessons.



## Learners

- appreciates how the lesson ties in with the course, or the bigger picture (their discipline, their experience, etc.)
- reflects on whether outcomes were met.
- reviews material immediately.



## Ideas for Summarizing

- Recap main points
- Provide a clip showing application in the real world.

#### *Активити 4. Мозговой штурм (5-10 минут)*

1. Каковы потенциальные преимущества модели BOPPPS для ваших студентов?

*Активити 5. Распределите в правильном порядке план урока и опишите каждый этап (5-10 минут)*

<b>S</b>	
<b>P</b>	
<b>P</b>	
<b>O</b>	
<b>B</b>	
<b>P</b>	

#### *Активити 6. Причины составления плана (5-10 минут)*

1. Обсудите в небольшой группе, используя **Sweets to Speak** (цвет конфеты, нарисованной, соответствует цвету вопроса, который они должны обсудить) согласны ли вы со следующими утверждениями? Почему?\*

- а) Планы уроков ограничивают преподавателей, когда они проводят занятие (Красный)
- б) Преподаватели должны тратить больше времени на планирование, чем на сам урок (пурпурный)
- с) На целевое задание стоит потратить дополнительное время (Зеленый)
- д) Неважно, что в плане, пока в нем много разнообразия (Желтый)

#### *Приблизительные ответы*

а) План является важной основой для организации обучения, но он не жесткое ограничение - преподаватели должны быть гибкими на уроке, и ориентироваться по состоянию учащихся. Однако, без какого-либо плана, урок не будет иметь согласованности и, следовательно, эффективности.

b) Когда преподаватель только начинает педагогическую деятельность, он тратит более значительное количество времени на планирование. По мере накопления материалов и опыта это уменьшается.

с) Если хочешь успешный урок, то стоит потратить время на разнообразие - это один из лозунгов эффективного планирования, особенно это важно для мотивации, одного из основных условий обучения. Выполнение чего-либо, каким бы прекрасным оно ни было, слишком долгое время, подрывает мотивацию.

d) Студенты находятся в классе, чтобы учиться и наслаждаться. Главное достичь цели урока, к которой стремятся учащиеся. Разнообразие хорошо, если оно сопровождается связностью и целью.

\*Тренер также может добавить свои утверждения.

Хотя модель планирования урока BOPPPS отличается от традиционной формы плана урока, этапы подготовки к уроку преподавателем остаются такими же и включают следующие пункты:

1. Разработка системы уроков по теме или разделу.
2. Определение образовательных, воспитательных, развивающих задач урока на основе программы, методических пособий, учебника и дополнительной литературы.
3. Отбор оптимального содержания материала урока, расчленение его на ряд законченных в смысловом отношении блоков, частей, выделение опорных знаний, дидактическая обработка.
4. Выделение главного материала, которого учащийся должен понять и запомнить на уроке.
5. Разработка структуры урока, определение его типа и наиболее целесообразных методов и приемов обучения на нем.
6. Нахождение связей данного материала с другими предметами и использование этих связей при изучении нового материала и при формировании новых знаний и умений учащихся.
7. Планирование всех действий учителя и учащихся на всех этапах урока и, прежде всего при овладении новыми знаниями и умениями, а также при нестандартных ситуациях.
8. Подбор дидактических средств урока (кино и диафильмов, картин, плакатов, карточек, схем, вспомогательной литературы и др.).
9. Проверка оборудования и технических средств обучения.
10. Планирование записей и зарисовок на доске учителем и выполнение аналогичной работы учащимися на доске и в тетрадях.
11. Предусмотрение объема и форм самостоятельной работы учащихся на уроке и ее направленности на развитие их самостоятельности.
12. Определение форм и приемов закрепления полученных знаний и приобретенных умений на уроке и дома, приемов обобщения и систематизации знаний.

13. Составление списка студентов, знания которых будут проверяться соответствующими формами и методами с учетом уровней их сформированности; планирование проверки умений учащихся.

14. Определение содержания, объема и форм домашнего задания, продумывание методики задания уроков на дом.

15. Продумывание форм подведения итогов урока.

16. Планирование внеклассной работы по данной теме.

17. Запись плана и хода урока в соответствии с требованиями.

## **Тема 2.2 Поэтапная инструкция разработки урока. Постановка целей, задач и результатов обучения**

### **1. Bridge-In (Наведение мостов)**

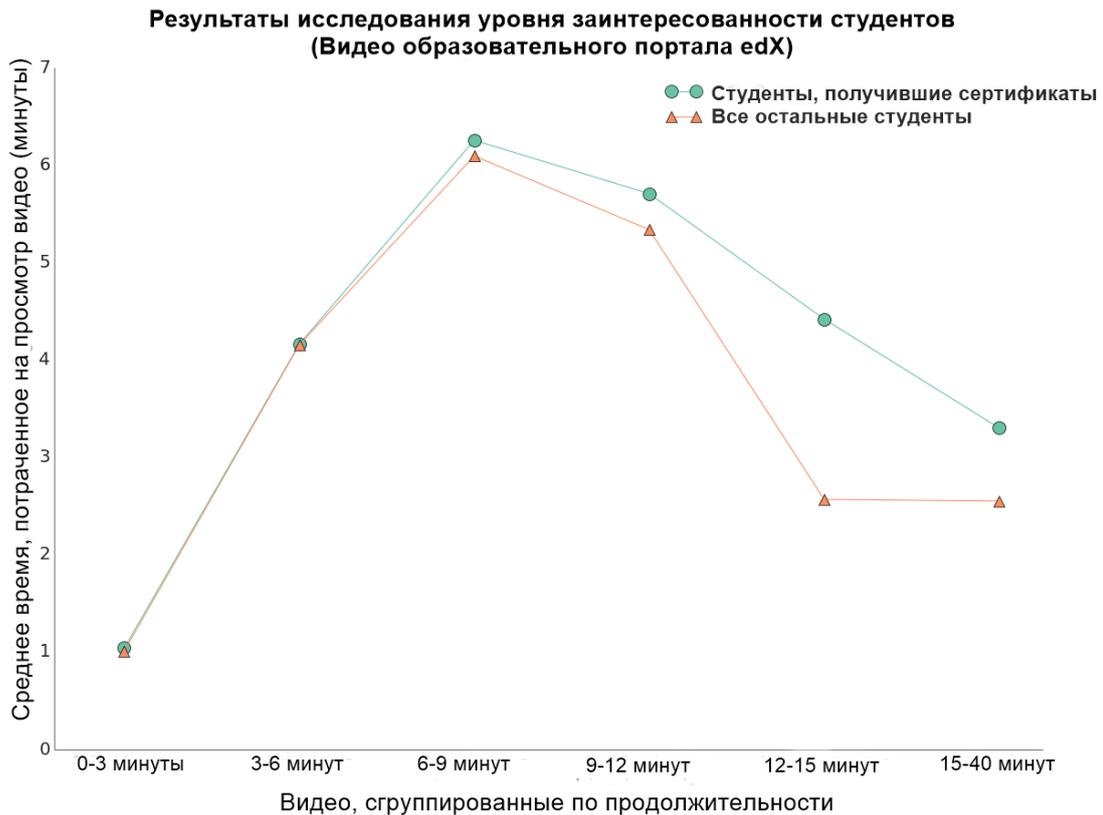
Наведение мостов на уроке обычно длится коротко. Он «перехватывает» учащихся, фокусирует их. Обозначение цели, ожидаемых результатов обучения и их релевантность в начале каждого урока - обязательно. Можно рассмотреть следующие стратегии для наведения моста:

- *Рассказать историю, связанную с темой урока;*
- *Рассказать личную релевантную историю;*
- *Принести газету со статьей, касающейся новой темы;*
- *Создать и задать провокационный вопрос, связанный с текущей темой или жизнью учащихся;*
- *Связать текущую тему с уже изученным материалом или чем то новым;*
- *Использовать юмор;*
- *Обратить внимание на что-то знакомое студентам при этом ссылаясь на предмет урока;*
- *Поделиться необычным фактом или сделать удивительное заявление, тем самым «перехватывая» их внимание.*

Также, в наведении мостов можно использовать короткие видеоклипы, которые бы одновременно заинтересовали студентов и дали короткую информацию по теме. Здесь важно помнить – видео не должно быть слишком длинным.

В 2013 г. К.Хазлетт провел исследование «Оптимальная продолжительность видео для поддержки заинтересованности студентов». В результате первоначального анализа нескольких курсов математики и естественных наук на портале edX было выяснено, что учащиеся показали большую заинтересованность в более коротких видеороликах. Традиционные лекции обычно продолжаются час, но студенты гораздо меньше сконцентрированы при просмотре видеороликов.

На приведенном ниже графике (Рисунок 1) показано среднее время просмотра видео по отношению к продолжительности видео:



**Рисунок 3. Оптимальная продолжительность видео для поддержки заинтересованности студентов**

Как мы видим на графике, оптимальная длина видео составляет 1 - 6 минут - студенты просматривали большую часть этих коротких видеороликов. Время просмотра уменьшается по мере продления видео: например, в среднем учащиеся потратили около 3 минут на видео, продолжительность которых превышает 12 минут, а это значит, что они получают менее чем четверть необходимого контента. Студенты, которые получили сертификаты, смотрели больше видео, по-видимому, потому, что у них была большая мотивация для изучения материала.

Сообщение этого исследования для преподавателей заключается в том, что для максимальной поддержки заинтересованности студентов они должны работать с видео, длина которого составляет не больше 6 минут.

### **Активити 7. Наведение мостов (5 минут)**

1. Работая индивидуально, придумайте стратегию наведения мостов для урока по своей дисциплине.
2. Поделитесь с группой и узнайте мнения других слушателей.

## 2. Outcomes (Ожидаемый результат)

Учебная деятельность всегда имеет конкретную цель. Цель – это ожидаемый результат урока, заданный конкретно и определенный во времени в соответствии с необходимостью и возможностью его достижения.

Ожидаемый результат - это утверждения, определяющие, что студенты должны будут уметь выполнять после завершения урока, то есть уточняет, каких результатов добьется обучаемый или какие задания он будет выполнять, чтобы продемонстрировать приобретенные знания и навыки.

Ожидаемый результат урока должен отличаться конкретностью, с указанием средств ее достижения и ее переходом в конкретные дидактические задачи.

Ожидаемый результат пишется как одно предложение, которое включает следующие пункты:

- Кто (всегда учащийся);
- Будет делать что (действие, для выяснения уровня знаний и умений);
- При каких условиях;
- Насколько хорошо (стандарт или критерии выполнения).

При постановке цели/ожидаемого результата очень важно правильно выбирать глаголы. Они должны быть конкретными и измеряемыми.

Формулировка поведения или действия для достижения поставленных задач должна содержать глаголы действия (например, «объяснить» что либо, а не «понять»). Нужно избегать неопределенных глаголов как, например, оцените, ознакомьтесь, поймите, учитесь и т. д.

*Например: перечислить элементы познавательной области по системе Бума*

В таблице ниже предоставлен примерный список глаголов действия по уровням.

Таблица 2. Ожидаемые результаты обучения: Глаголы действия, сгруппированные по уровням

Уровень	Глаголы
Начинающий	Перечислять называть выбирать показывать формулировать определять выбирать классифицировать слушать спрашивать систематизировать использовать распознать увидеть переводить отмечать передвигать
Продолжающий	Применять объяснять различать обсуждать готовить вносить копировать чертить помогать выполнять рекомендовать изучать собирать соблюдать распределить демонстрировать вносить

Углубленный	Анализировать сравнивать критиковать намечать планировать активизировать измерять строить составлять доказывать начинать уточнять приглашать предлагать
Эксперт	Оценивать составлять создавать формулировать организовывать адаптировать объединять проектировать защищать оказывать влияние производить повторять решать

Второе, условия – определяют необходимые параметры выполнения задачи, то есть, условия выполнения задания.

*Например: без справочных материалов/предварительной подготовки и при наличии необходимых инструментов*

Третье, критерии – определяют ожидаемый квалификационный результат обучения.

*Например: в правильном порядке перечислить все шесть элементов*

И пример целой цели/ожидаемого результата может выглядеть таким:

По окончании двух академических часов учащиеся могут объяснить второй закон термодинамики используя предметы быта.

Одним из способов постановки компетентностно-ориентированных целей является применение так называемых SMART-критериев (Рисунок 4).



Рисунок 4. SMART-критерии для составления целей обучения

**SMART** – это аббревиатура (по первым буквам пяти английских слов), помогающая запомнить пять важнейших критериев постановки «правильных» целей:

**S (Specific)** – *конкретные*: цель должна быть четко сформулирована. Иначе в конечном итоге может быть достигнут результат, сильно отличающийся от запланированного, и получится, как в старом анекдоте: «В целях усиления борьбы с вредителями Министерство сельского хозяйства Китая объявило, что за каждую сданную саранчу будет выплачен 1 юань. Теперь все крестьяне разводят саранчу...»

**M (Measurable)** – *измеримые*: если у цели не будет каких-либо измеримых параметров, то будет невозможно определить, достигнут ли результат. Измеримость цели предполагает наличие критериев (измерителей) для определения, достигнута ли поставленная цель и в какой степени.

**A (Achievable)** – *достижимые*: цели используются в качестве стимула для решения каких-то задач и, таким образом, дальнейшего продвижения вперед за счет достижения успеха. Стоит ставить достаточно сложные цели (предполагающие усилия), но при этом они должны быть достижимыми.

**R (Realistic)** – *ориентированные на результат*: цели должны характеризоваться исходя из результата, а не количества проделываемой работы.

**T (Time-based)** – *ограниченная во времени*: цель должна быть выполнима в определенном временном измерении (урок – 45 минут, семестр, или курс).

### *Активити 8. Ожидаемый результат (10 минут)*

1. Группа слушателей из 4-5 человек выбирают тему урока.
2. Определяют четкий ожидаемый результат обучения.
3. Разрабатывают активити/задачу/деятельность, которая позволит работать над достижением ожидаемого результата обучения.
4. Во время презентации, группа объясняет педагогическую цель этой деятельности и разрабатывают письменный компонент.



### 3. Pre-Assessment (Предварительная оценка)

Определение того, что ваши студенты уже знают по этому вопросу.

Возможность группового обсуждения/мозгового штурма: «Что вы уже знаете о ...?»

Инструкторы заранее оценивают существующие знания по причинам важным для обучения:

1. Сконцентрируете внимание учащихся на уроке;
2. Поможете учащимся поделиться своими знаниями и интересами;
3. Подготовите планы уроков в согласии со знанием учащихся, при необходимости отрегулируйте;
4. Определите активных студентов, которые могут служить примерами/источниками информации другим;
5. Выявите сильные и слабые стороны учащихся относительно темы.

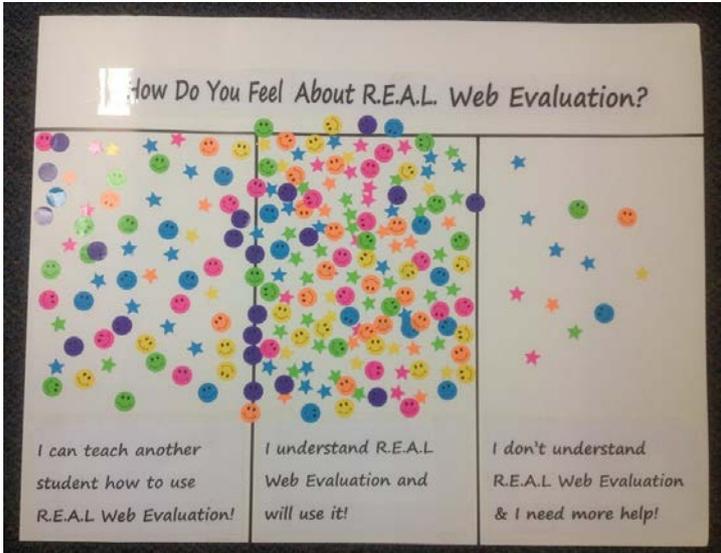
На уровне разработки программы дисциплины и на уроке, предварительная оценка существующих знаний – это важная ответственность преподавателя.

Для предварительной оценки можно использовать комбинированные методы, а именно: предварительный тест, интервью, консультации с руководителями, самооценка участников.

Данный этап следует логически после наведения мостов и обозначения ожидаемых результатов в модели WOPPPS. Предварительная оценка может быть полезна в начале урока или при переходе к новому контенту.

Таблица 3. *Другие техники предварительной оценки*

Название техники	Описание техники
Стена графити	Используя маркеры и большие постерные бумаги, студенты разрисовывают стену графити той информацией, которой владеют о конкретной теме. Преподаватель вешает постер на стену, студенты добавляют больше информации на стену по мере их приобретения.
Карточки «Да/Нет»	Подготовьте двухсторонние карточки: с одной стороны с надписью «Да» или «Знаю» и с другой стороны «Нет» или «Не имею понятия». Задавайте вопросы для ввода или повторения темы, а студенты будут поднимать карточки с соответственной стороной. Также, эту технику можно использовать при презентации нового словарного запаса
ПС/С/Н/ПН Полностью согласен Согласен	После того как студентам раздадут вопросы или проблемы, они должны будут выразить свое мнение касательно вопросов вдоль континуума ответов

<p>Не согласен Полностью не согласен</p>	<p>начиная от «полностью согласен» до «полностью не согласен». Четыре угла комнаты обозначены этими ответами, и студенты, в зависимости от своих ответов, передвигаются к этим углам. Затем начинается групповое обсуждение, так как студенты должны будут защитить свои позиции, услышать противоположные аргументы и оценить свои мнения.</p>
<p>Консенсограммы</p>	<p>Студенты выбирают свое место в континууме указывая насколько комфортно они себя чувствуют касательно предстоящей темы. Например, на картинке ниже студенты ответили как они себя чувствуют относительно R.E.A.L. Web Evaluation, тему по предмету Информационные технологии. Континуум ответов справа на лево – Я не понимаю R.E.A.L. Web Evaluation и нуждаюсь в большей помощи, Я понимаю R.E.A.L. Web Evaluation и буду пользоваться им, Я могу научить другого студента использованию R.E.A.L. Web Evaluation.</p>  <p>The image shows a consensus map titled "How Do You Feel About R.E.A.L. Web Evaluation?". It features a horizontal continuum with three columns of text and corresponding student responses marked by colorful stars and smiley faces. The left column is labeled "I can teach another student how to use R.E.A.L. Web Evaluation!". The middle column is labeled "I understand R.E.A.L. Web Evaluation and will use it!". The right column is labeled "I don't understand R.E.A.L. Web Evaluation &amp; I need more help!". The majority of responses are clustered in the middle column, indicating a general understanding and willingness to use the tool.</p>
<p>Всплеск слов</p>	<p>Словарный запас по контенту урока расставлен на доске, столе, и на стенах – на больших постерных бумагах. Студенты должны будут использовать предоставленные слова в предложениях, диаграммах, и т.д. (контекст должен будет разработан преподавателем, чтобы было возможно значительное использование лексики).</p>

#### 4. Participatory learning (Активное обучение)

##### *Активити 9. Мозговой штурм: Что такое активное обучение (10 минут)*

1. Перед тем как объяснить слушателям компонент Активное обучение, разделите их на маленькие группы из 3-4 человек.
2. Каждая мини-группа должна обсудить понятие Активное обучение, и предоставить свои определения.
3. Записанные определения можете повесить на доску, и обсудить их до и после объяснения данного этапа BOPPPS.

Активное обучение - это способ сохранить у учащихся активное участие в процессе обучения, предоставление студентам возможности активно сочетать лекции с действиями, чередование знаний прошедших и новых.

Обучение использует пересечение нескольких методов, которые положительно влияют на участие. Общие стратегии активного обучения в процессе презентации новой темы включают следующие:

- *Делайте паузы в презентациях для размышлений учащихся, обсуждения или короткие задачи;*
- *Дайте отзывы, общие и конкретные;*
- *Результаты работы и взаимодействия;*
- *Используйте рефлексивные вопросы, чтобы вызвать критическое мышление;*
- *Используйте визуальные медиа - фильмы, видео, фотографии, графику;*
- *Содействуйте групповому обсуждению, руководствуясь провокационными вопросами.*
- *Оставляйте время на «вопрос и ответ» после панельных дискуссий и презентаций.*
- *Попросите студентов подумать об аналогичных вопросах, проблемах, ситуациях;*
- *Используйте метод кейс-стади, мини-проектов, дебатов, и презентаций.*

При использовании выше-отмеченных стратегий, введение новой темы не будет учитель-центрированным занятием, а наоборот, студенты будут активно вовлечены в процесс обучения новому контенту.

Таблица 4. *Другие техники активного обучения*

Техника	Описание	Преимущества	Недостатки
<b>BRAINSTORMING</b> (Мозговой штурм)	<p>Часто используемый метод решения проблем. Необходимо соблюдать принцип не критики, свободной фантазии, взаимного вдохновения и равенства участников</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- скорость</li> <li>- участие большого числа студентов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- необходимость четкого объяснения метода перед использованием</li> <li>- необходимость соблюдения правил метода</li> </ul>
<b>МАСТЕРСКАЯ</b>	<p>Популярный метод, предназначенный для обсуждения конкретных ситуаций и поиска возможных подходов к их положительному управлению.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- неформальность</li> <li>- возможность использовать в более многочисленной группе</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- высокие требования к навыкам посредничества учителей</li> </ul>
<b>AQUARIUM</b>	<p>Одна группа студентов решает проблему, вторая группа наблюдает данный процесс, а затем дает обратную связь.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- хорошая практика обратной связи</li> <li>- надежная практика изученных навыков</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- участники, которые решают проблему и которые наблюдают процесс могут показывать признаки нервозности</li> <li>- высокие требования к навыкам посредничества учителей</li> </ul>

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ	Группа получает сценарий с ролями. Студенты обыгрывают выбранную ситуацию и изучают различные возможные подходы к решению проблем или непредвиденных событий.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- весело</li> <li>- хорошо практикуются не только жизненные, но и неприятные ситуации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- студенты могут посчитать игру нереалистичным</li> <li>- возможная боязнь сцены некоторых студентов</li> </ul>
РЕШЕНИЕ К ИНЦИДЕНТУ	Метод аналогичен кейс-стади. Введите основные факты инцидента, и группа должна решить, какая информация необходима для дальнейшей работы и какие вопросы нуждаются в ответах.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- исследование реальных проблем без какого-либо риска</li> <li>- хорошее моделирование реальности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- студенты могут посчитать инцидент нереалистичным</li> </ul>
ЛАБИРИНТ	Используется стимулирующая ситуация. В какой-то момент студентам приходится решать несколько задач одновременно, а варианты определяют последствия одного из выбранных опций. Нужно действовать таким образом до успешного решения задачи.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- можно сохранить индивидуальный темп работы</li> <li>- высокая степень участия студентов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- занимает много времени</li> <li>- требует кропотливую подготовку со стороны преподавателей</li> </ul>

*Ролевые игры* больше подходят к использованию на уроках по специальным дисциплинам таких сфер, как Макроэкономика, Микроэкономика, Бизнес, Экология, Информационные системы и т.д. то есть в таких сферах, где необходимо часто вести переговоры.

Временная субсидия для игры составляет 100 мин. В начале обучения все игроки/студенты получают короткие вводные инструкции от учителя (10 мин.).

Впоследствии раздаются информационные листы с необходимыми инструкциями всем игрокам. Это в основном сценарий, согласно которому игроки будут играть свои роли. Затем учитель определяет физическое пространство для трех команд (важно, чтобы различные рабочие группы не мешали и не влияли друг на друга), назначает необходимые инструменты и указывает начало игры. Он не предоставляет игрокам дополнительные

инструкции, вся необходимая информация содержится в информационных листах. Чтобы лучше понять инструкции, студенты могут обратиться только к своим сокурсникам.

Учитель контролирует плавное течение игры, указывает временные рамки, делает заметки из наблюдения студентов/игроков на протяжении всей игры. Он следит за тем, правильно ли они решают задачи с использованием теоретической основы, в какой степени они справляются с задачей, каков уровень активности и участия отдельных членов, каков уровень взаимной коммуникации, сотрудничества, совместной работы, какие другие навыки применяют студенты, и дает обратную связь в конце урока.

### *Временные линии (Timelines)*

Временные линии - это диаграмма, которая помогает отмечать изменения с течением времени. Это способ отметить важные моменты, дающие более широкий исторический контекст обсуждаемым вопросам. Они также могут позволить участникам выявить общие тенденции.

Использование временных линий при вводе новой темы, позволит студентам запечатлеть основные моменты (пример – Рисунок 3). А в конце, можно провести сравнительный анализ линий всех студентов для закрепления пройденной темы.

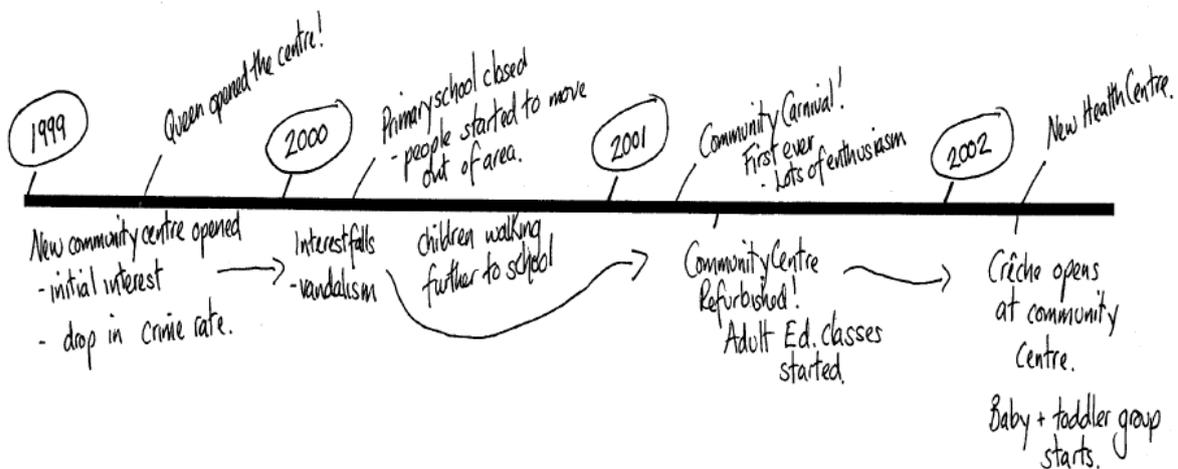


Рисунок 5. Пример временной линии из дисциплины «Социология»

## 5. Post-Assessment

Пост-оценка – это оценка того, достигнуты ли ожидаемые результаты обучения урока и насколько. Подведение итогов ключевых моментов, связь прошлого и будущего обучения, а также укрепление результатов обучения.

Пост-оценка отвечает на два вопроса:

- Чему студент научился?
- Достигнуты ли результаты обучения ?

Систематическое использование пост-оценки и тестирований на содержание урока помогает укрепить обучение. Можно также дать

предварительные и пост-тесты в качестве домашней работы ведь повторение усиливает обучение. Учащиеся используют их как самооценку.

Следующие техники пост-оценки могут быть полезны на этом этапе урока по модели BOPPPS:

Когнитивные: низкоуровневые формы оценки

- Вопросы по множественному выбору
- Правда/ложь (True/false)
- Согласование (Matching)
- Короткий ответ (письменный или устный)

Психомоторные формы оценки

- Лист проверки (Checklist)
- Рейтинговая шкала

Когнитивные: высокоуровневые формы оценки

- Решение проблемы
- Примеры использования
- Критическое эссе

Аффективные формы оценки

- Ролевая игра
- Рефлексивный журнал

Также, об оценке на уроках интегрированного обучения специальной дисциплине и языку более подробно рассмотрим в Модули 5 – Оценка знаний и форма контроля.

## 6. Summary

Заключение урока. На этом этапе урока, нужно подчеркивать связь между предыдущим знанием студентов, новой изученной информацией и ее потенциальном использовании на рабочем месте. Преподаватель резюмирует и закрывает урок. Учащиеся также могут узнать свои оценки и сконцентрироваться на допущенных ошибках или имеющихся пробелах в знании.

Заключение по модели BOPPPS может включать:

- Обзор контента с преподавателем, отмечающим ключевые моменты;
- Время для размышлений и обсуждения группового обучения;
- Возможность дать и получить обратную связь;
- Возможность укрепить важность пройденного контента, возможность его использования в реальной жизни;
- Быстрый круглый стол, где каждый имеет возможность высказаться;
- Анализ того, что было запланировано, и что осталось невыполненным.

При планировании урока все шесть этапов имеют свои значения, но основное значение имеют правильно и четко поставленная цель, то есть ожидаемый результат и организация задачи. Задача - это шаги по достижению поставленной цели. К задачам урока относятся: организация взаимодействия; усвоение знаний, умений, навыков; развитие способностей, опыта творческой

деятельности, общения и др. Задачи урока нужно формулировать так, чтобы было видно, посредством чего достигались поставленные цели урока.

### *Активити 10. Плюсы и минусы (10 минут)*

1. Индивидуально дайте определение модели BOPPPS, затем отметьте преимущества и недостатки модели для вас.
  2. Далее сравните свои ответы с человеком, сидящим рядом с вами.  
Обсудите:
    1. Какие ответы у вас были общие?
    2. Какие ответы были похожие и где вы были не согласны с партнером?
- Почему?
3. Затем поделитесь ответами с аудиторией.



## Тема 2.3 Практическое применение модели BOPPPS

### Шаблон плана урока по модели BOPPPS

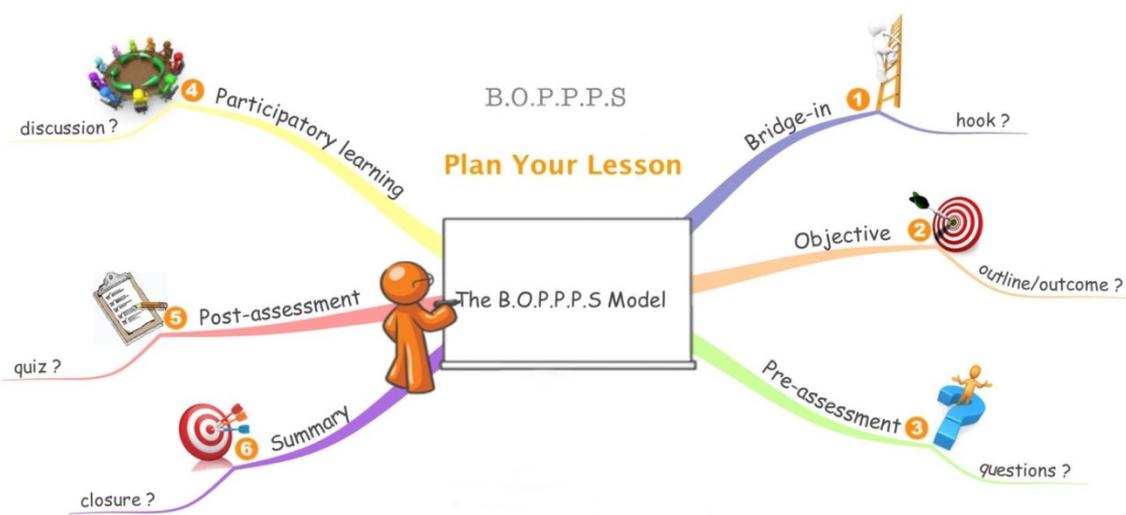
Курс: Дата: Название урока:	
<b><u>В – НАВЕДЕНИЕ МОСТОВ</u></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Предоставление мотивации</li> <li>• Обозначение важности урока для студентов</li> </ul>	
Время	
<b><u>О – ОЖИДАЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ</u></b>	
Описание того, что студенты 1) По окончании урока студенты будут... будут знать, ценить, и уметь делать по окончании урока	
<b><u>Р – ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА</u></b>	Материалы:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Определение имеющегося знания студентов</li> <li>• Оценить возможность студентов достичь ожидаемых результатов</li> </ul>	

<b><u>P – АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ</u></b>			
<b>Продолжительность</b>	<b>Действие преподавателя</b>	<b>Действие студента</b>	<b>Инструменты и ресурсы обучения</b>
- - -	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Как преподаватель будет способствовать учебному процессу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Активные действия студентов для достижения ожидаемых результатов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ресурсы, необходимые студенту для достижения ожидаемых результатов</li> </ul>
<b><u>P – ПОСТ-ОЦЕНКА</u></b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Достигли ли студенты ожидаемых результатов</li> <li>• Формативная оценка</li> </ul>			Время
<b><u>S – ЗАКЛЮЧЕНИЕ</u></b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Заключение урока</li> <li>• Предоставление качественной обратной связи</li> </ul>			Время

*Активити 11. Работа с картинкой. Общая информация о модели BOPPPS (15-20 минут)*

1. Групповая работа в 6 микрогруппах. Каждая группа обсуждает один компонент модели BOPPPS (2-3 минуты)

2. И на примере своих специальных дисциплин, разрабатывают активити для своего компонента (5 минут)



*Примерный план урока на 10 минут по модели BOPPPS*

Курс: Дата: Название урока: <b>Складывание футболки</b>			
<b><u>В – НАВЕДЕНИЕ МОСТОВ</u></b>  Итак, вы через несколько дней отправляетесь в путешествие в изумительную страну, о котором вы уже давно мечтали. Билеты куплены, настроение отличное, вылет уже скоро, но вы еще не упаковали свой чемодан. И вам необходимо найти легкий способ быстро собрать вещи.			
<b><u>О – ОЖИДАЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ</u></b>  По окончании урока студенты продемонстрируют способность сложить футболку за <b>10 секунд</b> (Время тоже можно уменьшить)			
			1 мин
<b><u>Р – ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА</u></b>  Продемонстрировать и задать вопрос: Когда-нибудь вы делали такой вид складывание футболок?		Материалы: Футболка	
<b><u>Р – АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ</u></b>			
Продолжительность	Действие преподавателя	Действие студента	Инструменты и ресурсы обучения
1мин	Продемонстрировать складывания футболки в	Наблюдают	Ссылка на видео для самооценки <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uzgrjw0ZA0">https://www.youtube.com/watch?v=uzgrjw0ZA0</a>
1мин	быстром темпе	Наблюдают	
2мин	Показать более медленно	Наблюдают и повторяют действия.	
2мин	Выполнение работы совместно со студентами	Показывают друг другу	
<b><u>Р – ПОСТ-ОЦЕНКА</u></b>			
Проверка выполненной работы при условии 2 мин			2 мин
<b><u>S – ЗАКЛЮЧЕНИЕ</u></b>			
Поблагодарить за работу Дать домашнее задание			1 мин

**Активити 12. План урока на 10 минут по модели BOPPPS (80-100 минут)**

1. В паре с другим слушателем курса постройте план урока по вашей специальной дисциплине на 10 минут по модели BOPPPS.
2. Проведите урок с группой по составленному плану.
3. Получите обратную связь от других пар слушателей.



**Активити 13. Групповое обсуждение(10 минут)**

1. Ответьте на следующие вопросы, и обсудите их с группой.

Если у меня закончилось время, какие части урока НЕ могут быть опущены? Почему?

---



---



---

И наоборот, какие части урока я мог бы пропустить, если времени не хватает?

---



---



---

**Активити 14. Обновление плана (30 минут)**

1. Возьмите один из своих поурочных планов (традиционный план), которого вы уже использовали на своем уроке.

2. Теперь переделайте урок используя обновленный шаблон плана BOPPPS. У вас есть только 20 минут, чтобы представить тот же урок. Что вы будете делать по-другому и почему?

3. Обсудите новый план с коллегами, ответьте на вопросы и получите обратную связь.

### *Активити 15. Методический анализ урока*

1. После проведения урока по модели ВОРППС, слушатели проводят методический анализ уроков своих сокурсников, определяя реально достигнутый результат.

2. Для анализа могут быть использованы следующие вопросы.

Анализ урока, проведенного \_\_\_\_\_ (Ф.И.О)

Целью урока было

---



---

Общая цель может быть достигнута путем выполнения следующих конкретных методов и задач:

---



---

Были использованы следующие вспомогательные учебные пособия:

---



---

Урок содержит следующие этапы:

---



---

Заключение

---



---

Деятельность учащихся может быть охарактеризована как

---



---

Деятельность преподавателя может быть охарактеризована как

---



---

Внешний вид учителя

---



---

Общая атмосфера урока

---



---

---

---

Самый интересный момент урока

---

---

---

---

Я бы поменял

---

---

---

---

Я бы дал следующие рекомендации

---

---

---

---

Урок может быть полезен для меня, потому что

---

---

Имя \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

*Активити 16. SWOT-анализ*



2. Проведите SWOT анализ модели BOPPPS.

<b>Strengths</b>	<b>Weaknesses</b>
<b>Opportunities</b>	<b>Threats</b>

## **Модуль 3. Основные принципы методики предметно-языкового интегрированного обучения CLIL**

### **Краткий обзор темы**

Методика CLIL: процесс внедрения и особенности преподавания специальных дисциплин на английском языке. Рациональность и необходимость использования методики CLIL в процессе обучения организаций ТиПО. Рекомендации по эффективному практическому применению методики предметно-языкового интегрированного обучения CLIL.

### **Результаты обучения (компетенции):**

- 5) знают и понимают основные принципы методики CLIL;
- 6) знают и умеют анализировать урок, построенный на основе методики CLIL;
- 7) применяют и используют на практике рекомендации по методике CLIL;
- 8) умеют искать, отбирать, разрабатывать и адаптировать материалы, формировать учебно-методический комплекс для урока, построенного на основе методики предметно-языкового интегрированного обучения CLIL.

### **Тема 3.1 Особенности методики CLIL**

CLIL - это общий термин, используемый для описания подхода к обучению неязыкового предмета через иностранный язык с двойным фокусом на усвоение предметных знаний и улучшение языковых компетенций.

CLIL – Content and Language Integrated Learning, что в переводе означает предметно-языковое интегрированное обучение.

Методика CLIL формирует лингвистические компетенции, что предполагает владение будущим выпускником иностранным языком на уровне, позволяющем ему осуществлять общение на иностранном языке в рамках своей профессии.

Предметно-языковое интегрированное обучение преследует две цели:

- изучение предмета посредством иностранного языка;
- изучение иностранного языка через преподаваемый предмет.

CLIL используется в различных образовательных группах – от старшей группы детского сада до высшего образования, то есть в данной методике, язык рассматривается не в качестве объекта изучения, а в качестве инструмента для познания других предметов, равно как и для развития способностей обучающегося к переосмыслению процесса обучения, мотивации к обучению и формированию коммуникативных компетенций.

CLIL приобретает все большую популярность в мире. За последние два десятилетия феномен предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) претерпел значительные изменения в Европе и за ее пределами. С самого начала, основанного на европейском контексте в начале 1990-х годов, CLIL превращается в катализатор концептуализации и переосмысления того, как языки могут использоваться как среда, так и объект обучения в самых разных

глобальных контекстах. Сильное влияние на экономическую и социальную потребность в обеспечении того, чтобы молодые люди были оснащены широким набором навыков общения на более чем двух языках, чтобы повысить возможности трудоустройства и мобильности, CLIL становится все более позиционируемым как агент изменения, т.е. преобразовывать «традиционные» моноязычные учебные контексты на двуязычные; и установить связь с общепризнанными глобальными моделями погружения и двуязычного образования, например, в Канаде.

### *История методики CLIL: предистория*

Хотя термин CLIL появился только недавно (1994 г.), это не новый образовательный феномен. Некоторые исследователи связывают CLIL с историей Аккадцев (около 5000 лет назад). После завоевания шумеров (территория современного Иракского населения) Аккадцы начали изучать местный шумерский язык, используя его как язык обучения/преподавания.

На протяжении последующих столетий были свидетельства отдельных лиц/этнических групп, проживающих на многоязычных территориях. Группы людей - особенно богатые люди в более развитых регионах - использовали билингвизм (двуязычие) или даже плюролингвизм (многоязычие) как метод выживания. Двуязычное образование имело давнюю традицию в странах с двумя или более официальными языками. Например, в Люксембурге дети изучали немецкий язык (в начальной школе) и французский (в средней школе) задолго до того, как закон установил стандарты двуязычия, выпущенные в 1843 году. Согласно новому акту обучение французскому языку тоже начиналось в начальной школе.

Принцип изучения иностранных языков в реальном контексте и их интеграции с неязыковым предметным содержанием был подчеркнут двумя значимыми педагогами региона Центральной Европы.

Известный педагог чешского происхождения Дж.А.Комениус (1592-1670) в своих работах уделял большое внимание эффективному обучению языку. Его идеи были проанализированы и оценены в многочисленных исследованиях.

Второй педагог, которого мы хотели бы описать более подробно, - Маттиас Бел, педагог словацкого происхождения (1684-1749). Будучи учителем средней школы, а также директором двух гимназий, расположенных в многоязычном немецко-венгерско-словацко-чешском регионе, он стремился облегчить своим студентам изучение иностранных языков.

Для Бел язык был лишь средством усвоения содержания учебной программы. Кредо Бел было: научить словам, знакомя с реальностью - окружающим нас миром. Его латинские ученики должны были описывать, например, поездку в словацкие пещеры с вербальными выражениями, такими как «войти в пещеру, подняться на нее, измерить ее» на латыни. Он стремился подготовить уроки по возрасту, используя множество картин, карт, визуализированных рассказов, стимулируя яркие фантазии учеников. Одновременно Бел старался развить коммуникативные компетенции на языках

соседних стран (немецкой, венгерской и чешской). Он уменьшил количество правил грамматики до минимума и сосредоточился на повышении интереса учащихся к культурному контексту языков, например, давая исторические, географические и законодательные тексты и их словарный запас. Бел написал для них простую латинскую грамматическую книгу и несколько учебников с интегрированным контентом. Они были сосредоточены на преподавании ежедневно-разговорного языка, (в том числе инструкции для горничных, необходимых для переодевания, подготовки и обслуживания ежедневных блюд, экономические составляющие домашних хозяйств, приглашения и приветствия гостей, взаимодействия во время посещений, прогулок, охоты и т.д.).

#### *Переход к CLIL - вторая половина 20-го века*

До 1970 года необходимость разработки предметно-языковых интегрированных программ явилась естественным следствием различных географических, демографических и экономических проблем. Этот тип обучения использовался главным образом в некоторых конкретных лингвистических областях (например, вблизи национальных границ или в больших городах). Цель состояла в том, чтобы предоставить детям в этих регионах двуязычное обучение и дать им возможность приобретать языковые навыки для аутентичного общения и понимания с местными жителями.

Начнем с одной из первых программ такого рода. В 1965 году группа англоязычных родителей, проживающих на французской территории в Квебеке, Канада, пожелала для своих детей образовательную программу детского сада, которая предоставила бы им равные возможности: а) стать компетентными в чтении, говорении и письме на французском языке; б) иметь хорошие достижения в рамках учебного плана, включая английский язык; в) ценить традиции и культуру франкоязычных и англоговорящих канадцев. Они решили обратиться к местным органам образования для решения этой проблемы. Следом, решение в виде программ, обеспечивающих погружение в иностранный язык, языка, разрабатывалось и осуществлялось также в других школах. На добровольной основе англоязычные дети изучали предметы на французском языке (например, математику или географию) вместе с франкоговорящими детьми. В 1970-х и 1980-х годах термин «погружение» использовался как синоним двуязычного образования.

Позже, программы погружения, предназначенные для обучения контенту на не родном языке, не ослабив уровень владения родного языка, распространялись по всей Канаде, США и остальному миру. С 1960-х по 1998 год в такой программе ежегодно участвовало около 300 000 канадских детей. В 2005 году в американских начальных школах было 317 программ двойного погружения, обеспечивающих обучение на 10 языках.

В 1966 году в Лондоне, Англия, появилось аналогичное движение, начавшееся с группы английских преподавателей. Они собрались, чтобы рассмотреть роль дискуссий на уроках английского языка. Они обнаружили,

что «невозможно ограничить учебу только уроками английского языка...». В результате обсуждения родилась идея присутствия языка во всей учебной программе. Поскольку эта идея оказалась последовательной альтернативной формой обучения через язык, она распространилась через Англию, Австралию и Канаду.

Новости об успехах вышеупомянутых программ вскоре привлекли внимание Европы, заинтересованную в языковой политике.

В 1978 году Европейская комиссия выпустила предложение, направленное на «поощрение преподавания на более чем одном языке». Позднее, в 1983 году, Европейский парламент бросил вызов ЕС «направить новую программу улучшения преподавания иностранного языка».

Еще до образования Европейских школ, все больше и больше общественных школ, т.е. финансируемых государством, школы в Европе начали преподавать некоторые предметы на иностранном языке. Некоторые школы, особенно в столицах, начали практиковать погружение в целевые иностранные языки.

В связи с развитием различных методов обучения, а также других исторических, социологических и образовательных факторов в каждом регионе, возникли различные типы интегрированных подходов к обучению иностранным языкам (включая CLIL).

Однако, канадские и американские программы погружения казались нерелевантными для таких стран, как Словакия и некоторые другие, где необходимо было усилить использование и развитие родного языка. В этих странах идея CLIL развивалась с гораздо большим упором на соотношение родных и не родных языков. Здесь родной язык играет свою важную образовательную роль. Это очевидно путем сравнения количества предметов, преподаваемых на иностранном языке, и путем изучения законодательства и политики в отношении роли и места иностранного языка на уроках CLIL. Таким образом, CLIL в Европе считается «более мягкой» версией двуязычного образования.

В последние два десятилетия, CLIL в основном был расширен до начальных и средних школ. Но также в колледжах и университетах наблюдается тенденция растущего предложения курсов или программ на английском языке по методике CLIL - преподавание иностранных языков, интегрированных вместе с преподаванием специального предмета образовательной программы специальности.

#### *Появление CLIL и его недавнее развитие (с 90-х годов)*

Акроним CLIL был придуман Дэвидом Маршем, членом команды, работающей в области многоязычия и двуязычного образования в Финском университете Ювяскюля в 1994 году. Сам Марш имел обширный жизненный опыт в многоязычных регионах, родился в Австралии, получил образование в Великобритании и работал в Финляндии. Он основал концепцию CLIL на

опыте канадского погружения и британских программ. По словам Марша, «европейский запуск CLIL» в 1994 году был политическим и образовательным.

Политическая причина была основана на видении, что мобильность в ЕС требует более высокого уровня языковой компетенции в определенных языках.

Образовательная причина, под влиянием других крупных двуязычных инициатив, таких как в Канаде, заключалась в разработке и адаптации существующих подходов к преподаванию языка, с тем, чтобы обеспечить студентов более высоким уровнем компетентности.

В 1990-х годах акроним CLIL стал наиболее широко используемым термином для предметно-языкового интегрированного образования в Европе.

В 2005 году Марш предложил использовать CLIL как «зонтичный» термин, чтобы сослаться на различные методологии, которые приводят к образованию с двойной ориентацией, где внимание уделяется как содержанию, так и языку обучения.

### *Почему CLIL?*

Одной из важных причин введения CLIL является помощь сектору образования в подготовке студентов к миру и рынку труда сегодняшнего и завтрашнего дня. Молодые люди должны быть готовы встретить трудности, отличающиеся от тех, которые стояли перед их родителями и бабушками и дедушками. На протяжении большей части двадцатого века набор необходимых навыков рабочей силы, был намного проще, чем сегодня. В прошлом студентам приходилось учиться регулярной рутине, запоминанию информации и выполнению инструкций.

Обязанность преподавателей - думать о подготовке студентов к трудоустройству в современном мире. Какие навыки мы можем ожидать от сегодняшних и будущих рабочих?

Они должны быть независимыми и гибкими в том, когда и как они работают. Они должны владеть IT-навыками и иметь возможность находить любую информацию, которая им нужна в Интернете или через социальные сети. У рабочей силы также должны быть необходимые социальные и коммуникативные навыки для сотрудничества и взаимодействия в командных проектах. Они должны быть хорошо подготовлены по предметным компетенциям, и должны быть мотивированы изучать новые навыки и языки, поскольку рабочие места постоянно меняются и развиваются. Разумеется, будет полезно, если они будут иметь языковые и межкультурные навыки, необходимые в многонациональных отраслях и многокультурных сообществах.

Преподаватели, должны развивать таких молодых людей, которые могут взять на себя ответственность за свою работу, которые могут сотрудничать с другими людьми и могут думать сами за себя.

### *CLIL: для всех ли преподавателей?*

По возможности, предпочтительнее, чтобы при создании класса CLIL было сотрудничество между преподавателями специального предмета и языка.

Однако это не всегда возможно, и преподавателям CLIL часто приходится выполнять обе роли. Когда преподавателей, которые хорошо осведомлены в своих предметных областях, но не владеют целевым иностранным языком, просят использовать CLIL - это часто вызывает беспокойство.

Ниже приведен типичный комментарий преподавателя специального предмета:

«Я преподаватель предметной части CLIL, и я знаю, какому контенту я хочу научить своих студентов. Но как я узнаю, чему мне учить их в языковой части?»

Преподаватели CLIL не учат тому языку, которому обычно учатся на уроках иностранного языка.

- Студенты CLIL не выполняют программу, основанную на развитии грамматики.
- Студенты CLIL не изучают туристический язык, как например «Можете ли вы подсказать мне дорогу к Эйфелевой башне?» или «Сколько стоит эта футболка?»
- Студенты CLIL не изучают язык по темам, обычно встречающимся на языковых курсах, таких как «Моя семья», «Путешествия» или «Хобби». Другими словами, учителя CLIL не учат базовым навыкам межличностного общения (BICS - Basic Interpersonal Communication Skills). Итак, какому языку преподаватели CLIL учат? Он может быть описан в трех категориях.

- Прежде всего, студентам CLIL необходимо знать словарный запас, соответствующий теме, которую они изучают, такие как «рельеф», «плато», «лимана» или «пойма» для географии или «соотношение», «разделение», «дробь» или «десятичная» для математики. Они также изучают грамматику, которая необходима для предмета, например, прошедшее простое время и «привычное» для истории, или «если..., то...» предложения для науки.
- Студенты CLIL также должны изучать язык, который им потребуется для выполнения упражнений во время урока, такие как «есть» или «нет» и знаки последовательности, такие как «во-первых», «после этого» или «наконец», для письма или функционального языка «Я не согласен с ...» или «Должны ли мы решить ...» для групповой работы.
- Студенты CLIL изучают язык, который помогает им организовывать свои мысли и решать проблемы, такие как «анализ», «категоризация» или «дизайн». Этот вид обучения языку называется CALP - Cognitive Academic Language Proficiency, навык когнитивного академического языка.

Попытаемся ответить на часто задаваемые вопросы преподавателей, которые заинтересовались или которых просят проводить уроки посредством методики CLIL.

*FAQs*

*Как я могу учить студентов иностранному языку, если мой собственный уровень владения не высок?*

Это, вероятно, самый большой страх любого преподавателя специального предмета и вызывает нежелание обучать с использованием метода CLIL.

В подобном случае, можно обсудить вашу неуверенность с директором колледжа и попросить помощь преподавателя иностранного языка в качестве «эксперта по языку». Помните, что вы «эксперт по содержанию». Использование CLIL не означает, что вы учите целому языку. Ваша задача состоит в том, чтобы обучить контенту, отчасти включая новый язык, необходимый для ваших занятий. Вы облегчаете изучение этого нового языка, предоставляя возможности и поощряя своих студентов к его использованию.

*Как я могу пройти весь учебный план, если я должен преподавать и язык, и контент?*

Язык, который вы преподаете в CLIL, не является полным языковым курсом. Это просто язык, соответствующий уроку, который вы преподаете. Нет языкового учебного плана/программы, которую вы должны пройти.

Язык вводится по мере необходимости вкратце и строго соответствующе, позволяя учащимся сосредоточиться на учебной программе вашей дисциплины.

*Как преподаватель «спец-предметник», нужно ли мне оценивать языковые навыки учащихся?*

Оценка является неотъемлемой частью обучения, но именно вы решаете критерии оценки языка. При оценке полезно сосредоточиться на тех языковых областях, которые вы охватили в классе.

Разработайте рубрики для оценки, чтобы учащиеся знали о том, что вы будете проверять, и как оценка будет отличаться от того, как языковые преподаватели оценивают на своих уроках. Обсудим процесс оценки более подробно и с практическими примерами в модули «Оценка знаний и форма контроля» (Модуль 5).

*Как быть если мои студенты откажутся принять CLIL?*

Некоторые студенты поначалу могут быть против использования иностранного языка для изучения контента. Они могут посчитать, что их учебная нагрузка будет намного тяжелее, чем есть на самом деле.

Важно обсудить со студентами причины обучения через CLIL и подчеркнуть его преимущества, как например, что в будущем он откроет двери для мобильности работы. Даже если студенты не выезжают за границу на работу, им будет полезно знать иностранный язык, особенно специализированный язык, связанный с их работой. Работодатели с большей вероятностью нанимают людей, у которых есть дополнительное качество как знание иностранного языка.

Изучение языка в CLIL развивается постепенно и органично. Со временем студенты обогащают свой словарный запас, а целевой язык становится яснее. Студенты становятся более уверенными и могут проявлять себя с большей легкостью, несмотря на ошибки (в грамматике, синтаксисе, написании или произношении). «Успешное» изучение языка, с точки зрения CLIL, демонстрируется коммуникативным использованием иностранного языка.

По возможности, следует поощрять учащихся к общению со студентами из других стран, чтобы обмениваться идеями по предмету, который они изучают. Разработать e-Twinning проект с другой группой можно просто через сайт: [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net)

Последний вопрос об отказе студентов обучаться на иностранном языке может оказаться серьезной проблемой, если не предпринять профилактические действия.

В 2012 году, авторы проекта AECLIL (Assessment and Evaluation in CLIL – в рамках данного проекта исследуются все инициативы CLIL по Европе) опубликовали доклад, согласно которому, европейские студенты обучающиеся по методике CLIL показали высокое позитивное отношение касательно изучения неязыковых предметов на иностранном языке. Точнее, 43% и 36% всех опрошенных студентов ответили, что их обучение предметам на иностранном языке является важным опытом для них (Рисунок 8).

*QA: Как вы оцениваете свое обучение предмету на английском языке?*

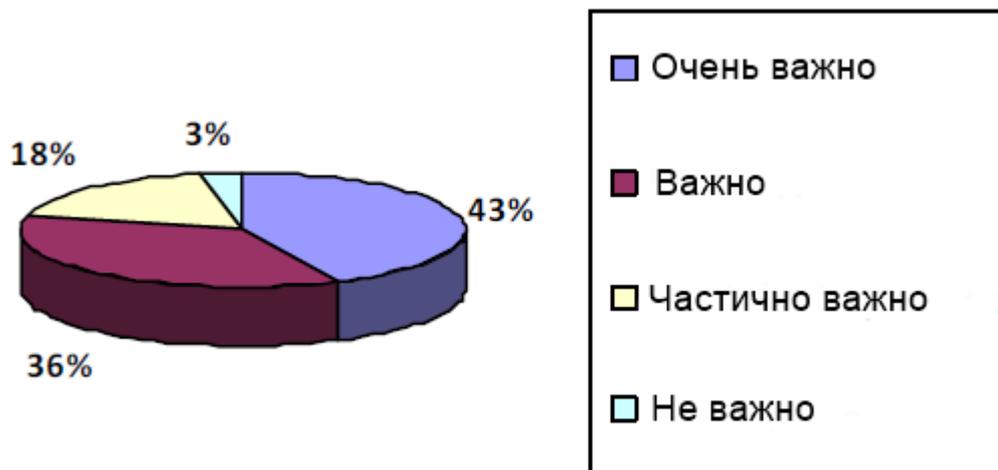


Рисунок 6. *Отношение студентов к CLIL (AECLIL, 2012)*

В данном докладе акцентируется важность вовлеченности студентов во внедрении и развитии CLIL, так как негативное отношение студентов (их непонимание важности CLIL), может препятствовать успешной реализации и завершению CLIL инициатив. Поэтому, если преподаватель решит начать проект CLIL в колледже, ему/ей следует обсудить идею со студентами. Студенты, сами принявшие такое решение, в дальнейшем будут мотивированы стараться по максимуму.

Также, авторы проекта CLIL изучили вопрос самых распространенных трудностей, с которыми сталкиваются студенты, обучающиеся по CLIL. В будущем эти данные могут использоваться преподавателями CLIL во избежание подобных проблем и с целью облегчить для студентов процесс обучения предмету на иностранном языке.

Самой распространенной трудностью для студентов была то, что «язык нового материала был слишком трудным» (всегда 24%, часто 26%) и что «темп урока был слишком высоким» (всегда 16%, часто 25%). Еще одна частая проблема заключалась в том, что «объяснение преподавателя было слишком трудным» (всегда 17%, часто 19%). Менее частые проблемы заключались в том,

что студентам «не нравилась новая тема» (72%) и как была «презентована новая тема» (70%) (Рисунок 7).

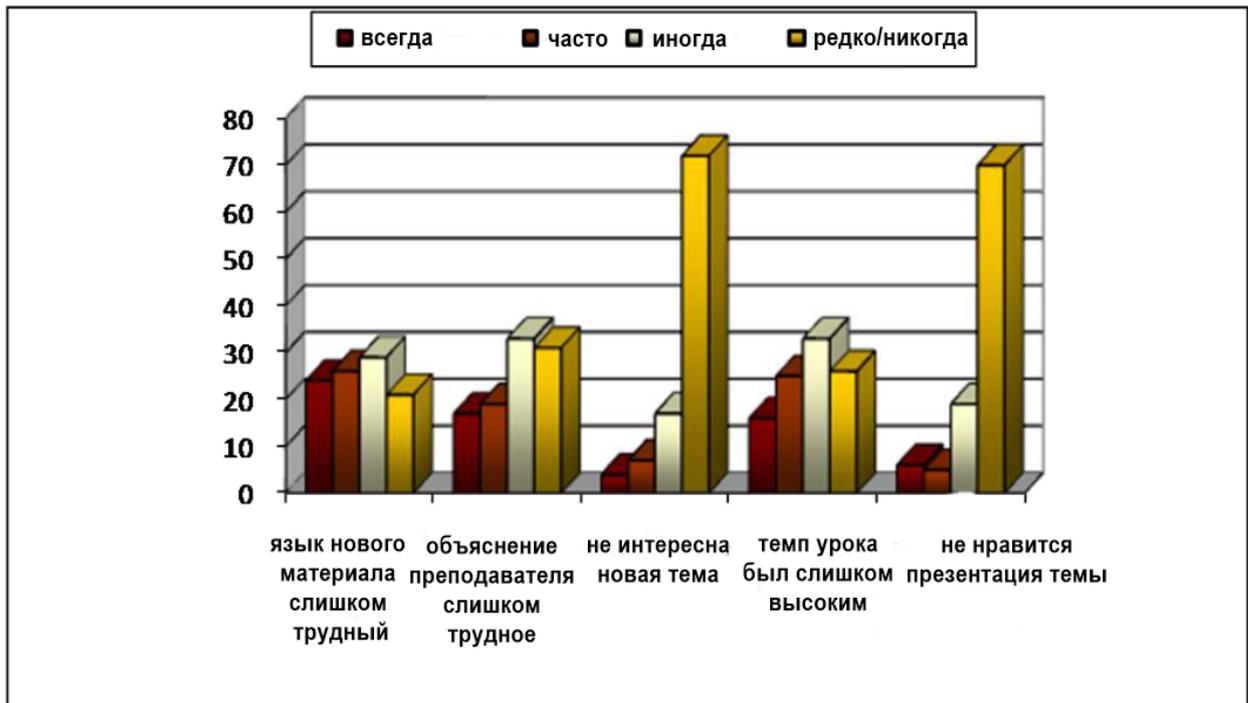


Рисунок 7. Проблемы студентов при обучении по CLIL (AECLIL, 2012)

В 2004 году, Дэвид Марш разработал концептуальную рамку CLIL, и подробно описал характеристику преподавателей CLIL.

Вкратце, преподаватель CLIL должен быть способен:

- ✓ изучить и сформулировать свое собственное понимание и отношение к общепринятым принципам преподавания и обучения;
- ✓ изучить и сформулировать свое понимание и отношение к контенту и языку, а также развить навыки обучения по CLIL;
- ✓ определять свои собственные педагогические и контентные (предметные) компетенции и связанные с ними потребности в развитии;
- ✓ определить свой уровень языковой компетентности в соответствии с CEFR и сформулировать связанные с ней свои потребности в области развития;
- ✓ изучать и разрабатывать способы совместной работы с учащимися, совместно определять потребности учащихся в социально-культурном, личном и профессиональном обучении;
- ✓ понимать необходимость сотрудничества с коллегами и другими ключевыми заинтересованными сторонами CLIL и описать механизмы сотрудничества;
- ✓ разработать и обновлять свой собственный план профессионального развития;
- ✓ исследовать и управлять воздействием собственных взглядов и поведения на процесс обучения студентов;
- ✓ описать основные особенности подхода CLIL;

- ✓ описать распространенные заблуждения по отношению к CLIL;
- ✓ применять CLIL в контексте учебной программы ТипО;
- ✓ оценить свою педагогическую деятельность (самооценка);
- ✓ конструктивно давать, получать и использовать оценку/отзывы учителей и коллег;
- ✓ сотрудничать с другими преподавателями, чтобы задуматься и улучшить свои подходы в обучении;
- ✓ разработать модули CLIL и уроки в контексте своей учебной программы;
- ✓ выявить ключевые концепции предметов и сделать их доступными для учащихся, учитывая разнообразные языковые компетенции и потребности студентов;
- ✓ установить ожидаемые результаты вместе с учащимися в отношении языка, содержания и навыков обучения;
- ✓ поддерживать тройной фокус, который поддерживает развитие контента, языка и навыков обучения;
- ✓ основываться на знаниях и навыках первого языка и контента, навыках, и опыте учащихся;
- ✓ использовать формативные и суммативные оценки для поддержки развития контента, языка и навыков обучения;
- ✓ использовать бенчмаркинг для поддержки прогресса в обучении;
- ✓ внедрить концепции самооценки и экспертной оценки для поддержки учащихся в получении большей ответственности за их обучение.

При планировании курса обучения на основе методики CLIL необходимо учитывать 4С методики CLIL (Рисунок 8):

1. CONTENT (Содержание) – развитие знаний, умений, навыков предметной области;
2. COMMUNICATION (Общение) – активное использование иностранного языка в процессе обучения;
3. COGNITION (Познание) – развитие познавательных и мыслительных способностей, которые формируют общее представление.
4. CULTURE (Культура) - представление себя как части культуры, осознание существования альтернативных культур, понимание межпредметных связей и воспитание гражданства.

Для использования метода 4С необходимо:

- 1) Начать с определения контента (Content)
  - Что я буду преподавать?
  - Чему научатся студенты?
  - Каковы цели обучения?
  - Каковы ожидаемые результаты?
- 2) Затем необходимо соединить содержание с языком (Communication)
  - Какие языковые знания нужны будут для этой темы?
  - Какие специализированные слова или фразы?

- Какую грамматическую структуру им нужно использовать, чтобы донести свою мысль или говорить по теме?
  - Какие активити будут использованы для развития языка?
- 3) Далее необходимо продумать какие навыки мышления возможно развить на уроке (Cognition)
- Какие вопросы я буду задавать, чтобы побудить студентов к мышлению?
  - Какие задания необходимо разработать, чтобы развить мышление высокого порядка (high-order thinking)?
  - На каких навыках мышления необходимо сконцентрироваться в данной теме?
- 4) Культурный аспект будет проходить тонкой нитью по всей теме, помогая студентам взглянуть на тему с точки зрения другой культуры, тем самым развивая межкультурное мышление (Culture)
- Какую культурную подоплеку несет в себе данная тема?
- 4C CLIL будет рассмотрен более подробно с примерами практического использования в Теме 3.3 «Разработка и адаптация материалов урока по методике CLIL».

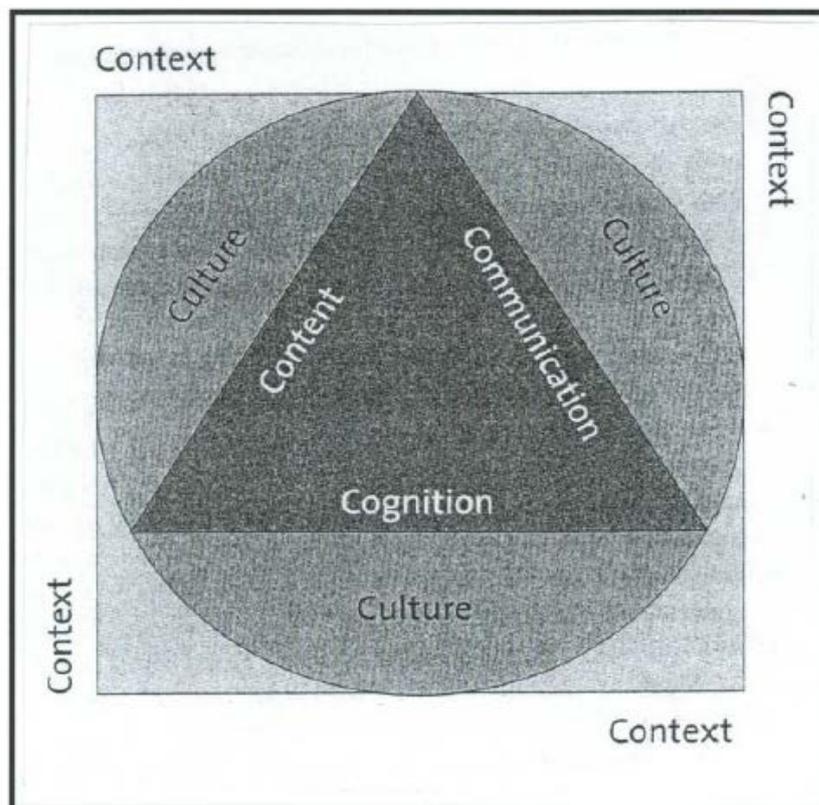


Рисунок 8. 4C CLIL

### *Дисциплины и язык*

Дисциплины могут быть сгруппированы в три общие области, в соответствии с характеристиками используемого иностранного языка (т.е. использование языковых инструментов и коммуникативных действий):

- гуманитарные и социальные дисциплины;
- научно-технические дисциплины;
- художественные дисциплины.

Гуманитарные науки, такие как философия и история, используют язык, более близкий к повседневной жизни, относительно многозначный, который широко использует коннотацию и может иметь культурные различия, которые необходимо учитывать. Например, когда французы и итальянцы называют приход Северных народов (готы, вандалы и т.д.) на свою родину в конце Западной Римской империи и Средневековья “*invasione dei barbari/invasions des barbares*” то есть «вторжением варваров», немцы то же событие называют «*Völkerwanderung*» то есть «великое переселение народов», это не только разная терминология, но и различное понимание истории. В гуманитарных науках уменьшается возможность интегрировать вербальное общение с другими средствами коммуникации. Содержание урока помещается в общение, что не требует обширного использования визуальных материалов. Даже если иногда учения о социальных ситуациях и событиях иллюстрируются изображениями и видеороликами, урок всегда передается путем вербального обмена.

Однако в технических предметах язык высоко стандартизирован, многие из используемых терминов не очень часто встречаются в повседневной жизни. Их латинское происхождение четко выделяются на тюркских или славянских языках. Слова являются многозначными, но имеют четкое значение, которое не совпадает с областью семантики повседневного языка. «Энергия», например, является общеупотребительным словом. Однако на языке физики это не то, что вы чувствуете, после чашки кофе, а то, что предполагает определенное количественное измерение, выраженное стандартизированным образом - joule (J) - который выражается численными значениями. Также, в научно-технических дисциплинах часто встречаются символы, графики, математический коды, объекты, изображения что уменьшает вербальный обмен знаний.

В дисциплинах, таких как музыка, искусство, физическое воспитание, и т.д. язык заменяется другими формами передачи знаний. На уроках, использование языка сокращается и дополняется жестами и мимикой.

В разных предметах лингвистическая и коммуникативная деятельность происходит в разной степени. Понимание устно предоставленного материала в классе, играет важную роль для всех предметов, но словесных взаимодействий будет больше на уроках, связанных с гуманитарными и социальными науками, чем на уроках искусства или спорта. На этих уроках учащимся, кроме сравнения их мнений с сокурсниками и презентации результатов проведенных исследований, возможно, придется проявлять себя через образы и жесты, и,

таким образом, они почти не занимаются лингвистической деятельностью. Для этих предметов, которые выражаются звуками, картинками, объектами или движениями, весьма вероятно, что чтение играет меньшую роль, чем в гуманитарных, социальных науках и технических предметах, где использование текстов имеет важное значение.

В заключение можно сказать, что хотя лингво-коммуникативная деятельность имеет значение во всех предметах, очевидно, что в каждой дисциплине оно проявляется в различной степени.

### *Разновидности методики CLIL*

Единой концепции того, как должно реализовываться обучение по методике CLIL, не существует. Каждое учебное заведение имеет свою специфику, в зависимости от которой оно принимает решение о путях и методах обучения студентов на дополнительном /неродном для них языке. Определенная модель будет зависеть от имеющихся условий, образовательных нужд и предполагаемого фокуса на предмет или язык.

Разновидности предметно-языкового интегрированного обучения под общим определением CLIL могут идти от предметно-ориентированного подхода до подхода, ориентированного на язык. На основе опыта предметного преподавания на иностранном языке можно выделить три модели.

*Модель 1:* многоязычное обучение. При интегрированном обучении, используется более чем один язык в различные годы обучения и при преподавании разных предметов – по завершению обучения по данной модели студент приобретает профессиональные знания на нескольких языках.

Данная модель является престижной формой обучения, которая призвана привлечь наиболее целеустремленных и одаренных студентов из различных стран.

*Модель 2:* интегрированное обучение предмету и языку. Преподавание языка происходит параллельно процессу преподавания специальных предметов, при этом акцент делается на развитии знаний и умений для использования языка в определенной области рабочей деятельности. Так как обучение языку связано со специальными областями, преподаватели языка входят в структурные подразделения по преподаванию специальностей, их роль – внешняя поддержка при обучении специалистов. Студенты при овладении специальностями приобретают умение использовать язык для работы по их специальности.

*Модель 3:* предметные курсы с включением языковой поддержки. Программы обучения по специальности разрабатываются с точки зрения развития и языковых навыков. Обучение проводится как преподавателями-предметниками, так и преподавателями иностранных языков. Студент, плохо знающий язык обучения получает поддержку в течение всего процесса обучения, что делает возможным овладение как предметом, так и языком его преподавания. Модель подходит для обучения студентов с различным языковой и культурной предпосылкой.

### *Методическая поддержка преподавателей CLIL*

Для обеспечения методической поддержки преподавателя, необходимо организовать специальное обучение преподавателей, чтобы ознакомить с:

- основными принципами и концепциями методологии интегрированного обучения предмету и языку;
- основами создания учебных материалов в соответствии с принципами интегрированного обучения предмету и языку;
- анализом лучших европейских практик по планированию уроков, отвечающих принципам интегрированного обучения предмету и языку;
- новыми методами оценки результатов обучения.

Необходимо сформировать группу преподавателей, поддерживающих друг друга в процессе внедрения CLIL, включающих как опытных преподавателей, так и новичков. Такие группы обычно формируются по предметам внутри организации образования, так и с преподавателями других колледжей. Группы могут делиться своими уроками, ресурсами, записывать видеоуроки, обсуждать сложности и пути решения данных сложностей.

Информационные технологии могут быть самым лучшим ресурсом для преподавателей, преподающих дисциплину на иностранном языке, представляя множество материалов для преподавания, возможность постоянного общения с коллегами вне зависимости от географического положения.

Одна из проблем таких преподавателей – это нехватка обучающих материалов. Решением такой проблемы является поиск ресурсов, доступных в Интернете.

Чтобы получить поддержку от своих коллег, необходимо постоянно представлять информацию о процессе внедрения и эффективности CLIL. Коллегам необходимо знать, что такое предметно-языковое интегрированное обучение, как работает методика CLIL, каковы условия и механизм реализации данного проекта.

Наглядным примером и хорошей практикой внедрения CLIL будут работы студентов, презентации, активити и открытые уроки, через определенное время коллектив организации образования начнет понимать, что собой представляет и какие возможности предоставляет методика CLIL и значительное количество преподавателей захочет ее внедрить.

Аналогичная работа должна проводиться с родителями студентов для получения положительных результатов и успешного внедрения CLIL. Студентам, не имеющим опыта обучения по данной методике, должен быть предоставлен переходный период, в течение которого они примут новый подход к обучению и адаптируются к условиям новой обучающей парадигмы.

**Таблица 5. Сотрудничество педагогов в интегрированном обучении предмету и языку**

<b>МЕНЬШЕ СОТРУДНИЧЕСТВА</b> <b>БОЛЬШЕ СОТРУДНИЧЕСТВА</b>				
Роль преподавателя языка	1	2	3	4
Преподаватель языка для коллег	Педагоги языка не помогают своим коллегам предметникам развивать их языковые навыки	Педагог языка помогает своим коллегам предметникам достичь определенного уровня владения языком. Затем интенсивность и регулярность сотрудничества существенно снижаются	Педагоги языка реагируют на просьбы своих коллег предметников помочь с языковым вопросом или подборкой материалов. Педагоги - предметники «прикреплены» к определенным педагогам языка	Педагоги языка и педагоги предметники тесно сотрудничают между собой, регулярно собираясь и обсуждая учебный процесс. Педагоги языка посещают уроки своих коллег-предметников и дают им советы по использованию языкового компонента урока. На сотрудничество педагогов отведено несколько уроков в неделю
Коммуникатор обратной связи по успеваемости студентов	Педагоги языка и педагоги-предметники не обсуждают обратную связь, которую дают обучающимся	Педагоги-предметники иногда обращают внимание обучающихся на ошибки в устной или письменной речи и поправляют их	Педагоги-предметники иногда разрабатывают задания, которые помогают обучающимся обратить внимание на проблемные для них аспекты устной и письменной речи	Педагоги-предметники регулярно сообщают педагогу языка о тех языковых ошибках, которые обучающиеся делают на их занятиях. Затем педагог языка самостоятельно или в сотрудничестве с педагогом-предметником разрабатывает задания, которые помогут обучающимся исправить эти ошибки
Мотиватор использования целевого	Команда педагогов CLIL общается и	Команда педагогов CLIL говорит на целевом	Команда педагогов CLIL ставит целью общаться на	Команда педагогов CLIL общается только на целевом

языка в устной и письменной речи	проводит свои собрания на родном языке	языке на своих собраниях и с педагогами, преподающими этот язык, но не с другими членами коллектива организации образования	целевом языке (за исключением обсуждения эмоциональных проблем). Педагоги, преподающие целевой язык, общаются с коллегами только на этом языке	языке, на нем же ведутся протоколы собраний и переписка между педагогами. Педагоги языка рекомендуют коллегам-предметникам методическую литературу на целевом языке
Методика	Педагоги языка и педагоги-предметники не сотрудничают при составлении учебных планов. Методика преподавания языка и преподавания на языке не обсуждается педагогами и не считается важным вопросом	Педагоги-предметники иногда обращаются к преподавателям языка за советом, если дело касается трудных языковых структур. Методика преподавания на целевом языке обсуждается педагогами в ходе неформального общения. Обучающиеся создают предметные словари терминов (гlossарии)	Педагоги-предметники обсуждают языковые трудности обучающихся с педагогами языка. Педагоги языка на своих уроках помогают обучающимся преодолеть эти трудности. В организации образования есть языковые консультанты и политика использования гlossариев и некоторые педагоги следуют этой политике	Педагоги языка проводят для своих коллег предметников семинары по поддержке языковых навыков обучающихся, а также дают свои предложения по изменению плана занятия для поддержания языковых навыков обучающихся. В организации образования есть языковые консультанты и четкая политика использования гlossариев, которой следуют все педагоги. ВСЕ педагоги-предметники видят в себе одновременно: преподавателя и преподавателя предметного содержания и языка.
Оценитель	Педагог-предметник не оценивает языковые навыки обучающегося, не исправляет или оценивает ее/его ошибки	Педагог-предметник иногда учитывает языковую грамотность обучающегося при оценивании	Существуют негласные критерии оценивая языковых навыков на уроке по предмету	Существуют четко выработанные критерии оценивания языковых навыков обучающегося на занятии по предмету. Критерии вырабатываются педагогом языка совместно с педагогом по предмету.

### *Активити 17. Обсуждение: Ваш потенциальный опыт CLIL (20 минут)*

4. Какую модель CLIL можно было бы внедрить в вашем учебном заведении?
5. Какие преимущества CLIL вы видите для своих студентов? Какие сложности могут возникнуть?
6. Если вы начнете проект CLIL в своем колледже, кто будет вовлечен в команду?
7. Как можно привлечь преподавателя английского языка для реализации проекта CLIL?
8. С чего вы бы начали при внедрении CLIL по своей специальности?

### *Активити 18. Групповой проект: Ваш потенциальный опыт CLIL (20-30 минут)*

Работая в мини-группах разработайте план-действие по внедрению CLIL в колледже.

*Пример:*

Цель	Действия	Дата	Ответственный	Результат
Создать команду CLIL	1. Провести собрание со штатом и объяснить суть CLIL	Сентябрь	Заместитель директора по учебной работе/координатор CLIL	1. Команда CLIL создана, и документально зафиксированы обязанности  2. Поурочные планы
	2. Пригласить заинтересованных преподавателей-предметников и преподавателей английского языка	Сентябрь		
	3. Провести первый открытый урок CLIL со всей группой	Октябрь		
	4. По очереди проводить уроки CLIL индивидуально	Ноябрь-Декабрь		

На уроке CLIL должны, по возможности, присутствовать все виды речевой деятельности, хотя особенности подхода CLIL таковы, что чтение занимает большую часть учебного времени. Тем не менее, учитель может спланировать урок так, что часть материала может быть представлено в виде аудиотекста, а, используя поисковые методы обучения, возможно, прийти к пониманию материала через диалог и беседу. Аудирование можно сочетать с письмом, например, посредством таких заданий как заполнение таблиц, построение схем, восстановление пропусков. При подборе учебного материала, необходимо подбирать разнообразные по стилю аутентичные тексты, которые отвечают

возрастным особенностям и уровню языковой подготовленности учащихся. Можно также использовать аудио и видео материалы.

Учебный материал должен способствовать достижению двух целей: предметной и языковой. Для более подробного ознакомления предоставлены образцы заданий и поурочные планы, которые могут быть использованы для внедрения предметно-языкового подхода на уроках.

Важнейшими правилами интегрированного обучения языку и предмету, являются следующие:

- 1) использование активных методов на каждом аудиторном занятии;
- 2) использование средств наглядности;
- 3) использование аутентичных материалов;
- 4) языковая поддержка учащихся.

#### *Использование активных методов*

Принцип использования активных методов обучения предполагает, что обучающийся более активен, чем преподаватель при общении в процессе обучения. Обучающийся совместно с преподавателем определяет результаты обучения и участвует в оценке достижения этих результатов обучения.

При активном методе обучения предпочтение отдается парной и групповой работе обучающихся, во время которой активно обсуждаются содержание предмета и совместно находятся ответы на трудные вопросы.

Преподаватель выступает в роли организатора работы студентов.

#### *Использование средств наглядности*

Применение наглядных средств в процессе обучения способствует успешному освоению предмета и языка, является важным принципом поддержки обучающегося (scaffolding).

Существуют различные виды наглядности при обучении (объектно-образная, предметная-изобразительная, перцептивная).

#### *Использование аутентичных материалов*

Характеристики аутентичности при интегрированном обучении предмету и языку:

- 1) обучающийся сам может запрашивать нужные ему языковые средства;
- 2) обучение отвечает интересам обучающегося;
- 3) имеется постоянная связь между обучением и жизненным опытом обучающегося;
- 4) имеется непосредственное взаимодействие с другими пользователями интегрированного обучения предмету и языку;
- 5) используются аутентичные материалы прессы и других источников, материалы, которые созданы носителями языка и не адаптированы специально для учебных целей.

Помимо письменных аутентичных текстов преподаватели пользуются устными аутентичными текстами информационных источников как телевидение, Интернет, например, You Tube.

### *Языковая поддержка*

Существует множество способов языковой поддержки студентов, обучающихся на неродном языке, такие как: частичная опора на родной язык обучающихся; средства наглядности; подбор синонимов, перифраз, использование лексических повторов; «эхо» (повторение на языке обучения ответа студента) и т.д.

### *Речевые стратегии преподавателей и студентов в учебном взаимодействии*

Активное речевое взаимодействие преподавателя и студента происходит во время беседы, в процессе парной и/или групповой работы студентов и во время подведения результатов работы студентов. В речевом взаимодействии преподаватель и студент попеременно меняются местами, выступая, как говорящий и слушатель. В реальных условиях разноуровневого владения аудитории языком обучения диапазон выбора речевых стратегий в ходе этого взаимодействия разнообразен.

#### *Реплики-стимулы в типичной ситуации активного взаимодействия:*

Стратегия 1: педагог использует в репликах-стимулах только язык обучения; адресует один и тот же вопрос-стимул сначала студентам, владеющим языком обучения на высоком уровне, затем — студентам, не в полной мере владеющим языком обучения.

Стратегия 2: педагог использует в репликах-стимулах только язык обучения. Время от времени преподаватель очень избирательно (адресно) дает задание успевающим студентам перевести на родной язык отдельные слова, а также фразы тем, кто менее успешен по предмету.

Стратегия 3: педагог использует в аудитории преимущественно язык обучения, ключевые (итоговые) вопросы занятия задает на языке обучения, а затем дублирует на языке (языках) обучающихся.

#### *Реплики-реакции в типичной ситуации активного взаимодействия*

Стратегия 1: педагог использует только язык обучения. Обучающиеся, выполняя задания и отвечая на вопросы преподавателя, могут использовать родной язык; ответы на родном языке не нарушают логики беседы. Беседа в этом случае сопровождается постоянным «переключением» языкового кода.

Стратегия 2: преподаватель использует в аудитории только язык обучения и не препятствует использованию студентом родного языка, однако в обязательном порядке переводит ответ студента, данный на родном или «смешанном» языке на язык обучения. Эта модель речевого поведения преподавателя не создает напряжения в аудитории и не приводит к конфликту субъектов-партнеров обучения.

Стратегия 3: в случае, если студент задает вопрос на родном языке, преподаватель отвечает на языке студента, а затем дублирует ответ на языке обучения.

Существуют определенные характеристики, согласно которым учитель может определить, в какой степени урок соответствует основным подходам интегрированного обучения, в какой степени реализуются языковые компетенции и предметное содержание на уроках.

**Активити 19. Обсуждение: Анкета CLIL (20 минут)**

1. Ответьте на вопросы ниже предоставленной анкеты и узнайте результаты.
2. Обсудите результаты анкеты с другими слушателями, обменяйтесь рекомендациями.

<b>Соответствует ли мой урок принципам и стратегиям CLIL?</b>					
<b>УТВЕРЖДЕНИЯ</b>	<b>всегда</b>	<b>часто</b>	<b>иногда</b>	<b>время от времени</b>	<b>ни когда</b>
1. В начале урока, на первом этапе я спрашиваю у студентов, что они знают и могут сообщить по новой теме урока.					
2. В начале урока я спрашиваю у студентов, какие слова и фразы им известны по новой теме урока.					
3. Я использую иллюстрации, рисунки, диаграммы, схемы, видео, фотографии, с тем, чтобы ввести новую тему урока.					
4. Я использую определенные предметы, аутентичный материал или провожу практические эксперименты, при введении новой темы.					
5. Я использую концептуальные карты, с тем, чтобы узнать, что студенты усвоили на уроке.					
6. Я мотивирую студентов на действия, направленные на обмен мнений, в ходе коллаборативной работы студентов, я вижу, что узнали студенты на уроке.					
<b>Развитие понимания</b>					
7. Я активно использую вопросы низкого и высокого порядка с целью определения степени понимания студентов полученной информации на уроке.					

8. На каждом этапе урока студенты работают в парах сменного состава и группах					
9. Я использую различные образовательные стратегии, направленные на развитие навыков аудирования и чтения.					
10. Я поощряю студентов на развитие когнитивных и метакогнитивных навыков					
<b>Развитие языковых компетенций</b>					
11. Я поощряю студентов активно использовать лексический материал, имеющий отношение к теме урока.					
12. Я фокусирую внимание студентов на развитие языковых компетенции по предмету, на особенности употребления грамматических и лексических особенностей, имеющих отношение к теме урока.					
13. Я фокусирую внимание студентов на различие и общие черты между иностранным языком и родным.					
14. На моих уроках студенты системно работают с личными словарями, где записывают новые слова, относящиеся к теме урока.					
15. Я мотивирую студентов знать и использовать термины, относящиеся к предмету, к теме урока.					
16. Я обсуждаю способы эффективного запоминания специфической терминологии на уроках.					
<b>Развитие говорения</b>					
17. Мои студенты часто используют английский язык в коммуникации					
18. Я использую концептуальные карты для поддержки устной речи студентов на английском языке					
19. Студенты работают в парах					

сменного состава и в группах					
20. Студенты развивают и демонстрируют навыки говорения по предмету перед разной аудиторией, как формально, так и неформально					
<b>Развитие навыков письма</b>					
21. Студенты выполняют письменные задания на английском языке.					
22. Студенты развивают навыки работы с различными текстами по предмету.					
23. Я использую различные этапы развития письма студентов, такие как активизация мыслительной деятельности, организация идей, черновой вариант, редактирование письма.					
24. Для развития письма студентов я использую концептуальные карты на уроке					
25. При выполнении письменных работ, студенты знают и понимают цель работы, вид текста и на какую аудиторию направлено письменная работа.					
26. Студенты получают поддержку при написании работ, направленных на абстрактное мышление.					

Предоставив ответы на вышеуказанные утверждения, подсчитайте количество баллов, исходя из следующих критериев: всегда - 4 балла, часто - 3 балла, иногда - 2 балла, время от времени - 1 балл, никогда - 0 баллов. Подсчет баллов указывает на ваши сильные стороны, как учителя применяющего подходы и стратегии интегрированного обучения, а также на стороны, требующие улучшения.

Показатель более 100 баллов показывает, что вы в полной мере понимаете стратегии CLIL, более того успешно реализуете CLIL стратегии в практической деятельности. Интеграция предмета и языка реализуется на ваших уроках через развитие письма и говорения учащихся на уроках.

Показатель баллов между 75-100 свидетельствует о том, что вы на стадии развития применения интегрированного подхода в обучении, вы используете и применяете подходы CLIL на уроках, но вам нужно акцентировать внимание на развитие языковых компетенций через предметное содержание на уроке.

Показатель баллов между 35 и 70 говорит о том, что вы только начали интегрировать язык и предмет. Возможно, вы специально добавляете иностранный язык на уроках. Хотя вы и иногда раздумываете об интеграции своего предмета с иностранным языком, пока вы все же концентрируетесь на предметных знаниях и навыках.

Балл ниже 35 свидетельствует о том, что вы в самом начале своего пути, и сейчас вам необходимо узнать базовые знания о предметно-языковом интегрированном обучении.

### *Scaffolding (Подмости)*

Термин «скаффолдинг» характеризует поддержку в процессе обучения, которую педагоги дают для студентов в ходе обучения с целью продвижения их от того, что они уже знают, к тому, что они могут сделать в будущем и устранить пробел между их настоящим обучением и целями обучения. Педагог помогает им, давая необходимую инструкцию для учения таким образом, что они сами осваивают сложный материал, устраняя пробелы в обучении. Что такое подмости в преподавании урока с применением подхода CLIL?

Подмости это шаги, которые предпринимает учитель при объяснении нового урока и для развития новых навыков. Далее, студенты могут использовать новое обучение в различных контекстах без использования подмостков. Выготский писал: «Что студенты могут делать сегодня с поддержкой учителя, завтра они это смогут сделать сами». Подмости могут быть созданы для слушания, говорения, чтения и письма для всех предметов учебного плана и могут быть использованы для оказания помощи студентам формировать идеи и изучать язык. Некоторым студентам требуется больше поддержки, чем другим.

*Подмости для всех 4 навыков: слушание, чтение, говорение и письмо*

- ✓ Актуализация знаний студентов.
- ✓ Прогнозирование то, что могут студенты услышать, сказать, прочитать или написать.
- ✓ Мозговой шторм.
- ✓ Задавать вопросы студентам во избежание недопонимания.
- ✓ Давать время студентам задавать вопросы.
- ✓ Помогать студентам связывать новые задания с предыдущими.
- ✓ Поощрять взаимодействие в слушании и говорении; чтении и письме.
- ✓ Давать студентам устную или письменную обратную связь (насколько хорошо было выполнено задание).
- ✓ Поощрять парную и само-рефлексию.
- ✓ Разделение задания на мелкие части.
- ✓ Обеспечить поддержку до выполнения задания, в течение и после.
- ✓ Использовать визуальные объекты (диаграммы, картинки, видео и т.д.)
- ✓ Применение глоссария, шаблонов для письма
- ✓ Обеспечение конструктивной обратной связи

Учителю необходимо знать, на каком уровне находятся его студенты по изучаемому предмету, а также уровень владения языком. Затем учителю необходимо оказывать поддержку студентам для дальнейшего достижения результатов по предмету до тех пор, пока студенты не начнут работать самостоятельно. Например, учителя могут использовать визуальные органайзеры для проведения защиты презентаций студентами.

### *Дифференциация*

В наших группах студенты имеют различные характеры, способности и возможности для восприятия информации. Здесь приводятся практические советы и подходы к обучению с учетом различий способностей студентов. Учителя должны узнать, какие способности у студентов, какие личные особенности, какие у них причины которые вызывают трудности, для того чтобы достичь практических общих целей.

#### Студенты со смешанными способностями

Расширяя понятие группы со смешанными способностями, мы приходим к понятию «студенты со смешанными способностями». Это не означает, что мы должны знать только «хорошо» или «плохо» студенты знают английский язык, но также должны учесть, что один студент хорошо пишет, но не так хорошо разговаривает на этом языке. Некоторые студенты, имея хороший уровень английского языка, не показывают интерес к дальнейшему прогрессу. Это потому что студенты находятся под влиянием факторов, таких как:

- языковые способности
- родной язык как первый язык, национальные особенности
- предыдущее обучение
- мотивации, причины обучения, жизненные цели
- стиль обучения, интересы, возраст, пол
- быстрота обучения и внимание
- физические и эмоциональные проблемы
- проблемы и ответственности и их влияние на обучение

Если мы знаем о своих студентах все что было кратко перечислено выше, это не означает что, мы должны готовить план своего урока для каждого студента отдельно. Необходимо только знать техники дифференциации, которые адресованы всем студентам и затрагивает каждого. Здесь приводятся некоторые предложения, которые учитывают деятельность студентов.

1. Как учитель языка, при разговоре вы должны использовать вопросы. Постарайтесь задавать вопросы с осторожностью, то есть вы должны знать, какие вопросы задавать и кому направлять эти вопросы. Постараться дать всем студентам шанс (обращаясь по именам) на успех.

2. Написать основные термины на доске. Этот метод поможет студентам, которые имеют слабое слуховое восприятие.

3. Для привлечения студентов с сильным визуальным восприятием можно использовать рисунок из реальной жизни.

4. Группировка студентов не только по различным, но и по одинаковым способностям. Например, при использовании упражнения на грамматику, более

сильные студенты могут работать со слабыми студентами, помогая им, а при работе с сильными студентами слабые студенты могут увеличить знания, прояснив ответы. Когда более сильные и слабые студенты работают отдельно, они должны работать согласно их уровням способностей.

5. Для совместной работы студентов необходимо учитывать такие факторы: интересы студента, опыт и личные отношения (опять учитывая их различные и одинаковые способности).

6. Менять состав группы после одной групповой работы. Например, для мозгового штурма для новых идей можно группировать студентов по новому.

Путать дифференциацию и стратегии обучения одна из общих ошибок. Стратегия обучения представляют определенные действия и шаги, которые применяются последовательно и эффективно в определенный период времени, также влияют позитивно на процесс обучения учащихся помогая достичь целей и синтезировать информацию. Дифференциация непрерывный процесс, который не достигается лишь давая студенту дополнительное время для достижения учебных целей. Дифференциацией является процесс, который удовлетворяет широкий спектр потребностей, мотиваций и уровень знаний студентов.

#### *Дифференциация в действии* *Tic-Tac-Toe*

Попросите своих студентов выбрать три задачи приведенных ниже, которые расположены в одной линии. Эта стратегия позволяет студентам выбрать наиболее подходящую для них задачу.

Write and submit a letter to the editor of a local newspaper	Using at least five new vocabulary words, write a greeting cards	Write out the rules of your favorite card game
Write two legitimate suggestions for improving the school and say why they are needed	Write directions on how to get from Trafalgar Square to Piccadilly Circus	Imagine you are the main character in your favourite book. Describe a typical day in your life
Describe how a fish is like a tree	Write about a time when you felt sad	Write an imaginary conversation in which you give advice to someone who is being bullied

#### *English language teacher's menu*

Представьте ваши задания как в ресторане. Позвольте студентам выбрать какие «блюда» они предпочитают.

Основные блюда (выбор первый)	- Прочитать историю и выполнить задания (готовый текст) - Построить диаграмму Венна и показать сходства и
----------------------------------	--

	различия между двумя главными характеристиками
Дополнительные блюда (выбор второй)	- Интервью с человеком, который жил в 1960-ые. - Написать стихотворение, используя слово соседство, чтобы первая буква каждой строки была идентичная.
Десерты (выбор третий)	- Создать хронологию событий по времени для десяти главных событий истории

### **Тема 3.2 Демонстрационный урок, построенный по методике CLIL и модели BOPPPS.**

Планирование хода урока подразумевает создание различных типов заданий, в ходе выполнения которых студенты достигают определенных целей обучения. Данный вид работы полностью зависит от творческих способностей преподавателя. Именно поэтому существует огромное количество типов заданий и их классификаций.

С точки зрения CLIL все задания (активити) классифицируются следующим образом:

1. Введение нового материала
2. Развитие навыков говорения, письма, чтения (Speaking, Writing, Reading)
3. Проверка и закрепление знаний

Далее в данной теме представлены некоторые примеры активити с указанием акцентов, на что именно они направлены согласно классификации CLIL. Эти активити могут быть использованы преподавателями специальных дисциплин на уроках, построенных по методике CLIL и модели планирования BOPPPS.

#### *Активити «Информация, которая отсутствует»*

В данном активити обучающиеся работают в паре. У каждого студента будет карточка, где часть информации пропущена, вместо нее стоит пропуск, чтобы получить эту информацию, обучающемуся необходимо задать вопрос своему партнеру и записать ответ в пропуск. Например: У обучающегося **А** есть информация о биографии знаменитого человека, но пропущена информация о дате и городе рождения. В то время как у обучающегося **В** эта информация имеется, но отсутствует информация о городе проживания и хобби этого же знаменитого человека. Вместе, задавая вопросы друг другу, они могут заполнить все имеющиеся пропуски в своих текстах.

Данный вид задания полезен по нескольким причинам: предоставляет возможность продолжительной практики устной речи, настоящего общения.

#### *Разновидности такого активити*

Пример 1: обмен информацией. Обучающийся **А**: Имеет информацию с описанием деталей прибора, но информация о функциях каждой детали пропущена.

Обучающийся **В**: Имеет информацию о функциях каждой детали, но не имеет их описания.

Обучающийся **А** задает вопросы, чтобы узнать функции деталей прибора, а обучающийся **В** задает вопросы, чтобы заполнить пропуски с описанием деталей прибора.

Пример 2: разница в картинках. Обучающийся **А** – смотрит на свою картинку и описывает.

Обучающийся **В** – смотрит на свою картинку, слушает обучающегося **В** и отмечает разницу в описании.

Пример 3: ролевая игра. Обучающийся **А** - постоялец в гостинице, у него возникли ряд проблем: грязные полотенца, маленькая ванна, шумные соседи. Он хочет узнать, как эта проблема может быть решена.

Обучающийся **В** – менеджер гостиницы. Он не знает какие проблемы есть у постояльца, ему нужно задать вопросы, чтобы их выяснить. В случае если клиент имеет проблемы, он должен предложить поменять комнату и предоставить скидку.

#### *Running dictation – диктант во время бега*

Данный вид активити хорошо развивает навыки чтения, говорения и письма. Педагог выбирает короткий текст либо слова или предложения. Развешивает их по аудитории или за пределами аудитории. Обучающиеся работают в паре. Один – должен бежать к стене, читать слово/предложение или текст и бежать к своему партнеру, чтобы продиктовать прочитанное. Так повторяется несколько раз, пока второй обучающийся не запишет все слова/предложения/текст.

Победит та пара, которая закончит первой и без ошибок.

#### *Скимминг и скэннинг*

Скимминг и скэннинг – две специфические техники чтения, которые схожи в процессе, но отличаются по цели. Скимминг – это метод быстрого просмотра текста с целью получению общей представления о содержании.

Этапы чтения статьи:

- прочитать заголовки – это самый короткий способ получения смысла текста;
- прочитать первый абзац или вступление, если имеются подзаголовки, прочитать их, чтобы предугадать смысл текста;
- прочитать первое или последнее предложение каждого параграфа/абзаца (обычно главный смысл – это первое или последнее предложение нового параграфа);
- найти ключевые слова, такие как КТО, ЧТО, КОГДА, ПОЧЕМУ, КАК;

- найти имена собственные/необычные слова/специфические слова.

Скэннинг нужен, когда идет поиск специфической информации, такой как имена, даты, статистика, факты, но – без детального прочтения всего текста. Главная цель скэннинга – концентрация на поиске определенной информации.

### *Question loop activities*

Вид задания, направленный на развитие навыков слушания, говорения и мышления.

Каждый обучающийся получает карточку с вопросом или определением слова и другую карточку с ответом на другой вопрос. Один обучающийся начинает читать свой вопрос аудитории, другие обучающиеся смотрят на ответы в своих карточках. Нашедший ответ обучающийся, проговаривает его и продолжает игру.

### *Работа со словами*

1) *Ассоциации*: напишите слова, например, Sun (солнце) и спросите, какие ассоциации у обучающихся данное слово вызывает.

2) *Активити «Категории»* - может быть использовано для повторения слов. Педагог называет категорию, например, животных, обучающиеся называют всех животных данной категории, которые они знают.

3) *Работа с картинками*. У обучающихся на руках имеется карточка с картинками и новыми словами, которые они должны сопоставить по значению.

### *TRUE/FALSE*

Необходимо написать несколько предложений по определенной теме/тексту. Часть предложений может быть правдой, часть неправдой. Педагогом дается текст, обучающиеся читают текст и отмечают, какие предложения исходя из текста являются правдой, а какие нет.

### *Чтение: метод Джигсо*

Метод Джигсо подходит, когда необходимо прочитать большой объем информации. Обучающиеся работают в группе, каждый имеет только одну часть текста, тщательно читает ее, чтобы потом рассказать другим членам группы. Затем все члены группы собираются вместе, каждый рассказывает свою часть, остальные делают заметки или просто слушают. Таким образом, в конце задания все обучающиеся будут знать текст полностью и смогут продолжить обсуждение или другой вид деятельности по тексту. Занимаясь активити по методу Джигсо, студенты будут развивать не только навыки чтения, но и говорения, так как должны будут объяснить сокурсникам свою часть материала.

*Графический органайзер: Target practice*

Задание	Студенты заполняют таблицу согласно теме
Навыки мышления	Знание, понимание
Развивающиеся языковые навыки	Словарный запас
Необходимые языковые навыки	Говорение, письмо
Время	15 минут
Подготовка	Обеспечить каждого студента рабочим листом формата Target practice (Рисунок 9)

Инструкции:

1. Каждый студент работает со своим рабочим листом по выбранной теме индивидуально в течение 5-7 минут.
2. В центре цели записывают тему, на остальные кольца, начиная от внутреннего до внешнего, студенты заполняют влияние этой темы на себя, город, страну и мир.
3. Следующие 5-7 минут студенты работают в паре, обмениваясь мнениями и сравнивая ответы.
4. Некоторые ответы озвучиваются на весь класс.

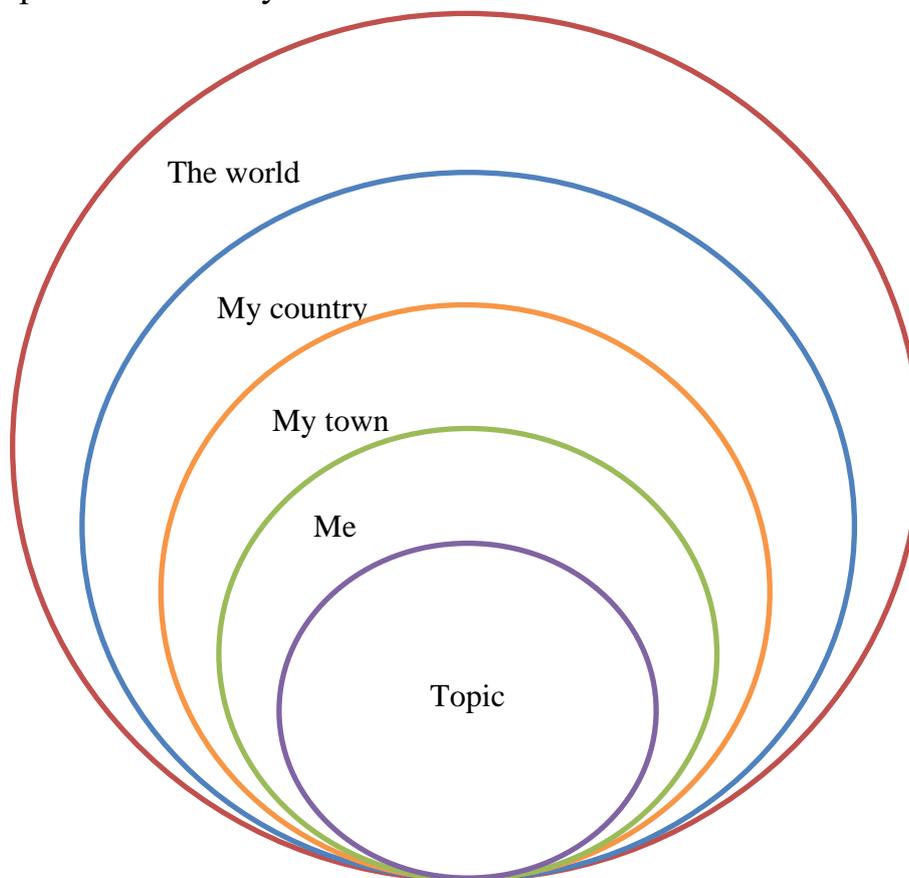


Рисунок 9. *Target practice*

## Активити 20. Target practice (5-10 минут)

Работая индивидуально, создайте аналогичный рабочий лист по своей дисциплине на английском языке.

### Графический органайзер: Spider diagram

Задание	Студенты и учитель проводят мозговой штурм и заполняют диаграмму по данному типу
Навыки мышления	Знание, анализ и синтез
Развивающиеся языковые навыки	Словарный запас
Необходимые языковые навыки	Говорение, письмо
Время	20 минут
Подготовка	До начала урока определите тему и количество под тем для заполнения диаграммы «Spider» (пример – Рисунки 10,11)

#### Инструкции:

1. Озвучьте студентам тему нового урока и запишите ее по центру доски. Опросите студентов, какие ассоциативные слова или идеи вызываются этой темой. Во время их озвучивания запишите ответы в случайном порядке около темы урока.
2. Когда все идеи и слова связанные с темой будут записаны на доске, опросите студентов смогут ли они увидеть подтему/подтемы. Запишите предложенные студентами подтемы на доске.
3. Учащиеся будут связывать ответвлениями тему с подтемой и подтему с идеями.

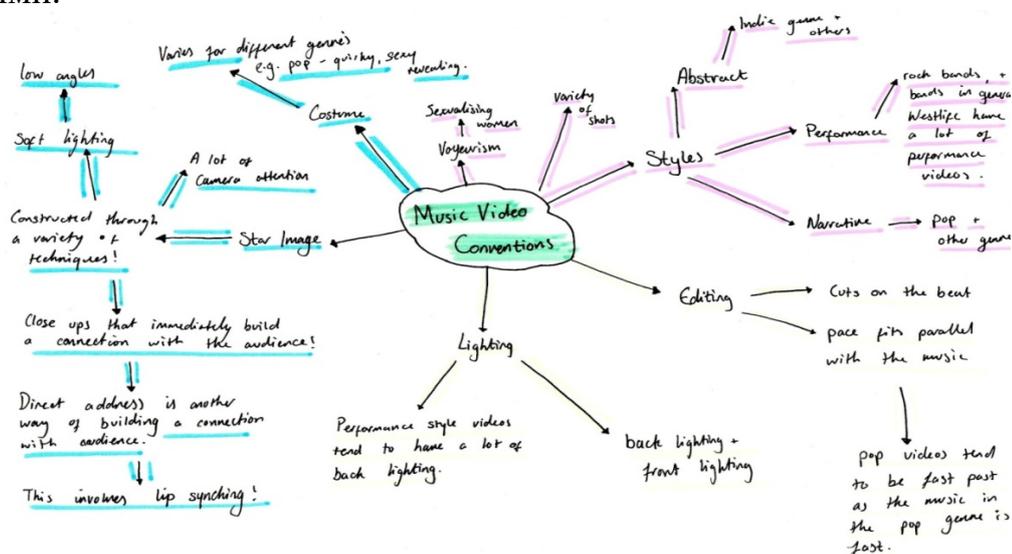


Рисунок 10. Пример Spider diagram из урока дисциплины «Режиссура: музыка»

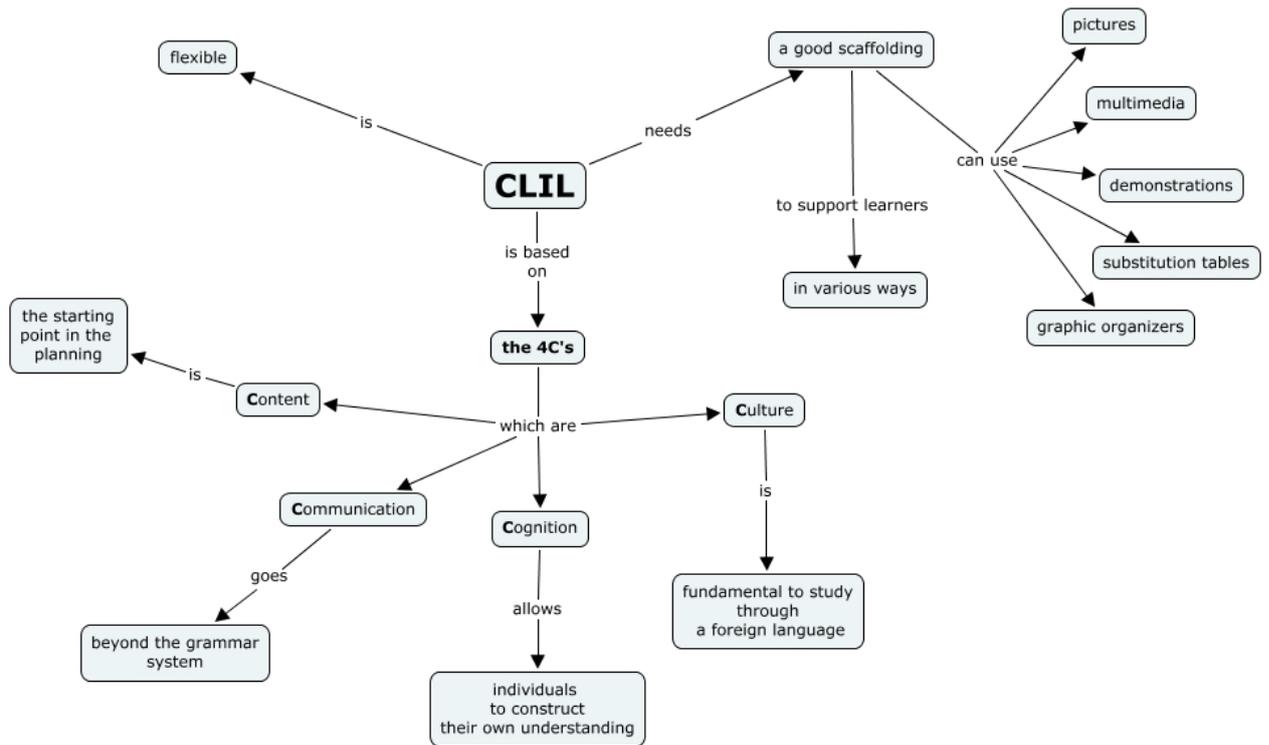


Рисунок 11. Пример Spider diagram по курсу CLIL

### Активити 21. Spider diagram (5 минут)

Работая индивидуально, создайте аналогичный Spider diagram по своей дисциплине на английском языке.

#### Графический органайзер: Word Cloud

Задание	Студенты предугадывают тему нового урока по определенной группе слов
Навыки мышления	Знание, понимание
Развивающиеся языковые навыки	Словарный запас и чтение
Необходимые языковые навыки	Говорение
Время	20 минут
Подготовка	Подготовьте 10-20 ключевых слов или фраз, связанные с новой темой, которые знакомы всем студентам или по крайней мере половине студентам (пример – Рисунок 12).



задания: составьте или заполните диаграмму, таблицу (пример – Рисунок 13), карту и т. д., найдите конкретную информацию (дата, место, время), расставьте абзацы в правильном порядке, определите порядок действий (например, инструкция), заполните пропуски в тексте, постановка проблемы: вопрос-ответ, термин-определение, часть-целое; задания на поиск конкретной информации; игры, в которых нужно угадывать слова, анкетирование класса, задайте 20 вопросов по тексту, при этом существует наглядная схема различных видов вопросов, устная презентация работы, подкрепленная визуальными материалами.

### Cut and Paste Computer Parts

Monitor	Keyboard	CPU tower	Webcam
Mouse	Printer	DVD drive	Flash drive



Рисунок 13. Пример таблицы для заполнения из урока по дисциплине «Информатика»

### *Активити 23. Таблица для заполнения (5-10 минут)*

Работая индивидуально, создайте аналогичный рабочий лист по своей дисциплине на английском языке.

Тексты должны быть только по предмету, только в этом случае происходит развитие предметной и языковой компетенции. От учителя требуется систематически планировать, учить, контролировать и оценивать.

Преимущества CLIL:

- ✓ Повышает языковую компетентность и уверенность в себе
- ✓ Поднимает мотивацию преподавателя и учащихся
- ✓ Мотивирует и поощряет независимость и собственное мнение
- ✓ Улучшает грамотность первого и второго языка
- ✓ Развивает учебные навыки, концентрацию
- ✓ Развивает навыки мышления
- ✓ Развивает культуру и межкультурные знания
- ✓ Увеличивает лексику обучения

### Тема 3.3 Разработка и адаптация материалов урока по методике CLIL

Как было упомянуто выше, при планировании курса обучения на основе методики CLIL необходимо учитывать 4С методики CLIL: Content (Содержание) – развитие знаний, умений, навыков предметной области; Communication (Общение) – активное использование иностранного языка в процессе обучения; Cognition (Познание) – развитие познавательных и мыслительных способностей, которые формируют общее представление; Culture (Культура) - представление себя как части культуры, осознание существования альтернативных культур, понимание межпредметных связей и воспитание гражданства.

#### *Активити 24. 4С цели (20-30 минут)*

1. Работая в микрогруппе, составьте цели урока для вашей дисциплины используя принципы 4 С.
2. Представьте свои цели другим группам слушателей.
3. Используя лист наблюдения урока по стратегиям 4С's проанализируйте цели уроков других слушателей.

Лист наблюдения урока по стратегиям 4С's

<b>Content</b>	<b>Communication</b>
<b>Cognition</b>	<b>Culture</b>

Таблица 6. Образец плана урока по 4С

Тема: В погоне за бумагой			
Content (содержание)	Cognition (познание)	Culture (культура)	Communication (коммуникация)
<p><i>Цели обучения:</i> Показать связь между потреблением бумаги и вырубкой леса; узнать негативные последствия вырубки леса; обсудить способы консервации и методы переработки бумаги</p> <p><i>Ожидаемые результаты обучения:</i> В конце темы обучающиеся смогут: объяснить взаимосвязь между потреблением бумаги и вырубкой леса, назвать негативные последствия вырубки леса на окружающую среду; рассказать, как перерабатывать бумагу</p>	<p><i>Навыки мышления</i> (в соответствии с содержанием): понимание связи между потреблением бумаги и негативным воздействием на окружающую среду.</p> <p><i>Другие навыки:</i> Анализ: как данные негативные последствия могут быть сокращены Синтез: создание своего плана по экономии бумаги</p> <p><i>Активити, используемые в аудитории</i> Bridge-in: Показать картинки вырубки леса, использования бумаги, чтобы заставить обучающихся думать и искать связь</p> <p>Этап 1: 4 стадии производства бумаги (видео, картинки). В группе обучающиеся обсуждают, что происходит на каждом этапе,, какие последствия каждый этап имеет на окружающую среду. Обучающимся будет дана структура, с помощью которой они смогут построить свои предложения на английском языке.</p>	<p>Связь с темой Развивать ответственность к защите окружающей среды</p>	<p>Язык содержания (ключевые слова, фразы и т.д.) Paper consumption, deforestation, recycling</p> <p>Язык инструкции: explain processes (how paper is made, how the forest is cut down, how this harms the environment) make suggestions (ideas for recycling, protecting the environment, taking action at school and in daily life) discuss ideas present and defend an argument / plan (students make posters about the issue)</p>

<p>и принимать меры по защите окружающей среды; предложить план действия по экономии бумаги в их организации образования и внести предложения директору.</p> <p><i>Список тем (содержание):</i> Производство бумаги Вырубка леса Переработка бумаги Защита окружающей среды</p>	<p>Этап 2: Каждая группа описывает свой этап производства бумаги, используя заданную языковую структуру.</p> <p>Этап 3: Брейнсторминг о последствиях производства бумаги на окружающую среду, составление карты мышления. Обучающиеся используют словарь, чтобы посмотреть незнакомые слова. Презентация своих мозговых карт.</p> <p>Этап 4: Обучающиеся проводят исследование о количестве бумаги, который каждый использует и обсуждают, как это влияет на вырубку лесов. Преподаватель предлагает определенную языковую структуру. Обучающиеся делятся результатами исследования.</p> <p>Этап 5: Обучающиеся продумывают план-действие по экономии бумаги в их организации образования, презентуют план директору и предлагают решения по экономии бумаги.</p> <p>Scaffolding (постепенное обучение от простого к сложному/поддержка обучающихся)</p> <p>Поддержка обучающихся будет оказываться через языковые структуры, которые они смогут употреблять для работы над проектом.</p> <p>Talk: У обучающихся будет возможность развивать навыки говорения при презентации постеров и плана-действия.</p> <p>Оценивание: Взаимное оценивание постеров и плана-действия.</p>		<p>and their proposals and present them to the headmaster to convince him to implement their plan)</p> <p>Язык поддержки студентов: Scaffolding</p>
---	--	--	---

## Шаблон урока CLIL 1

Тема:		
Содержание (чему я буду обучать?)	Цели обучения:	
Результаты обучения:  Студенты будут знать....  Студенты смогут...  Студенты будут понимать...	Оценивание.	
Communication (общение)		
Язык обучения  Слова/фразы	Язык для обучения (языковые структуры)	
Cognition (познание)  Какие задания будут использованы для развития мышления высокого порядка?		
Culture (культура)		
Ход урока		
Этап	Метод	Ресурсы

## Шаблон урока CLIL 2

Учитель		
Дата		
Предмет		
Цель обучения		
Результаты обучения	Содержание	
	Язык	
	Навык	
Профиль группы		
Время		
Ожидаемые проблемы и решения		
Ресурсы и материалы		

## Шаблон урока CLIL 3

Этап	Цель	Процесс	Ресурсы	Взаимодействие	Время
1	Активизировать предыдущие знания, вызвать интерес, развить коммуникационные навыки				
2	Развитие когнитивных (мыслительных) навыков и словарного запаса по теме				
3	Оценка понимания текста, слов, видео, графиков и т.д				
4	Оценивание				

### Шаблон урока CLIL 4

Тема		
Цели обучения по содержанию: По завершению урока/раздела студенты смогут...		
Языковые цели: Студенты смогут ...		
Культура Студенты будут ....		
Межпредметные связи с....		
Ход урока		
Деятельность	Цель	Ресурсы

*Примеры составления заданий, активизирующих учебный процесс CLIL*

*Warm-up activity* - используется для актуализации знаний

Тема: Знакомство с лабораторной посудой

Цель: Проверка знаний

Работа в группах. Студентам выдается список терминов на английском языке. Один из студентов в группе должен изобразить термины в виде рисунков. Побеждает та группа, которая угадывает большее количество терминов и правильно изображает рисунок.

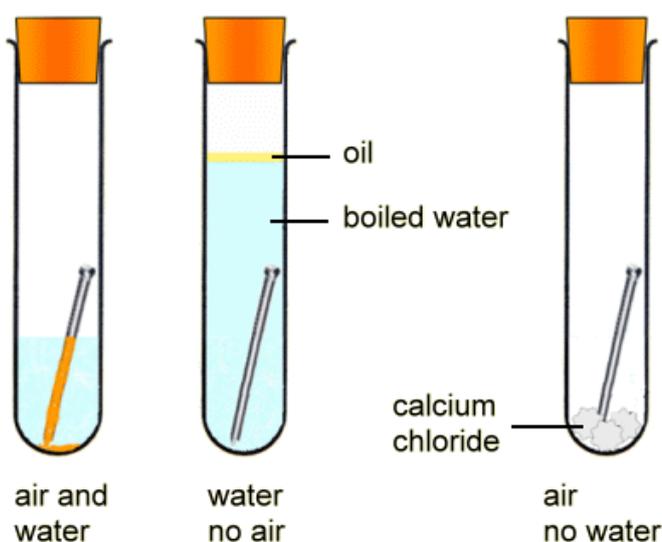
<i>Test-tube</i>	<i>Pipette</i>
<i>Stand</i>	<i>Flask</i>
<i>Burette</i>	<i>Holder</i>
<i>Filter paper</i>	<i>Beaker</i>
<i>Measuring cylinder</i>	<i>Funnel</i>

*Reading activity* - используется для изучения новой темы.

Тема: Коррозия

Цель: Изучить процесс коррозии на примере реакции окисления железа.

Студентам выдается текст на английском языке и вопросы к тексту. Студенты анализируют текст, основываясь на вопросы. Затем делают выводы.



*Calcium chloride absorbs water in the right-hand test tube*

### Rusting

Iron and steel rust when they come into contact with water and oxygen: this is a form of **corrosion**. Both water and oxygen are needed for rusting to occur. Rusting is

an **oxidation** reaction. The iron reacts with water and oxygen to form **hydrated iron (III) oxide**, which we see as rust. Here is the word equation for the reaction:

iron + water + oxygen → hydrated iron(III) oxide.

In the experiment below, the nail does not rust when air - containing oxygen - or water is not present at picture.

Salt dissolved in water does not cause rusting, but it does speed it up, as does *acid rain*.

Aluminium does not rust (corrode) because its surface is protected by a natural layer of aluminium oxide which prevents the metal below from coming into contact with air and oxygen. Unlike rust, which can flake off the surface of iron and steel objects, the layer of aluminium oxide does not flake off.

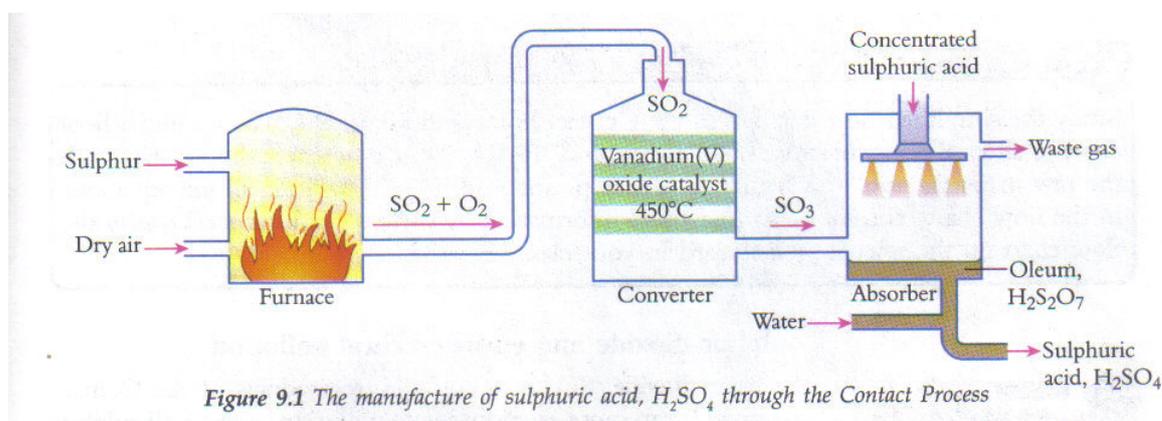
1. What is the rusting?
2. How iron hydroxide (III) is obtained?
3. Which metal doesn't rust? Why?
4. Which factors can influence to the rusting process?

*Writing activity* - используется для изучения новой темы.

Тема: Производство серной кислоты контактным способом

Цель: Расширение словарного запаса, изучение процесса производства серной кислоты.

Студентам индивидуально раздается рисунок и текст с пропущенными словами. Студентам необходимо проанализировать рисунок, заполнить пропущенные слова и формулы веществ.



### *Production of sulfur dioxide from sulfur*

This can be made by burning \_\_\_\_\_ in an excess of oxygen to obtain a mixture of sulphur dioxide gas and oxygen:  $S + O_2 \rightarrow SO_2$

Purification of sulfur dioxide removes dust particles, oxides of iron and arsenic. The purification unit includes a series of stages: Dusting Tower → Washing Tower → Drying Tower.

Once the sulfur dioxide is completely purified, it can move onto the next step which is the conversion to \_\_\_\_\_.

To convert sulphur dioxide to sulphur trioxide, sulphur dioxide is mixed with oxygen and the mixture is passed over a catalyst of \_\_\_\_\_ at a temperature as high as \_\_\_\_\_ °C and at a pressure of 2 atm. Mixture of sulphur dioxide and oxygen forms sulphur trioxide.  $2\text{SO}_2(\text{g}) + \text{O}_2(\text{g}) \rightleftharpoons 2\text{SO}_3(\text{g})$  ( $\Delta H = -196 \text{ kJ/mol}$ )

This is the primary chemical reaction that occurs in the Contact process in which it is an reversible, an \_\_\_\_\_ reaction.

Conversion of  $\text{SO}_3$  to oleum  $\text{SO}_3(\text{g}) + \text{H}_2\text{SO}_4(\text{l}) \rightarrow$  \_\_\_\_\_ (l) – oleum  
Dilution of \_\_\_\_\_ to sulfuric acid  $\text{H}_2\text{S}_2\text{O}_7 + \text{H}_2\text{O} \rightarrow 2\text{H}_2\text{SO}_4$ . In this final step of the contact process, dilution of oleum is done by reacting it with water, and as a result, concentrated sulphuric acid is produced (98%  $\text{H}_2\text{SO}_4$ ).

*Feedback* - используется для рефлексии и оценивания достижений студентов.

Тема: Окисление

Цель: Оценить студентов на знание определения термина окисления.

Студентам после изучения материала выдается таблица со словами и словосочетаниями. Из этих слов и словосочетаний необходимо составить определение выбранного термина.

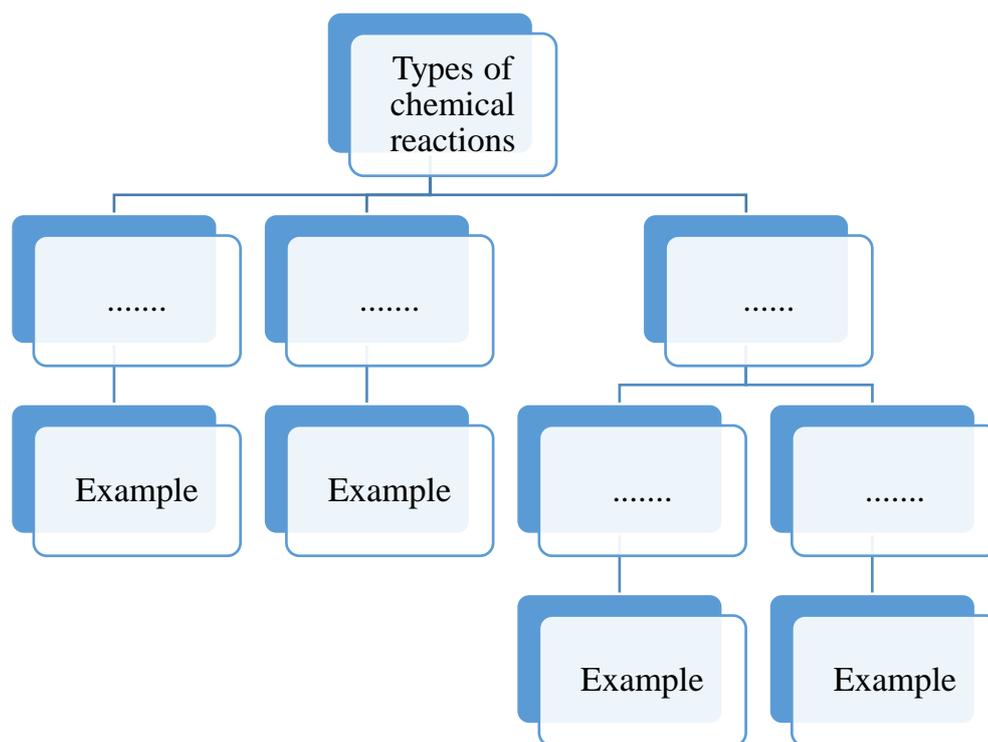
purposes	gain electrons	and the valence of the element	Energy changing
reduction state	A reaction	Mass of element	is increased
in which	temperature	Volume of gases	the atoms
lose electrons	of an element	pressure	Is decreased

*Listening and speaking mind map* – используется для повторения пройденной темы

Тема: Типы химических реакций

Цель: закрепление и оценка уровня понимания пройденной темы

Студентам после изучения материала выдается таблица с пустыми ячейками. При выполнении этого задания студенты показывают знание определенных понятий, используя свой словарный запас.



Отвeты: Single displacement, displacement, decomposition, double displacement (double decomposition), addition

### *Speaking*

Тема: Солнечная система

Цели:

1. развитие навыков говорения у учащихся: правильно задавать вопрос, используя термины и ключевые слова;
2. правильно записывать полученные данные под диктовку;

Данное активити предполагает индивидуальную и парную работу учащихся. Учителю необходимо подготовить раздаточный материал, в котором предоставлена информация о всех планетах с некоторыми неизвестными данными. Раздаточный материал необходимо подготовить так, чтобы у каждого студента неизвестные данные были различные. В ходе активити студентам необходимо будет сформулировать вопросы по отсутствующим данным и спрашивать друг у друга. В целях развития навыков говорения, слушания и письма отвечающий на вопрос студенту необходимо продиктовать ответ, а студенту, который задает вопрос записать ответ под диктовку. В то время, когда студенты выполняют данное активити учителю необходимо наблюдать и задавать дополнительные вопросы студентам. После выполнения данного активити ученики проводят взаимооценку.

*Справочник понятий/терминов/ физических величин/механизмов*

Цель: Увеличить академический запас слов

Инструкция:

1. Определяют правильное написание слова на 3-х языках.
2. Студенты составляют конспект используя опорные слова: определение, рисунок/обозначение, схема/единица измерения, формула, особенности.
3. Все научные термины необходимо выделить, и обсудить в группах или уточнить у учителя.

*Пример №1*

Қазақ тілі	Русский язык	English language
Амперметр	Амперметр	Amperemeter/ Ammeter

Определение: Амперметр (см. ампер + метр от метрѳω — измеряю) — прибор для измерения силы тока в амперах.

Рисунок:



Особенности:

1. Шкалу амперметров градуируют в микроамперах, миллиамперах, амперах или килоамперах в соответствии с пределами измерения прибора.
2. В электрическую цепь амперметр включается последовательно с тем участком электрической цепи, силу тока в котором измеряют.
3. Чем ниже внутреннее сопротивление амперметра (в идеале — 0), и тем выше будет точность измерения.
4. Прибор может быть, как аналоговым, так и цифровым.

*Пример №2*

Қазақ тілі	Русский язык	English language
Үдеу	Ускорение	Acceleration

Определение: Ускорение (от лат. acceleratio) – это величина, которая характеризует быстроту изменения скорости. Единица измерения: м/с (метр на секунду) Формула:

$$\vec{a} = \frac{\vec{v} - \vec{v}_0}{\Delta t}$$

Особенности:

1. Векторная величина, т.е. имеет направление и размер.
2. При положительном значении определяет ускорение тела, а при отрицательном значении определяет торможение тела.
3. Зависит прямо-пропорционально от изменения скорости и обратно-пропорционально времени.

### Vocabulary

Цель: изучение словарного запаса и закрепление

Используя предоставленные ключевые слова и фразы заполните текст.

There are four main factors of production, known as resources, that are used to produce the economy's goods and services. These are land, labour, capital, and enterprise. All businesses need land to create their products. Businesses may use the land as in agriculture, build on it, extract raw materials from it, or rent or buy it for their factories, offices, and warehouses. Businesses employ people to make and market their products: this is the labour. Businesses need to invest money in machinery, equipment, and buildings; this investment is called capital. The entrepreneur owns the business and takes the chance that his or her product will be a success; these people are also known as risk-takers.

Th\_\_\_\_ are f\_\_\_\_r ma\_\_\_\_ \_act\_\_\_\_ of pro\_\_\_\_\_, kn\_\_\_\_n as \_\_\_\_our\_\_\_\_, that are u\_\_\_\_ to produ\_\_\_\_ the ec\_nomy's go\_\_\_\_ and \_\_\_\_vices. These are l\_\_\_\_, labour, c\_\_\_\_\_, and e\_\_\_\_\_. All businesses n\_\_\_\_ l\_\_\_\_d to cre\_\_\_\_ their products. Businesses may use the l\_\_\_\_ as in agricul\_\_\_\_\_, build on it, ex\_\_\_\_ r\_\_\_\_ materials from it, or re\_\_\_\_ or buy it for their fact\_\_\_\_\_, offices, and wa\_\_\_\_\_. Businesses em\_\_\_\_ people to make and m\_\_\_\_ their products: this is the la\_\_\_\_. Businesses n\_\_\_\_ t\_ inv\_\_\_\_ money in machinery, equ\_\_\_\_\_, and buildings; this invest\_\_\_\_ is ca\_\_\_\_ cap\_\_\_\_. The entrepreneur owns the business and t\_\_\_\_ the ch\_\_\_\_ that his or her pro\_\_\_\_ will be a success; these people are al\_\_ k\_\_\_\_ as risk-takers.

### Key words and expressions

resources produce goods and services labour capital  
 enterprise extract raw materials rent warehouses  
 invest main factors known as are used to to create  
 as in need to is called

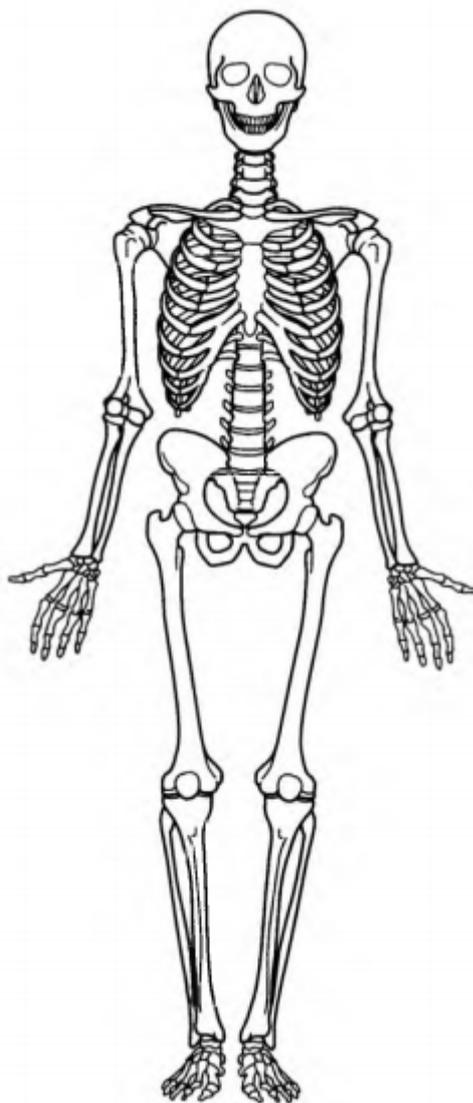
*Jumbled words*

*Тема:* Анатомия

*Цель:* повторить и закрепить словарный запас по теме

Распечатайте картинку по теме или нарисуйте. Напишите слова и разбросайте их по всей доске – не в вертикальном порядке. Студенты, работая в паре, либо в группе должны правильно сопоставить слова с картинкой.

backbone skull  
ribs shoulder blade  
lower arm bones upper arm bone  
hand bones collar bones



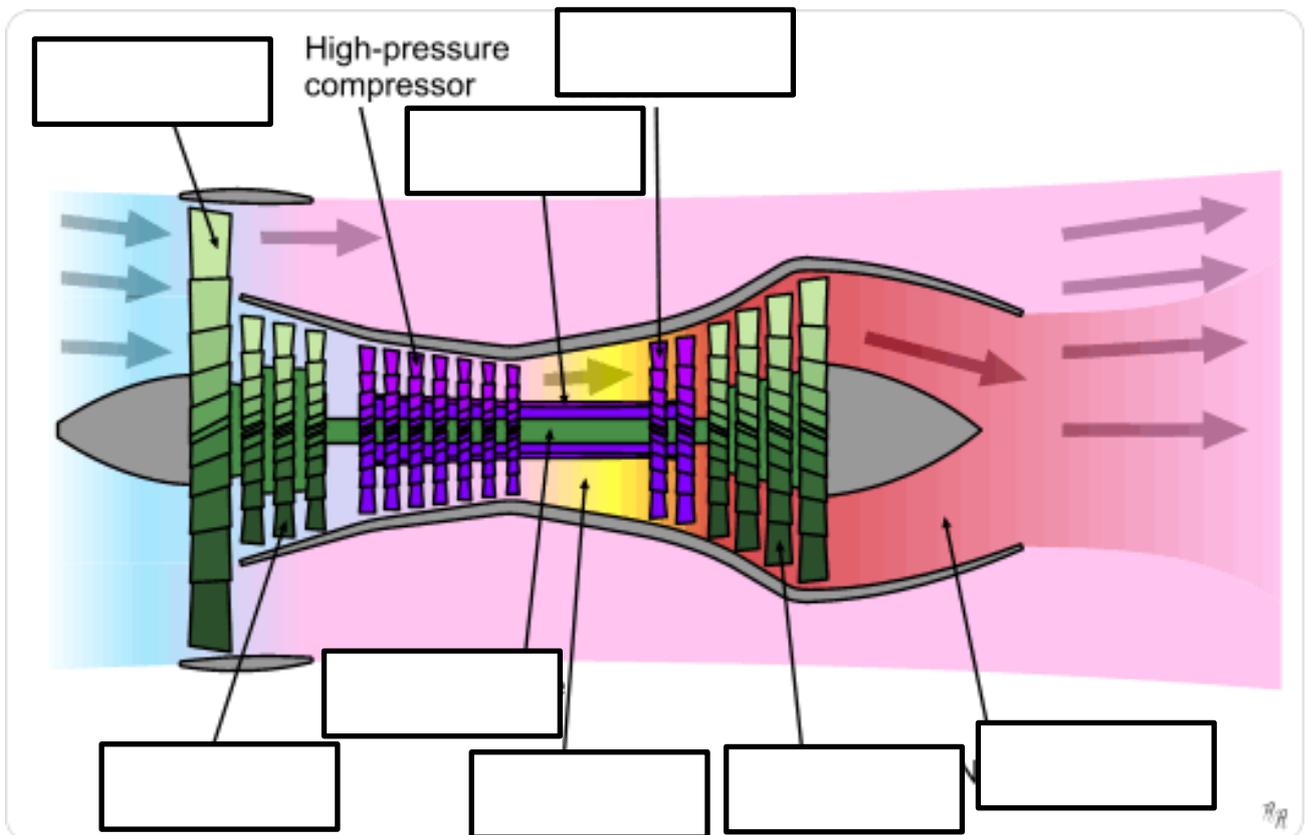
*Fill the gap* – используется для закрепления пройденной темы

Тема: Авиационные двигатели

Цель: закрепление и оценка уровня изучения лексики пройденной темы

Назовите основные части авиадвигателя, выбрав правильный термин из списка ниже, и поместите его в квадрат. Первый ответ был приведен в качестве примера:

High-pressure compressor; Low-pressure shaft; Exhaust nozzle; Low-pressure turbine; Fan; Low-pressure compressor; High pressure turbine; Combustion chamber; High-pressure compressor



### Активити 25. Разработка активити (20-30 минут)

1. Изучив выше предоставленный материал, а также используя ресурсы интернета разработайте 3 активити применительно своей дисциплине.
2. Обсудите со своими коллегами.

## Примеры поурочных планов уроков CLIL.

## №1 – Искусство в средневековой Британии

**ARTS - Painting in Medieval Britain**

<b>LESSON AIMS: Content:</b> By the end of the lesson the students will have greater understanding of the different styles of painting in Medieval and Tudor Britain and why they are different They will have been introduced to the paintings of Hans Holbein and why he was so popular  Materials: pictures and text, (David Piper, English painting 1500-1880)	
<b>LESSON AIMS: Language:</b> They will have expanded their lexical field relating to painting,(eg fresco, easel) including adjectives (devotional, allegorical, realistic, functional) They will have practised the language of preference and taste and the language of contrast.	
<b>Stage and rationale</b>	<b>Procedure (and interaction pattern: pairs/groups/open class)</b>
Stage 1 (checking previous knowledge)	Students look at 5 paintings on the wall and try to put in chronological order. Discuss reasons for choice. (groups)
Stage 2 (practise functional language)	Students discuss which one they prefer: intro <i>language of expressing taste and preference</i> (eg <i>it's not to my taste, it holds no appeal</i> ) (pairs)
Stage 3 (expand vocabulary)	Students fill in mind map relating to <i>art vocabulary</i> ( <i>easel, fresco, miniatures etc</i> )(open class check)
Stage 4 (developing reading skills) and developing analytical skills	Students read text and answer gist question Students compare answers with partner Open class feedback on answer to gist question Brainstorm differences between medieval and Renaissance art Two categories on the board ( <i>intro more adjectives</i> ) (open class)
Stage 5 (Practise functions and consolidating knowledge)	Students use <i>language of contrast</i> to compare the two. ( <i>whereas, as opposed to, in comparison</i> ) (pairs)
Stage 6 (summarising skills paraphrasing skills Deductive reading skills)	Students do a Jigsaw reading on Hans Holbein filling in grids (pairs) ( <i>deducing meaning in context</i> )
Stage 7 (applying their new knowledge and language)	Finally, students look at the painting of Van Eyck's The Wedding of Arnolfini and discuss Medieval and Renaissance aspects of the painting. (open class)
Stage 8 (final check and remedial work)	Recap and possibly language error work

## №2 – Физика, Законы Оптики

**PHYSICS – The laws of optics**

<b>LESSON AIMS – Content:</b> By the end of the lesson the students will have greater understanding of what light is, how different mediums affect the path through which light propagates (laws of refraction and reflection), what total reflection is and what total reflection can be used for.	
<b>LESSON AIMS – Language:</b> The students will have expanded their vocabulary in the field related to optical physics and optical fibers. They will have practiced the use of prepositions of space and expressions to locate a path in the space. They will have practiced the impersonal language to speculate about scientific and technological topics.	
<b>Stage</b>	<b>Procedure</b>
Stage 1 (introduction)	Students get information by listening to the teacher.
Stage 2 (checking previous knowledge)	Students read a list of phrases and fill in the matching words.
Stage 3 (expanding knowledge and specific language)	Students expand their knowledge about the creation of light and the law of refraction by looking at diagrams at the black board.
Stage 4 (practising functional language and checking the knowledge)	Students use their language and special knowledge to find out the right answer for some questions. They analyse a picture and discuss their opinions.
Stage 5 (expanding knowledge)	Students get information by listening to the teacher and looking at a diagram.
Stage 6 (developing reading skills)	Students read text and do a true-false and a gap exercise. They compare answers with partner
Stage 7 (Developing cognitive skills (predicting))	Students guess what might happen when the incidence angle is increased and light encounters the boundary with a lower refraction index. Work in pairs.
Stage 8 (Developing reading skills) Expanding vocabulary (specialist vocabulary for optical fibers)	Students read a text to check if their prediction was right (scanning). Students read the rest of the text to find out how total reflection is related to the functioning of optical fibers (skimming).
Stage 9 (Practicing language)	Students look at a list of verbs and a list of prepositions used in the text given at the previous stage and try to match verbs and prepositions according to that text.
Stage 10 (Developing cognitive skills (reasoning))	Students choose from a given list of technological applications which of them might use optical fibers and explain why optical fibers are suitable for that specific purpose. Work in pairs or groups.

*Активити 26. Разработка урока (20-30 минут)*

---

1. Используя выше предоставленный материал, а также используя ресурсы интернета разработайте поурочный план по своей дисциплине.
2. План должен соответствовать всем требованиям урока CLIL и должен быть организован по модели WOPPPS.
3. Представьте план группе и обсудите хорошие стороны и недостатки разработанных уроков.

## Модуль 4. Интегрированное использование методик CLIL и TBLT

### Краткий обзор темы

Интегрированный подход обучения специальных дисциплин на английском языке. Понятие элементов «метода коммуникативных заданий» (TBLT).

Общая информация о методе коммуникативных заданий – TBLT. Значение метода TBLT в процессе преподавания специальных дисциплин на английском языке. Интегрированное применение методик CLIL и TBLT как подход обучения специальных дисциплин на английском языке.

### По результатам обучения слушателя:

- 1) знают и понимают метод коммуникативных заданий
- 2) умеют применять метод коммуникативных заданий в процессе обучения
- 3) умеют эффективно интегрировать методики CLIL и TBLT в процессе преподавания специальных дисциплин

### Тема 4.1 TBLT - Task Based Learning and Teaching - метод коммуникативных заданий

Мы все овладеваем знаниями по-разному, поэтому в процессе изучения иностранного языка могут использоваться различные технологии и подходы, а не только традиционный метод, который в англо-американской традиции называют Presentation - Practice - Production, или сокращенно PPP, представляющий собой трехэтапную модель обучения, включающую объяснение, выполнение упражнений и практическое применение изученного.

Одной из альтернатив может стать - методика обучения, основанная на выполнении заданий без традиционного подготовительного объяснения и тренировки языкового явления. Эту методику можно назвать «зеркальным отражением» традиционной схемы, и не только в части последовательности работы с языковым материалом, но и в принципе его отбора, представления и организации. В англо-американской традиции она получила название Task Based Learning and Teaching (TBLT), или в переводе на русский язык «обучение на основе коммуникативных задач».

Обучение на основе коммуникативных задач – TBLT - фокусируется на том, чтобы учащиеся выполняли осмысленные задачи с использованием целевого языка. Это делает TBLT особенно популярным для повышения уровня владения языком учащихся. Так как TBLT можно рассматривать как отрасль преподавания профессионально-коммуникативного языка.

Важное значение имела концепция того, что язык (как и любой предмет, изучаемый в классе) должен быть передан для реальной деятельности. В таких программах важную роль играют аутентичные материалы, то есть тексты, взятые из реальных источников. Обучение на основе задач основано на обучении профессионально-коммуникативному языку и является его подкатегорией. Преподаватели поддерживают обучение на основе задач по

целому ряду причин. Некоторые перешли к учебной программе на основе задач, пытаясь сделать язык в классе по-настоящему коммуникативным, а не псевдо-коммуникативным, который возникает в результате занятий в классе без прямой связи с реальными ситуациями.

Обучение, основанное на задачах, приносит пользу учащимся, поскольку оно более ориентировано на студентов, позволяет вести более значимую коммуникацию и часто обеспечивает практическое создание дополнительных лингвистических навыков. Так как задачи будут знакомы студентам (например, посещение врача), они будут более склонны к участию, что может еще больше мотивировать их на изучение языка.

В этой методике, которую мы будем рассматривать в данном модуле, язык выступает не как упражнение, а как инструмент выполнения задания, т.е. инструмент достижения цели, как и в реальном общении: язык - средство коммуникации. Эта методика отражает естественный процесс усвоения языка: сначала мы испытываем потребность сказать что-то, затем пытаемся это сказать, потом говорим и стараемся сделать свой язык лучше.

Язык для нас сначала предстает целостным явлением, а затем вычленяются его составляющие: лексика, грамматика и др. Цель учителя - создать возможность для использования какого-либо языка. Этого можно добиться, только отойдя от тотальной сосредоточенности на формах и структурах.

В традиционной методике обычно после знакомства с новым лексическим или грамматическим материалом происходит его «отработка». А при выполнении заданий в формате представляемой нами методики обучающимся приходится использовать язык как единое целое, не задумываясь о тренировке конкретных явлений. Такой подход отнюдь не означает полного невнимания к правильности языкового материала или отсутствия помощи со стороны преподавателя. Однако здесь работа с языковым материалом лишь сопровождает выполнение задания. Например, традиционная ролевая игра, которая чаще всего на занятии затевается как диалог, не является заданием в формате «метода коммуникативных заданий», если только оно не имеет своим ожидаемым результатом достижение какой-либо договоренности или решение конкретной задачи.

Задания в формате рассматриваемой нами методики представляют собой вид деятельности, при котором изучаемый язык используется с коммуникативной целью для достижения некоего результата. Такие задания для обучающихся, сконцентрированы на смысле, а не на форме, имеют соответствующий уровень сложности и обеспечивают активное участие студентов. При их выполнении задействованы все знания и умения студентов по иностранному языку, требуется включение всех их умственных процессов (отбор, классификация, упорядочение, оценка).

Обучение и преподавание на основе задач основано на нескольких теоретических предпосылках:

1. С психолингвистической точки зрения: Задача - это устройство, которое помогает учащимся заниматься определенными видами обработки информации, важной для эффективного использования языка для его изучения.

2. Из гипотезы взаимодействия: смысл переговоров может способствовать обучению языка.

3. Из когнитивного подхода: (1) TBLT строит как основанную на примерах систему, так и систему на основе правил. (2) Лексические предметы и готовые формулы языка способствуют плавности, точности и правильности.

4. Из конструктивизма: (1) Учащиеся учатся таким образом, чтобы задачи имели для них значение, (2) Учащиеся учатся лучше, если они чувствуют контроль над тем, чему они учатся, (3) Обучение тесно связано с тем, как люди себя чувствуют и (4) Обучение происходит в социальном контексте посредством взаимодействия с другими людьми.

Любое задание, разработанное по методике TBLT, основано на наличии «пробела», который необходимо восполнить.

Первый вид «пробела» - пропуск информации - передача информации от одного человека к другому, например, групповая работа по восстановлению пропущенной части информации.

Второй - пропуск аргумента - использование обобщения, практического размышления, взаимоотношений, например, упражнение на выбор лучшего варианта действия посредством диалога, обсуждения.

Третий - пробел мнения - поделиться мнением, чувствами, отношением к какой-то значимой теме, например, дискуссия на социальную тему.

*Пример: Meeting Someone for the First Time*

Task Introduction: Today we are going to have an opportunity to get to know more about others in our class. First, you will work with your group to create a list of questions that you think would be appropriate to ask someone you are meeting for the first time. Additionally, you will discuss with your group the ways that you can make someone new feel comfortable.

Possible Questions:

- Where are you from?
- Where do you live?
- What do you do for work?
- What do you like to do for fun?

Результаты выполнения таких заданий не имеют прямого отношения к языковым явлениям. Обучение языку осуществляется в процессе общения и взаимодействия обучающихся. Язык усваивается не как набор языковых явлений, а в своем «социальном контексте», т.е. ассоциируется с ситуацией общения, в которой те или иные лексические и грамматические единицы типично употребляются его носителями. Именно поэтому стадия создания речевого высказывания в этой методике перенесена в самое начало: речевое

высказывание создается без опоры на объяснение и повторение, как в процессе общения. Студент сконцентрирован на содержании высказывания, а не на его форме. То есть, студенты, при правильном объяснении им, что от них ожидается, понимают, что не стоит заикливаться на скрупулезно правильной грамматике, окончаниях и т.д.

Согласно докладу AECLIL (2012), 73% европейских студентов CLIL считают, что при говорении на иностранном языке наиболее важным является «знание лексики» (очень важно 73%), а затем «знание содержания» (66%). Интересно отметить, что «грамматическая правильность» не рассматривалась как важный аспект при разговоре на языке обучения. Что, в свою очередь, показывает осведомленность студентов об ожидаемых результатах обучения предмету на иностранном языке.

Наименее важным аспектом является «использование мимики, жестикуляции» (не важно 45%) (Рисунок 8).

*QA: Что вы считаете важным при разговоре на иностранном языке в этом предмете?*

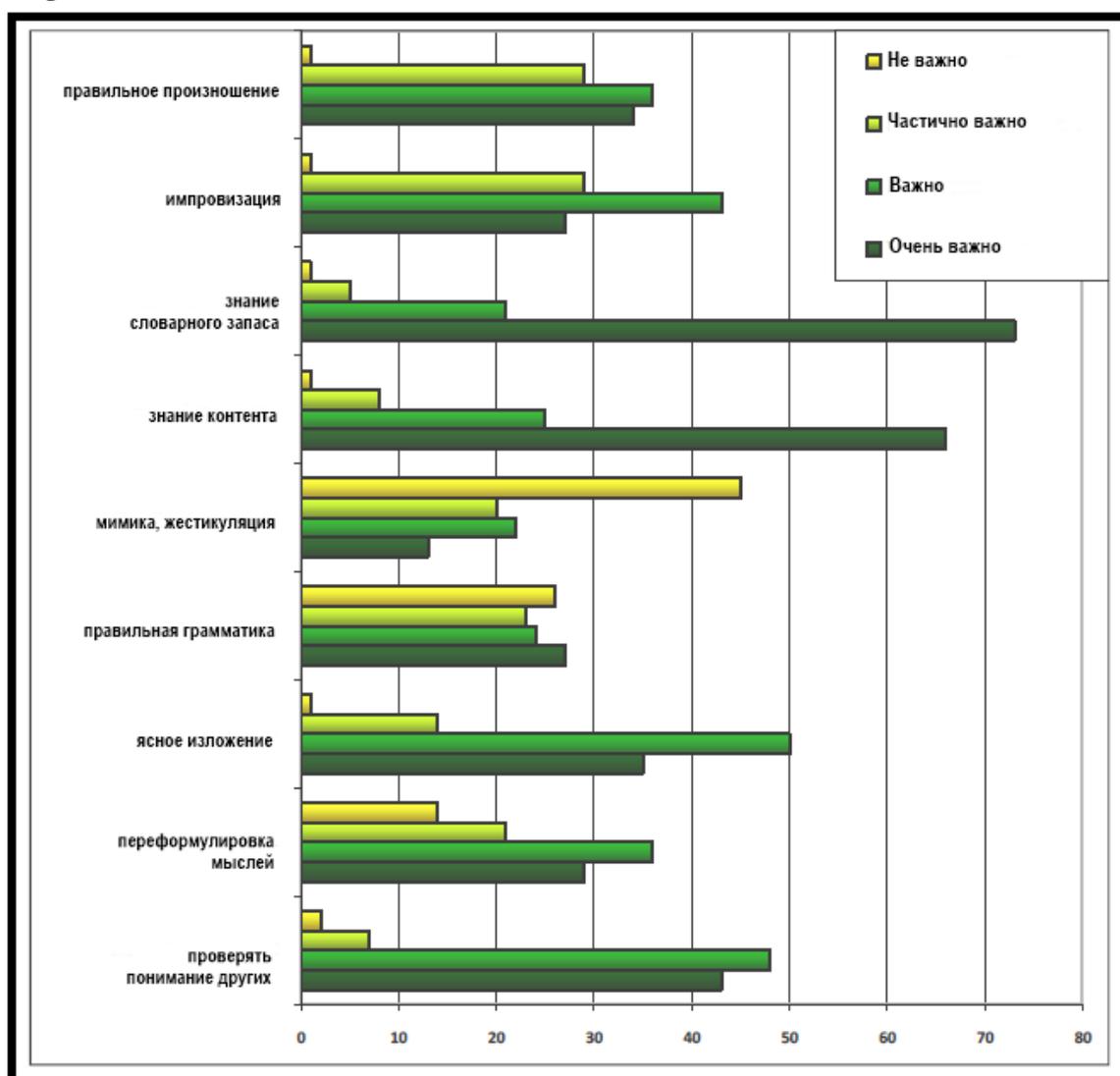


Рисунок 14. Важные аспекты при изучении предмета на иностранном языке (AECLIL, 2012)

Обучение посредством общения обеспечивает личную вовлеченность, так как участники говорят то, что считают нужным и значимым, а это непереносимое условие мотивации к изучению иностранного языка и «половина успеха». Методика TBLT дает обучающимся полную свободу в выборе языковых средств для выполнения задания.

Еще одно существенное преимущество методики TBLT заключается в том, что студенты могут применить фактические знания из разных областей, которые они получили на родном языке, в речи на иностранном языке. Спецификой этой методики является также использование аутентичных материалов (взятых из реальной жизни, а не специально созданных в учебных целях).

Работа по методике TBLT имеет три этапа (Рисунок 9).

*На первом этапе (Pre-task)* преподаватель должен, по сути, показать студентам, что им предстоит сделать самим. Этап пред-задания включает представление темы задания и, возможно, выполнение упражнений, позволяющих повторить потенциально нужный лексический материал, или знакомство с новым языковым материалом, который будет полезен при выполнении задания. Однако на последующих этапах его употребление никак не регламентируется.

В любом случае необходимо «зажечь» студентов идеями, «разогреть» их перед предстоящей работой. Методисты технологии TBLT используют термин «spark» (искра), чтобы емко передать характер первого этапа.

Цель этапа предварительной задачи - подготовить учащихся к выполнению задачи таким образом, чтобы способствовать приобретению знаний.

Шехан (1996) выделяет две широкие альтернативы, доступные учителю на этапе пред-задачи: акцент на общих когнитивных потребностях задачи и/или акцент на лингвистических факторах. Эти альтернативы можно решать процедурно одним из четырех способов:

1. оказание поддержки учащимся в выполнении задачи, аналогичной задаче, которую они будут выполнять на этапе выполнения основной задачи,
2. просить учащихся наблюдать за тем, как выполнять эту задачу;
3. привлекать учащихся к выполнению заданий, предназначенных для подготовки их к выполнению задачи,
4. стратегическое планирование выполнения основной задачи.

### *1. Выполнение аналогичной задачи*

Чтобы подготовить учащихся к выполнению основной задачи индивидуально, учитель привлекает учащихся к выполнению задачи такого же типа и с похожим контентом, как и в основной задаче. Например, чтобы помочь студентам выполнить основную задачу «Определить различия (в картинках)» парами, преподаватель начинает урок, обсуждая одну картинку. Затем можно

заставить студентов работать группами, чтобы увидеть обе картины и найти различия.

Таким образом, учащиеся могут практиковать аналогичные стратегии или языковые навыки, которые также будут использоваться в основной задаче, и это уменьшит их беспокойство, связанное с выполнением более сложных задач.

Более того, предварительная задача служит инструментом для «инструктивного разговора», который пропагандируют социокультурные теоретики. Преподаватель, как эксперт, использует предварительную задачу для выполнения заданий учащегося, ожидая, что это «регулирование» облегчит студентам «саморегулирование», и им необходимо будет выполнить основную задачу самостоятельно.

## *2. Предоставление модели*

Это включает в себя представление учащимся текста (устного или письменного), чтобы продемонстрировать «идеальное» выполнение задачи.

Шехан (1996) и Уиллис (1996) предполагают, что простое «наблюдение» других, выполняющих задачу, может помочь уменьшить когнитивную нагрузку на учащегося.

Тем не менее, модель также может сопровождаться действиями, направленными на то, чтобы поднять сознание учащихся относительно особенностей работы задачи. Например, учитель может продемонстрировать, как использовать прилагательные для описания объектов и как использовать глаголы для описания действий людей.

## *4. Подготовительные мероприятия*

Подготовительные мероприятия могут сосредоточиться на снижении когнитивных или лингвистических требований, предъявляемых к учащемуся.

Активация знаний содержания или предоставление им справочной информации служит средством определения области темы задачи.

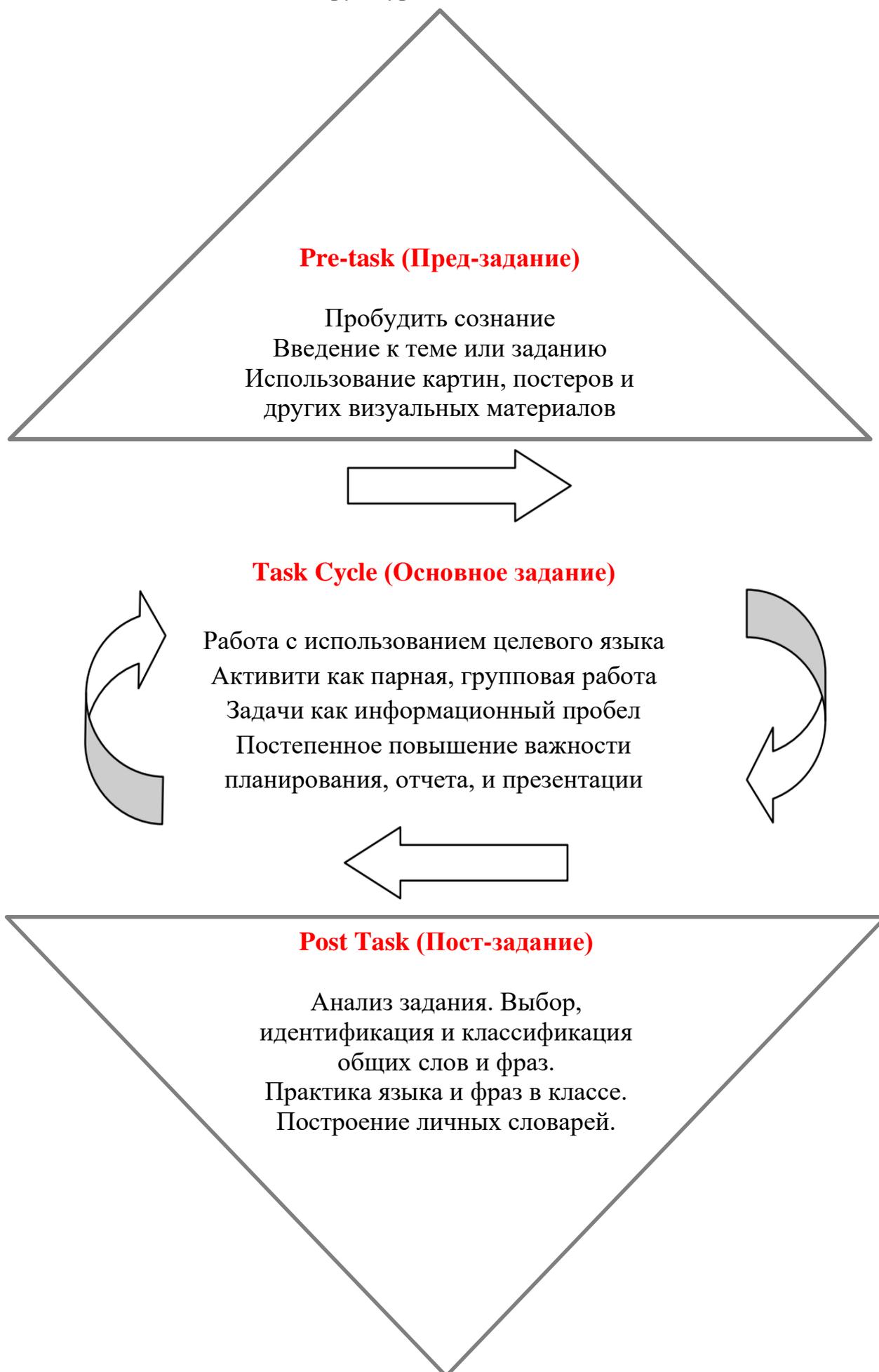
Уиллис (1996) предоставляет список мероприятий для достижения этого, таких как мозговой штурм и карты разума.

Кроме того, рекомендуемые действия для решения лингвистических требований задачи часто ориентированы на словарный запас, а не на грамматику, возможно потому, что словарный запас рассматривается как более полезный для успешного выполнения задачи, чем грамматика.

Ньютон (2001) предлагает три способа, предсказывание, совместный поиск слов и определений, в котором учителя могут ориентироваться на незнакомый словарный запас на этапе предварительной задачи.

## *5. Стратегическое планирование*

Учащимся может быть предоставлено время для планирования того, как они будут выполнять основную задачу.

*Структура методики TBLT*

Таким образом, данный этап может быть организован в разных формах: например, рассказать личностно-значимую историю, показать видео на соответствующую тему, представить изображение или аудиоматериал и т.д.

В качестве примера возьмем ниже-представленный Активити 2, где будет использована история преподавателя о том, как его потрясла биография Матери Терезы. Во время представления темы преподавателем студенты задумываются о том, что они могут сказать содержательно по теме и какие языковые средства им понадобятся для выражения своих мыслей.

Например, прошедшее время (*Past Simple*) необходимо, чтобы говорить о знаменитых женщинах прошлого. Настоящее время (*Present Simple*) - если речь идет о современницах. Обучающиеся могут вспомнить необходимый в этом случае набор эпитетов, языковых средств для описания характера, личности и др.

### *Activity 2*

«When I was a child I was fascinated by a life story of Mother Theresa - a founder of Catholic missionary “Sisters of Missionary Love”, a laureate of the Nobel Peace Prize. She was born in a well-to-do religious family and since childhood had been taught to help people and to be tolerant and patient. When her father died her mother left with three children and had to work much to support their living. Notwithstanding these difficulties later on she adopted three orphan children. Agness (that was Mother Theresa’s given name) dreamed to become a nun and she went to India to help poor and ill people. In 1979 Mother Theresa got the most prestigious of all Nobel Prizes - Nobel Peace Prize. The life stories of many outstanding women admire people all over the world and they are examples for others to follow».

Студентам предлагается кратко характеризовать известных женщин, ответив на следующие вопросы.

In a group, think of 5 facts about a famous woman:

- what her name was;
- where she was from;
- what she was;
- what she was famous for;
- what her social influence was.

Далее, основной этап (*Task Cycle*) включает *Target Task* (основное задание), *Planning* (планирование) и *Report* (отчет).

Первый шаг - основное задание обычно предусматривает презентацию текста или аудиоматериала по теме и задания к нему, выполняемого в группах (пример - Активити 3). Результаты выполнения представляются в устной или письменной форме.

### *Activity 3*

Первый шаг: Возьмем текст из газеты, который не является учебным материалом по своему целевому назначению, и предложим ответить на те же вопросы, указанные в Активности 2.

#### *Lady Rules Academy of Sciences*

Princess Catherine Dashkova, one of the most outstanding ladies in Russian history, was born on March 17, 1743.

Catherine was born to a distinguished aristocratic family of the Vorontsovs. The reigning Empress Elizabeth was her godmother, and the heir apparent Peter was her godfather.

But from the very outset Catherine's life was marked by tragedy. Her mother died when she was two, while her father was so absorbed in the life of high society that he had no time to look after his child's upbringing.

The house in which Catherine grew up was regularly visited by the Empress, on whose lap she often sat. As a child she examined her uncle's important state documents in his study and was fascinated by affairs of state, even though she could hardly understand them.

A more profound approach to knowledge was prompted by an illness. The girl came down with measles, and to prevent contagion, she was sent away to a village 40 miles away. It was there that Catherine became an avid reader, and when she returned, she continued her reading spree, absorbing the French Encyclopaedias. Her relations were worried by her paleness, and one physician even concluded that she was mentally ill. In fact, the girl was extremely sensitive and beset by inner pride and arrogance.

The time, however, came for the young Countess to marry. One night, Catherine and a female friend were walking behind a carriage when they saw an unusually tall officer. He turned out to be Prince Dashkov, an officer of the Preobrazhensky Guards Regiment. Soon their friendship grew into something much closer.

Curiously, it was at the same time that Catherine met her namesake, the future Catherine the Great, then the wife of Peter, the heir to the throne. Her marriage took place in 1759, and she became Princess Dashkova.

Meanwhile, the Empress Elizabeth's health deteriorated and it was clear that the throne would soon go to Peter, who disliked his wife and intended to marry another woman. Princess Dashkova secretly visited Catherine and urged her to act immediately. Princess Dashkova, although barely 19, was one of the most important figures among the courtiers supporting Catherine's claim to the throne. Catherine had strong support among the Guards officers, particularly Grigory Orlov, who headed the military conspirators.

Princess Dashkova knew that if the coup failed, she would be executed, yet she never looked back. Unfortunately, Dashkova's courage was not rewarded. The newly crowned empress made it clear that their intimate friendship was now over. Her favorite Grigory Orlov, who strongly disliked Dashkova, was now Catherine's closest confidant.

In 1769 the empress allowed her to travel abroad. Princess Dashkova left Russia under the name Mikhalkova, so as not to attract unnecessary attention. However, in most places she was recognized. In Prussia she was invited to the court by Frederick II.

In Paris Dashkova spent several weeks with Diderot. Voltaire, a correspondent of Catherine the Great, also met Dashkova and exchanged ideas with her.

Back in Russia, Dashkova was received with much greater favor by Catherine the Great, apparently because Orlov, Dashkova's enemy, had been replaced as the empress's favorite by Potyomkin.

In November 1782 the empress offered her the position of director of the Academy of Sciences and Arts. Dashkova rejected the offer referring to her incompetence and the fact «that nature itself has made women not to be directors». But Catherine the Great wouldn't take no for an answer. Dashkova visited Potyomkin, who strongly advised her to accept. Finally Dashkova gave in.

Her first practical step was to bring the world-famed mathematician Leonhard Euler back to the academy, which he had ceased visiting as a result of mistreatment by Dashkova's predecessor. Then she checked the academy's financial status and found it precarious.

Princess Dashkova spent ten years at the head of the academy. Evaluations of her contribution to the academy range from «utterly useless» to «excellent». Once again, some time before the empress died, Dashkova fell into disfavor. The main reason was that Dashkova allowed the printing of a play, Vadim of Novgorod, by Knyazhnin, Russia's Racine, which was judged subversive by the government frightened by the French Revolution. But there were worse things in store for Dashkova after Catherine's death in 1796. The empress' son Paul I had a violent and erratic personality and remembered only too well that the coup of 1762 ended in his father's death. Dashkova was stripped of her posts and banished to her Moscow Province village. She died on January 4, 1810, in a very different age from the one she had lived in.

Dashkova's memoirs were first published in English in 1840. The Director of the Academy of Sciences had axes to grind and was certainly not unbiased. She accused Catherine the Great of ingratitude and portrayed herself as completely selfless.

She also wrote poetry and several plays as well as articles. Besides, she was responsible for publishing several periodicals. It is obvious that Dashkova's contribution to science and literature in Russia was important, not to mention her role in court politics.

#### *Activity 4*

Restore the life story of Yekaterina Vorontsova (Dashkova) on this table:

<i>Personal data:</i> Name: Date and place of birth: Died:	Yekaterina Vorontsova March 17, 1743 in the family of ... godmother - ... ... - heir apparent Peter 1759 - married.
---	--

<i>Education:</i> Institution:	... brought up at the house of ... ... at home 1769 - ... allowed to go ... In France ... introduced to ... Adam Smith ... among her acquaintances in England
<i>Work experience:</i> A brief summary of duties: Advancement and recognition:	1782 - ... offered a position of ... by the empress .brought back to the academy ... The Academy's ... status ... checked by ... The printing of
<i>Skills, leisure and non-work activities:</i>	A book of Dashkova ... the author of ...

### Activity 5

Match these numbers and dates with the following descriptions and events:  
March 17, 1743, 1810, 1769, 19, 1759, 1840, 1796, 1782.

1. Was Yekaterina's age when she accompanied her intimate female friend, the wife of the heir to the throne in ceasing power by force of army.
2. In an ancient noble family of the Vorontsovs appeared a girl whom a great contribution to the Russian science and literature was prescribed.
3. When being fallen into disfavor, Princess Dashkova set out to travel abroad.
4. A famous book of memoirs written by Princess Dashkova and telling the truth about many historical facts was first printed in English.
5. Young countess Ye. Vorontsova accepted the proposal of an officer of the Preobrazansky Guards Regiment Prince Dashkov.
6. The empress Catherine the Great offered Princess Dashkova to head the Academy of Sciences and Arts.
7. Ye. Vorontsova - one of the most outstanding women personalities of that time died.
8. The empress Catherine died and Ye. Dashkova was dismissed and almost exiled from the court.

### Activity 6

Fill the gaps with proper names mentioned in the text

1. ... Russia's Vice Chancellor, Ye. Dashkova's uncle who was responsible for her education.
2. ... an intimate friend of Princess Ye. Dashkova, whom she helped to come to the throne as a result of a coup in 1762.
3. ... an offspring of another noble Russian dynasty, an officer of the Preobrazansky Guards Regiment who helped Catherine to become Russian empress in 1762 being her favorite.

Второй шаг - планирование. Студентам предлагается составить план рассказа о вкладе женщин в развитие культуры (науки). Успешное выполнение этого задания может предполагать его развитие и продолжение во времени до уровня проекта.

Третий шаг - отчет. Студенты анализируют работу групп и выслушивают замечания не от преподавателя, а от своих товарищей. Следовательно, у них не возникает психологического барьера для продолжения работы.

Преподаватель на этом этапе исполняет роль наблюдателя и помощника. Он может познакомить и помочь студентам с подбором лексических единиц или речевых моделей, незнание которых препятствует продолжению выполнения задания.

Также, при подборе лексических единиц, могут быть использованы словосочетания, которые можно применять в случае, когда студенты не могут вспомнить определенную лексику по теме предмета. Некоторые примеры таких словосочетаний можно увидеть ниже:

<b>General</b>	
	It's a noun / an adjective / a verb etc
<b>Things / Objects</b>	
It's	blue / round / ...ish etc.
It's made of	wood / clay etc.
It's something you wear/eat / play with etc	
It's a feeling you get when ...	
It's a type of container / bird / musical instrument etc.	
It's part of a car / a computer etc.	
You use it to / for / when etc	
It's used to / for / when etc.	
<b>People</b>	
It's someone who works in / looks after etc.	
It's a person who helps / stops etc.	
This person is often / is in charge of / wears etc	
He / She flies an aeroplane etc.	
It's a relative / a type of etc.	
<b>Verbs</b>	
It's a way of walking / eating / speaking etc.	
It means to drive quickly / laugh in a very loud way etc.	
It's another word for hit / look / talk etc.	
It's the opposite of arrive / sell / win etc.	
<b>Adjectives</b>	
It's how you feel when you are very tired / have just passed an exam etc.	
It's another word for sad / big / happy / afraid etc.	
It's the opposite of old / rough / optimistic etc.	

Основные виды опций доступны учителю на этапе выполнения основной задачи - это варианты, касающиеся того, как должна выполняться задача. Эти варианты должны быть предприняты до фактического выполнения задачи и, значит, запланирована преподавателем.

#### *Опции выполнения задачи*

Существует три опции выполнения задачи, которых нужно определить заранее. Первый из этих вариантов касается того, требуется ли студентам выполнять задачу под ограниченным временем. Преподаватель может позволить студентам выполнить задание в удобное для них время или установить срок.

Этот вариант важен, потому что он может влиять на природу производительности учащихся. Если преподаватели хотят подчеркнуть правильность, им необходимо обеспечить студентам возможность выполнения задачи в удобное им время. Однако если они хотят поощрять свободное использование языка и присутствие немного импровизации, им необходимо установить лимит времени.

Во-вторых, нужно решить разрешать ли студентам доступ к предыдущей информации (предоставленных им во время предыдущих уроков или этапов) во время выполнения основной задачи.

Например, чтобы студенты использовали правильные слова для описания картины, преподаватель может предоставить учащимся список ключевых слов или даже некоторые основные шаблоны предложений, которые следует соблюдать.

Третья опция при выполнении задачи состоит в том, чтобы ввести в задачу какой-то неожиданный элемент. Например, после описания различий в изображениях преподаватель может дать студентам еще один набор фотографий и попросить их найти сходства двух картин, используя устные выражения. Или, увидев свою картинку в течение 30 секунд, учащиеся могут на память перечислить действия, объекты и знаки, которые они видели. После этого они могут рассказать друг другу, что они помнят, и узнать различия. Однако до сих пор нет очевидных доказательств того, что введение такого сюрприза повлияло на беглость, сложность или точность языка учащихся. Это не означает, что этот вариант не имеет никакой педагогической ценности, так как требуется, чтобы учащиеся справлялись с неожиданностью, и это явный способ расширить время, затрачиваемое учащимися на задание, и, таким образом, увеличить количество разговоров. Это может также помочь повысить заинтересованность учащихся в задаче.

#### *Пост-задача*

Этот этап имеет три основные педагогические цели:

1. предоставить возможность для повторного выполнения задачи;
2. поощрять размышления о том, как эта задача была выполнена (рефлексия);

3. поощрять внимание к форме языка, в частности к тем формам, которые оказались проблематичными для учащихся, когда они выполняли эту задачу.

#### *Повторение выполнения задачи*

Когда студенты повторяют задачу, их производительность улучшается в нескольких направлениях (например, сложность уменьшается, предложения выражаются более четко, и речь становится более беглым). Например, после основной задачи учитель может попросить учащихся нарисовать два похожих рисунка с несколькими отличиями, чтобы опробовать своего партнера. Поступая таким образом, студенты не только имеют возможность повторить лингвистические знания, которые они только что узнали, но и создать задачу для себя, чтобы улучшить беглость.

Кроме того, Скеан и Фостер (1997) также предложили, чтобы учащиеся могли публично провести второе выступление. Это, вероятно, будет способствовать использованию более формального стиля и, таким образом, может побудить учащихся использовать грамматизированные ресурсы, связанные с этим стилем.

#### *Рефлексия*

Рефлексия может быть устной или письменной и должна в первую очередь сосредоточиться на подведении итогов задачи. Например, чтобы помочь студентам задуматься о своей работе, преподаватель может спросить студентов: «Какой была самая трудная часть в передачи информации своему партнеру?» или «Что вы сделали, когда ваш партнер не мог понять ваше описание?». Кроме того, студентам также может быть предложено рассмотрение вопроса о том, как они могут улучшить выполнение этой задачи. Таким образом, учащиеся могут разрабатывать свои метакогнитивные стратегии планирования, мониторинга и оценки. Кроме того, есть также случай, когда студенты могут сами оценить эту задачу. Такая информация поможет преподавателю решить, использовать ли подобные задачи в будущем или искать другой тип.

#### *Внимание на формах*

На последнем этапе, как только задача будет завершена, студентам можно предложить сосредоточиться на формах. То есть, они могут сосредоточиться непосредственно на грамматике. Преподаватели должны выбирать формы, которые студенты использовали неправильно при выполнении задания или «полезные» и «естественные» формы, которые они вообще не использовали. Другими словами, преподаватели должны стремиться к устранению ошибок или пробелов в знаниях иностранного языка учащихся.

Преподавателю доступно четыре основных вида деятельности для работы с целевыми формами:

1. Обзор ошибок учащихся. Преподаватель ходит по классу, перемещаясь из группы в группу, чтобы прослушивать и записывать ошибки, а затем

обсудить эти ошибки всем классом. Ошибка может быть записана на доске, а студентам предложено исправить их. После того, как скорректированная версия записана и дается краткое объяснение. Наконец, преподаватель комментирует любые моменты, которые были упущены.

2. Задачи повышения сознания. Подобные задачи могут быть использованы в качестве основной задачи на уроке, а также могут использоваться в качестве последующих задач, чтобы прямо направлять студентов на конкретную форму, которую они использовали неправильно или вообще не использовали в основной задаче.

3. Производственная практика. Альтернативой или дополнением задач является предоставление более традиционной практики выбранных форм. Традиционные типы упражнений включают повторение, замещение, предложения с использованием пробелов, смешение предложений и диалогов. Эти действия, возможно, не оказывают прямого влияния на межъязыковые системы учащихся; однако они могут помочь учащимся автоматизировать формы, которые они начали использовать сами по себе, но еще не получили полного контроля.

В резюме, на последнем этапе (языковой этап) акцент делается на языковых явлениях, например на грамматических, в том числе на тех, использование которых было спонтанно инициировано самими студентами при выполнении задания, но которыми, как оказалось, они не вполне владеют (упражнения на повторение, замену, восстановление пропусков в предложениях, целостности предложений, словообразование, составление диалогов).

На этом этапе может использоваться и рефлексия. Либо преподаватель, либо группа анализируют выполнение задания и обмениваются впечатлениями о представленном материале. Можно задать вопросы, относящиеся к теме задания, например, по тексту о Матери Терезе: «What fact of her biography fascinated you most?». Преподаватель может заранее подготовить несколько наиболее развитых в языковом смысле студентов, которые будут помогать в процессе выполнения заданий, беря на себя функции преподавателя или показывая другим обучающимся «пример» правильного выполнения заданий.

Часто возникает следующий вопрос: на практике мы имеем дело с группами, состоящие из обучающихся с разным уровнем подготовки либо со слабо подготовленными. Как же в таком случае с самого первого этапа задания отдать его полностью в руки обучающихся и как снять потенциальные трудности? Однако это тоже можно отнести к преимуществам рассматриваемой технологии, поскольку позволяет преподавателю сформировать группы, разделив студентов по уровню подготовки, и предложить им задания в соответствии с их уровнем либо сделать группы разноуровневыми, чтобы менее подготовленные студенты выполняли более легкую часть задания.

Если подвести итог вышесказанного, к преимуществам TBLT можно отнести:

- максимальную приближенность к естественному процессу изучения языка;

- реальные, а не моделированные ситуации общения;
- вовлеченность всех обучающихся вне зависимости от уровня языковой подготовки;
- возможность для обучающихся выбирать и использовать знакомый грамматический и лексический материал, не ограничиваясь изучаемой темой;
- гибкость распределения заданий в группах и самих обучающихся по группам;
- возможность взаимопроверки и оценивания обучающихся;
- возможность развить выполненное задание до уровня проекта;
- общение «студент - студент» или «студент - группа» вместо «студент - преподаватель».

Использование TBLT дает возможность:

- стимулировать пассивный словарный запас;
- говорить на иностранном языке без страха быть исправленным;
- активно контролировать свое обучение;
- обсуждать материалы на языке темы, которые находятся за пределами традиционных «учебных» тем и взяты из реальной коммуникации.

Обучение методом коммуникативных заданий дает студенту именно такую возможность. Такой метод обучения может помочь студенту, «поместив» его в ситуацию, существующую в реальном мире; ситуацию, когда устное общение имеет принципиальное значение для выполнения конкретной задачи.

В центр внимания ставится непосредственно само задание, а не грамматические или лексические вставки. Цель заключается не в изучении структуры, а в выполнении задания. Однако чтобы успешно справиться с заданием, студенты должны правильно использовать речь и обмениваться идеями. Таким образом, язык становится инструментом коммуникации, который нацелен на то, чтобы помочь студенту успешно справиться с поставленной задачей. Благодаря этому происходит погружение в языковую среду, и студенты начинают общаться на иностранном языке с практической целью. Главным становится именно достижение этой цели. Также обычно не существует единственного правильного ответа на подобные задачи.

Ведение игры, решение какой-либо проблемы, обмен информацией или опытом - все это может рассматриваться как актуальные и аутентичные задания. В TBLT задание, в котором студенты получают список слов, которые необходимо использовать, не может рассматриваться в качестве аутентичного. То же самое касается и обыкновенной ролевой игры, если она не содержит элементы решения определенной проблемы, или студентам не была поставлена цель, которую необходимо достигнуть – то, такие игры не считаются аутентичными, следовательно, методика не соответствует TBLT. Во многих же ролевых играх студенты лишь играют свою роль. Но ролевая игра, где студенты должны разыграть роли руководителей предприятий, но при этом они должны прийти к соглашению или найти правильное решение насущной

проблемы в течение определенного периода времени, можно считать подлинным заданием TBLT.

При обучении TBLT учащийся должен подвергаться воздействию иностранного языка настолько максимально, насколько это будет возможно, для того, чтобы просто наблюдать за его использованием, затем строить свои гипотезы и, в результате, экспериментировать с ним. Одной из главных целей при выборе TBLT является увеличение активности студента: TBLT нацелен на деятельность студента, а не преподавателя; преподаватель должен поставить перед студентом определенные задачи, благодаря которым появится возможность спонтанного, индивидуального и оригинального эксперимента с иностранным языком.

В результате выполнения каждого такого задания у студента появится определенный личный опыт использования иностранного языка, и на этом этапе преподаватель будет играть очень важную роль. Он должен помочь студенту прийти к осознанию выполняемой деятельности, которая следует за экспериментом. Такое осознание или осознанное выполнение задания является решающим для успеха TBLT, именно на этом этапе преподаватель должен помочь студентам понять различия и сходства, помочь им «откорректировать, прояснить и углубить» свои представления об иностранном языке. В целом можно сказать, что TBLT заключается в изучении языка на практике.

Поэтому, стоит заметить, что для лингвистических курсов, которые направлены на достижение определенных образовательных целей (как, например, подготовка к экзамену), и где необходимо уделить внимание определенной лексике или грамматике, а не коммуникативным навыкам, методика TBLT может показаться не релевантной.

Дэвид Нунан отмечает пять характеристик TBLT:

- 1) акцент на обучении общению посредством коммуникации на изучаемом языке;
- 2) введение аутентичных текстов (учебных материалов) в учебную ситуацию;
- 3) обеспечение студентов возможностью сосредоточиться не только на языке, но и на самом процессе обучения;
- 4) увеличение личного опыта студента, как важного элемента, способствующего обучению;
- 5) попытка привязать изучение языка в учебной аудитории с активацией языка за ее пределами.

Нунан рассматривает «задание» как элемент смысл-ориентированной работы, которая включает в себя понимание, обработку, воспроизведение и взаимодействие на изучаемом языке.

В настоящее время существует целый ряд интерпретаций понятия «задание». Тем не менее, важно понимать различие между целевыми заданиями, которые студенты должны выполнять за пределами учебной аудитории, и педагогическими заданиями, которые составляют основу деятельности на занятиях в процессе обучения.

Лонг приводит пример нескольких целевых заданий - это те виды деятельности, которые люди осуществляют в своей обычной жизни (на работе, на отдыхе, в промежутках между ними): покупка пары ботинок, бронирование билетов на самолет, заполнение анкеты, сдача экзамена на водительские права, написание письма, выписка чека, умение попросить помощи у прохожего, если вы потерялись. Основным обоснованием обучения языку является возможность студента успешного выполнения вышеперечисленных действий в реальном мире с помощью изучаемого языка.

Безусловно, целевые задания могут в некоторой степени практиковаться и на занятиях. Однако студенты также должны выполнять много других заданий, которые не только являются репетицией ситуаций за пределами учебной аудитории. Студенты должны делать такие упражнения, которые способствуют развитию языковой компетенции. Такие педагогические задания заключаются, согласно определению Ричардса, Платта и Вебера, в выполнении действий в ходе понимания языка и работы с ним. Например, задание нарисовать карту во время прослушивания диска, прослушивание инструкции и выполнение команды. Для успешного выполнения такого задания преподавателю необходимо указать, какой результат будет рассматриваться как успешный.

Нунан дает свое определение к педагогическим заданиям: это та работа в учебной аудитории, в ходе которой студенты включены в процесс осмысления, манипуляции, воспроизводства или общения на изучаемом языке, при этом их внимание сосредоточено на мобилизации всех грамматических знаний для выражения смысла. Успешное выполнение педагогических заданий позволит студентам приобрести навыки, необходимые для выполнения целевых заданий.

В нашей работе мы будем придерживаться определения «задания» Джейн Уиллис: «задание - целенаправленная деятельность, в ходе которой студенты используют изучаемый язык с определенной коммуникативной задачей для того, чтобы достигнуть поставленной задачи с целью подготовки студентов к общению в реальных ситуациях». Потому следует выбирать темы, которые будут мотивировать студентов, привлекать внимание и способствовать наиболее эффективному развитию языка.

Использование методики TBLT может быть различным. Некоторые преподаватели интегрируют ее в существующую программу, некоторые полностью заменяют ею учебную программу, некоторые используют ее в качестве дополнительных заданий к традиционной работе на занятии.

Основными преимуществами использования методики TBLT являются:

- 1) фокус в процессе обучения переходит от преподавателя к студенту;
- 2) другое понимание функции языка (как инструмента коммуникации, а не как цели обучения);
- 3) сокращение разрыва между абстрактным знанием языка и его реальным употреблением;
- 4) студенты становятся свободными от «лингвистического контроля», используя все доступные знания, не только практикуя одну необходимую фразу или лингвистический оборот;

- 5) коммуникативный подход к обучению;
- 6) использование широкого спектра заданий - чтение, аудирование, решение проблем, ролевые игры, опросы и т. д.;
- 7) занятия учитывают индивидуальные потребности студентов, интересы и мотивируют к обучению.

Необходимо также знать и о некоторых сложностях в использовании TBLT. Прежде всего преподаватель должен помогать студентам расширять словарный запас. В противном случае студенты не будут изучать новые фразы или слова самостоятельно, а только лишь улучшать навыки в использовании того языка, которым они уже владеют. Для достижения этой цели можно поменять пары или группы студентов так, что сильные будут работать в паре или группе с более слабыми студентами, используя при этом слова и фразы более высокого уровня знания языка. Сильные же студенты могут обратиться за помощью к самому преподавателю.

Сложным является отбор и определение последовательности заданий для TBLT.

Другим очень важным моментом является то, что даже при выполнении задания, обучение не должно быть закончено. Этап анализа, который следует после основного задания, имеет очень важное значение для понимания студентами того, что они изучили. Другими словами, учебный процесс методом коммуникативных заданий можно грубо разделить на 2 этапа: первый - выполнение всех заданий, связанных с поставленной задачей, а второй - анализ того, что было выполнено. Если преподаватель проигнорирует второй этап, то положительных сдвигов в обучении не будет.

*Хотелось бы также поделиться опытом использования TBLT при обучении студентов 1-2 курсов неязыкового вуза:*

«Для нас важной характеристикой TBLT показалось то, что у студентов появлялась возможность осмысленного и эффективного использования языка. При обучении традиционными методами внимание, как преподавателя, так и студентов излишне уделяется грамматической форме, даже на этапе продуцирования, когда необходимо сконцентрироваться на употреблении языка и тренировке речевых навыков. Очень часто студент прерывается посередине фразы (которая была составлена абсолютно правильно) и пытается переформулировать предложение, чтобы корректно употребить нужную грамматическую структуру. Наши занятия, построенные на TBLT, оказывались более «гибкими»: студенты начинали практиковать языковые навыки на ранних этапах занятия, что давало возможность преподавателю адаптировать последующие этапы в соответствии с потребностями студентов. На традиционных занятиях по английскому языку студенты не имеют возможность продуцирования вплоть до последнего этапа урока. Вполне вероятно, что многие из них уже обладают нужными навыками, а ценное время на занятии тратится на этапы представления и практики. В начале использования метода TBLT на занятиях мы столкнулись с недовольством студентов: большинство из них привыкло к обучению, «центрированном» на преподавателе, когда не

приветствуются автономность и самостоятельность обучения. Бывали случаи, когда студенты просили записать на доске образец диалога, который им надо будет использовать во время ролевой игры. И тогда приходилось объяснять цель задания и почему было важным, чтобы студент использовал свои языковые навыки».

В заключение, можно сказать, что для студентов, привыкших к более традиционной методике в обучении, основанной на грамматическом подходе, сначала будет сложно работать с кажущейся хаотичностью TBLT, но при интеграции TBLT с систематическим подходом к грамматике и лексике в результате получится комплексный, универсальный подход, который будет отвечать любым потребностям студентов.

### *Activity 7*

#### *Meeting Someone for the First Time.*

*Task Introduction:* Today we are going to have an opportunity to get to know more about others in our class. First, you will work with your group to create a list of questions that you think would be appropriate to ask someone you are meeting for the first time. Additionally, you will discuss with your group ways that you can make someone new feel comfortable.

Possible Questions:

- Where are you from?
- Where do you live?
- What do you do for work?
- What do you like to do for fun?

### *Activity 8*

*Task Introduction:* Choose words-associations in 3 languages for professions (not less than 10 words):

- Electrician
- Doctor
- Teacher
- Cook
- Builder
- Designer
- Manager
- Photographer

## **Тема 4.2 Интегрирование и практическое применение TBLT на уроках, разработанных по методике CLIL**

Согласно Литлвуду (2008), TBLT и CLIL непрерывно связаны. По его словам, «TBLT является расширением методики CLIL, которое указывает

конкретный способ обучения языку в контексте неязыкового предмета – т.е. развития коммуникативной компетенции студентов на иностранном языке».

## Видео 2. *TBLT* и *CLIL*. Организация заданий на уроках



The screenshot shows a YouTube video player interface. At the top left is the YouTube logo with a 'KZ' superscript. A search bar is located to the right of the logo. The video player itself displays two logos: the top one is 'TBLT 2015 Leuven' in blue and green text, and the bottom one is 'CLIL colloquium' in blue and green text. Below the video player, the title 'CLIL TBLT Task Complexity' is visible, along with '939 views', '4 likes', '0 dislikes', and a 'SHARE' button. The channel name 'teresa ting' is shown, along with a profile picture and a 'SUBSCRIBE 29' button. The video description reads: '"Task Complexity" through the eyes of "Task Based Language Teaching (TBLT)" and through the eyes of "Content and Language Integrated Learning (CLIL)"'.

<https://www.youtube.com/watch?v=Ztd8Vtw0v7o>

Образовательный процесс должен быть нацелен на подготовку высококвалифицированного специалиста, обладающего такими качествами, как: гибкость мышления, мобильность, инициативность и конструктивность, способность к самообразованию, овладению инновационными технологиями, понимание перспектив и возможностей их использования, умение принимать решения самостоятельно, высокий уровень адаптации к новым социальным и профессиональным условиям, навыки работы в команде, стрессоустойчивость – это перечень компетенций, которыми должен обладать специалист. На формирование таких компетенций направлена образовательная деятельность в рамках методики CLIL, а элементы методики TBLT при интегрированном использовании с CLIL могут дать более эффективные результаты.

Ядром урока или проекта при интеграции методики CLIL с элементами TBLT является, как следует из названия, - задача.

Оба упражнения и задачи могут иметь место в классе, но ясно, что задачи, как правило, наиболее подходят для CLIL, поскольку они являются типичными действиями при изучении любого предмета. В таблице ниже представлена классификация заданий согласно разным уровням навыков мышления содержания (Таблица 2).

Таблица 7. Концептуальные рамки CLIL для классификации заданий

Содержание	Цели обучения	Стратегии
<i>Структура знаний</i>	<i>Навыки мышления (НМ)/ Функции языка CALP</i>	<i>Задания (упражнения и задачи)</i>
<b>Концепции/ описание</b>	Кто? Что? Где?  <b>НМ более нижнего порядка (НМНП)</b> - распознавать (слова, элементы ...) - определять - идентифицировать - классифицировать - описывать (объекты, элементы ...) - .....	- распознавать (слова, рисунки) - подчеркнуть - выделить лишние слова - заполнение таблиц/ карт/ матриц - множественные выборы - true/ false - сопоставление (слова, слова и определения, начало и конец предложений) - завершение предложений - маркировка - открытые вопросы
<b>Принципы / процессы / последовательности</b>	Какая взаимосвязь между понятиями? Какие принципы? Какие процессы/ процедуры?  <b>НМ более высокого порядка (НМВП)</b> - описывать процессы - решать проблемы - упорядочивать последовательности	- объяснить графики/ карты - заполнить блок-схему/ диаграмму - создать карту, блок-схему, график - решать проблемы - положить предложения в правильном порядке - заполнить лабораторный отчет - написать отчет о лабораторной работе
<b>Создание/ оценка/ выбор</b>	Каковы варианты, альтернативы, решения? Как можно создать информацию по-своему?  <b>НМ более высокого</b>	- написать эссе - написать отчет о лаборатории используя личные комментарии - презентация Power Point - ролевая игра

	<p><b>порядка (НМВП)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- разработать информацию по-своему</li> <li>- создать</li> <li>- оценить</li> <li>- сделать выбор</li> </ul>	
--	--	--

Как вы можете видеть, на первом уровне (понятия / описание) находятся задания - короткие вопросы, действия по маркировке, завершение предложения, сопоставление, true/false, множественный выбор - обычно используется в языковых курсах.

Эти задания имеют все функции упражнения: они предоставляют единственный ответ, обычно суммируемый одним словом, фразой или простым предложением или даже без слов, например, при сопоставлении действий, когда вам просто нужно связывать сегменты, фразы, слова или изображения; креативность и самостоятельность студента никоим образом не затрагиваются, а просто оцениваются его знания.

Следует, однако, отметить, что в контексте CLIL это никогда не должно быть чисто лингвистическим знанием; словарный запас, в частности, не должен быть только лингвистической категорией; а скорее охватывать контент, связанный с определенной предметной областью, такой как концепции или процессы в научной области.

Поэтому изучение словарного запаса в CLIL далека от ненужной лексики: определение термина, означает, наличие знаний в предмете и различие использования повседневного словарного запаса и академического языка. Поэтому изучение словаря зависит от конкретных видов заданий. С когнитивной точки зрения рекомендуется использовать навыки мышления более низкого порядка, такие как распознавание, определение и классификация. Эти задания по-прежнему активно поддерживаются: поддержка (scaffolding) предоставляется в зависимости от типа упражнений.

На втором уровне находятся такие задания, как завершение или объяснение графиков, концептуальных карт, блок-схем, диаграмм, реконструкция текстов (из которых различные части даны в произвольном порядке), завершение и составление отчетов, решение проблем. Это задания, которые в значительной степени характеризуют задачи (но не совсем), требующие навыков мышления, характерных для предметного обучения, такие как решение проблем, установление связей, объяснение процессов, транзакций на самом высоком уровне, но креативность и самостоятельность студента ограничены поскольку эти виды деятельности поддерживаются различными типами поддержки (scaffolding): рамками, диаграммами, картами и т.д.

Как было отмечено выше, ядром урока или проекта при интеграции методики CLIL с элементами TBLT является, как следует из названия, - задача.

### *Задания в CLIL*

Задания - это способ действительно благоприятствующий обучению, поэтому успешное обучение CLIL в значительной степени зависит от того, как выбраны и организованы задания. Мы можем разделить задания в две большие группы: упражнения и задачи (Barbero, 2012).

Упражнения, как правило, проверяют отдельные элементы знания. На языковых предметах они особенно ориентированы на формальные аспекты языка и обычно структурированы учителем. Задачи же включают практическое использование знаний для достижения результата; что касается языка, то они сосредоточены на его прагматическом значении, и учащимся предоставляется больше свободы в выборе их собственных лингвистических структур.

На самом деле было дано много определений для слова «задача» и его конкретного применения в процессе обучения. Несмотря на разнообразие определений, особенности задачи были четко описаны:

- основное внимание уделяется смыслу: задача включает в себя какой-то пробел, который мотивирует учащихся использовать язык, чтобы заполнить его;
- задача предполагает использование реальных ситуаций применения языка;
- для выполнения задачи студенты занимаются когнитивными процессами, такими как выбор, классификация, упорядочение и оценка информации; эти процессы влияют, но не определяют выбор языка.

Задача имеет четко определенный «коммуникативный результат».

В классе исследования семейных структур в Бразилии, студенты создают генеалогическое древо семьи своих партнеров на английском языке; в российской учебной программе космической физики, студенты вместе со своими сверстниками из Соединенных Штатов разрабатывают комплекс процедур по обращению с огнем на космической станции; чешские учащиеся обсуждают свои проекты текстов, комментариев для видеоролика о своем родном городе, чтобы отправить в их принимающие семьи в Японии; американские продвинутые студенты программы международного права ищут испанскую прессу для получения информации о «правах на неприкосновенность частной жизни», прежде чем писать статью для местной испанской газеты; и студенты изучающие историю северной Европы, коллегиально редактируют и загружают на свой веб-сайт еще один эпитаф из истории жизни своего немецкого собеседника.

Одна вещь объединяет всех этих студентов: как участники программ, использующих TBLT, все они прилагают настоящие усилия для общения, насколько это возможно, на целевом иностранном языке.

TBLT не является монолитной и единой методологией. Это многогранный подход, который может быть творчески применен с различными типами учебных планов и для разных целей. В рамках TBLT программы сильно различаются по всему миру, так же как и практики в отношении характера изучения языка, но все они имеют одну и ту же философию. Райб (1997)

определяет это явление по следующему: «Они используют один и тот же подход к обучению, в котором внимание и упор делается на процесс и содержание задачи».

Движение CLIL и методика TBLT частично развивались как реакция на жесткое управление аудио-лингвальными методами преподавания 1960-х годов и отчасти потому, что такие методы не имели желаемого эффекта, помогая учащимся общаться на целевом иностранном языке. Это привело к развитию аудиолингвального подхода с уделением особого внимания на разговорную речь. Однако в аудиолингвизме, изучение языка являлась в основном как формирование и автоматизация привычки. Считалось, что если языковые шаблоны были представлены, имитированы и практиковались интенсивно, избегая ошибок, учащиеся могли бы их усвоить и точно использовать в контекстах вне класса. Однако было много проблем с аудиовизуальными подходами. Силлабус состоял из структурных узоров, проиллюстрированных надуманными диалогами. Это означало, что ограниченный язык, которым учащиеся подвергались в классе, имел очень малое сходство со спонтанными взаимодействиями, которым они подвергались вне его. В классе учителя прилагали все усилия, чтобы ограничить их разговоры в предмете, котором они преподавали, и у студентов было мало шансов поэкспериментировать с языком и выразить свои собственные мысли. Это было связано с тем, что акцент был сделан на устранении ошибки и точного производства целевых форм, а не на передаче значений, мыслей. Словарь часто выбирался на основе того, какие слова могли бы наилучшим образом заполнить пробелы в упражнениях и таблицах, предназначенных для практики грамматики, а не для слов, которые учащиеся должны были выразить и социализировать на иностранном языке.

Когда мы рассматриваем язык как систему значений, мы обязаны признать, что грамматика и лексика - это средство для достижения цели, а не сама цель. Даже когда язык используется для составления фактических утверждений, эти утверждения интерпретируются в контексте целенаправленного использования.

Этот процесс, т.е. обучение по методике TBLT, более сродни тому, что происходит, когда люди идут и живут или работают в среде иностранного языка, то есть там, где они приобретают язык без официального обучения.

Именно эта вера заключалась в том, что обучение основано на коммуникации и подверженности целенаправленному использованию языка, что привело к использованию программ по погружению в иностранный язык или к почти эксклюзивному использованию иностранного языка в межпредметных контекстах. Примерами являются французский для англоговорящих в Канаде (Swain 1985) и английский для обучения в области науки и математики в Турции (Aytan, 1994). Это также вдохновило Прабху (1987) в Бангалоре. Индия, начала свой коммуникационный учебный проект, в котором использовалась последовательность задач (без явного обучения грамматике), чтобы дать возможность учащимся изучать английский язык. Таким образом, TBLT развился как отдельная ветвь CLIL.

В классах TBLT по всему миру разработаны некоторые интеллектуальные способы введения «реального мира» целевого иностранного языка в учебную программу. Например, в классах Института защиты языков, студенты часто составляли задачи, которые симулировали будущие требования в их профессиональной области (например, выполняли поиск автомобилей), а во французской программе, описанной Хагером и Лиманом-Хагером, студенты на местах проводили реальные покупки необходимых материалов после предварительной подготовки, которые предоставили им необходимые лингвистические схемы.

Имея некоторые теоретические основы, давайте рассмотрим некоторые задачи, которые вы, возможно, захотите использовать в своем классе. Следующие четыре идеи задач для использования в CLIL-TBLT классе предоставлены Джонатаном Людвигом, на сайте [www.fluentu.com](http://www.fluentu.com). Данный сайт может быть полезным для всех преподавателей, заинтересованных обучением по методикам CLIL и TBLT.

### **1. Road Trip**

Have your students ever asked you where you are going to travel over winter break or summer vacation? Why not let them help plan a trip for you?

It is not important whether you take one of these proposed trips or not, but it will help your students feel like they are making an impact on your life, the same way they know that you are impacting their lives.

For this activity, you should have enough maps for each group in your class. Because your students are likely more familiar with their home country than the country whose language they are studying, you should be sure to have local maps—and everyone should work under the assumption that this is going to be a true “road trip,” meaning that you will be driving.

At the beginning of the class, you should ask each group what information they need from you in order to plan the perfect trip. This might include the number of days you wish to travel, your budget and what you like to do while on the road or in your free time. Once your students have this information, set them loose with their maps and give them time to plan!

When they are done, have them present their trip to the entire class. Your class, as a whole, can now vote on which trip you are going to take! Of course, they should be able to explain why they made the choice that they made, especially if they chose a trip other than the one their group created for you.

What about homework? Depending on the level of the students, there are a couple of options. If it is a lower-level class, they could write a short postcard home, telling some key points of one day of the trip. And if it is a more advanced level class? Then they could write two or three days’ journal entries, similar to a postcard, but more detailed and, of course, using more language skills.



## 2. The Business Mixer

If you have a class of older learners, college students or professionals, they will have to learn how to talk at mixers, parties and business functions. This means that they will need to learn to talk using a combination of small talk and job talk. Why not help prepare them for this by doing a simulation activity in the target language?

For this activity, you will need to prepare in advance a number of cards that will tell students (1) the name of their company, (2) the product they sell or represent, (3) some basic information about the company they work for and (4) what they are looking for. You should be sure that each card has at least one match for point (4). You do not want to set your students up for failure.

Before starting, you should ensure that all students know what a mixer or networking activity is and what it entails. You might also want to have them think up a few basic introductions and small talk questions before letting them converse with each other. You might even want to demonstrate the activity—using a different set of cards!—with one of the students, with a teacher’s aid, if available, or using two students in your class.

In the activity itself, students will walk around the room introducing themselves and engaging in some small talk, before discussing what it is they do and what they are looking for in a business deal or partner. They should move from person to person until they have found the perfect match! If they find their match before everyone else, they can continue to engage in small talk with others until everyone has found their match.

At the end of the activity, they should return to their perfect pair, and each can explain why it is that they are the match for that person. For homework, as in real life, your students can follow up with a brief handwritten note or short email message thanking their partner for their time and reiterating their interest in working together.

## 3. The Farewell Party

Everyone sees friends move away at some point in their life. Maybe when that happened to you, you planned a farewell party for them. Why not turn this into a task-based activity for your classroom?

You can start by asking your students to brainstorm what type of party you would throw for a friend who is moving away and what they would need for it. That will get them thinking about parties in their own cultures.

Before class, you will need to make a shopping list and a separate stack of cards. On them will be the foods and drinks that appear on that list. Each student will get a **list** and a **card**.

The lists could be in the first language or in the target language, depending on what type of class you are teaching. The cards should be in the target language. The first task for your students is to go around and identify, in the target language, who is bringing what to the party. Once you have been assured that everyone has done this step correctly, you can divide the class into small groups and start the second stage: planning the actual party!

For this task, you will need to assign your students a number of questions to resolve: They will need to decide when is the best time for the party, what they will do at the party, what kind of farewell present(s) to buy for your mutual friend and what other food or drinks would be appropriate to bring. At the end, each group will present its party plan and everyone will decide who has planned the best party.

What about homework? One idea is for each student to take on the role of the friend who is leaving and, the day after the party and before leaving town, writes a thank you note to his or her fellow students, thanking them for the party, reminiscing about the most pleasant moments—the food, drink and activities, being sure to be specific—and saying how much they like their present(s) and will miss everyone.

#### **4. Department of Tourism**

Many students who are studying a second language are doing so because they are either living in the country where that language is spoken or they want to visit that country. We can make a task-based activity that will prepare them for the latter!

Ask your students to brainstorm what they remember seeing either in print or on TV when a travel destination is advertised. What stuck out in their minds? What made them want to go there? If they went there, what did they do while they were there? Did it meet their expectations?

Now have them think of a place in a country where the target language is spoken that they might like to visit. What is it about that place that draws them to it? What do they think of when they think of that place? Food, museums, scenery?

Now you can create small groups. If you already have a sense that several students are interested in the same place, go ahead and group them together. It will save time and arguments. If not, then either randomly divide the students or have them group themselves. Each small group should decide where they would like to travel, if that has not already been determined, and what they would use in a poster campaign to advertise that locale based on what they know about the place.

Because this activity requires gathering materials, the next step should be done outside of class—unless, of course, it is a class for much younger learners or other students that cannot do much research outside of class. In this case, you should divide

the class, give each group a location and provide them with possible materials to use. The students will then design their own poster campaigns, complete with words and images, which they will then bring to the next class and present to their classmates as part of a tourism initiative.

As with other activities here, the students can vote on the best poster campaign. You can actually have several categories, including best use of visuals, best wording and most convincing—the one that gets the most students thinking, “I want to go there!”

Homework? Have your students write a letter to their parents asking for permission to go to the winning locale over Spring Break, being sure to explain why they want to go there, what they will do there and how, of course, being there will help their language to improve!

Были выдвинуты различные классификации задач, как исследователями (например, Duff 1993, Pica, Kanagy и Folodun 1993), так и практиками (Prabhu 1987, D. Willis 1996). Здесь мы сосредоточимся на некоторых из них, разработанных для педагогических целей, чтобы помочь вам проектировать задачи для использования их в классе. Их можно разделить на три категории в соответствии с основами, на которых они были составлены: (1) принцип пробела, (2) достижение решения или ответа (3) когнитивные процессы.

*Принцип пробела.* Принцип информационного пробела, вероятно, был одним из самых ранних, используемых разработчиками задач. Идея заключалась в том, что один студент содержал информацию, необходимую другому учащемуся для выполнения задачи, или чтобы текст содержал необходимую для студента информацию для достижения решения задачи, например, завершить блок-схему.

Для преодоления пробела (и достигнуть результата) должно произойти какое-то коммуникативное взаимодействие (пример – Рисунки 15,16, 17).

**Student A**

**Bacteria**

A Bugs and germs are the common name for organisms that cause food poisoning.

B \_\_\_\_\_

A We can only see them through a microscope

B \_\_\_\_\_

A They can get into our food at any point in the food chain.

B \_\_\_\_\_

A Food poisoning bacteria multiply fast if they have moisture, food, warmth and time.

B \_\_\_\_\_

A They are very hard to detect

B \_\_\_\_\_

Рисунок 15. Карточка студента А

**Student B**

**Bacteria**

A \_\_\_\_\_

B They could be bacteria and viruses.

A \_\_\_\_\_

B so they are also called microbes or micro-organisms.

A \_\_\_\_\_

B If they are allowed to survive and multiply they can cause illness when that food is eaten.

A \_\_\_\_\_

B They multiply best between 5 and 63 degrees C.

A \_\_\_\_\_

B because they do not usually affect the taste, appearance or smell of food.

Рисунок 16. Карточка студента Б

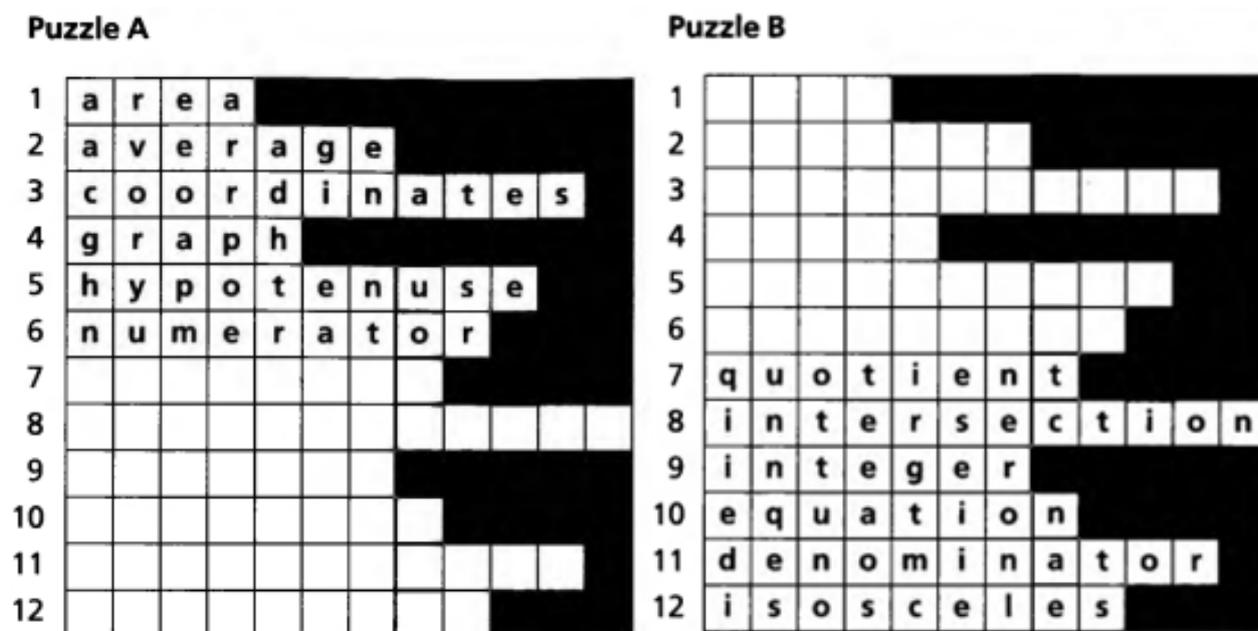


Рисунок 17. Карточки студентов А и Б

Прабху (1987) распространил эту идею, и в своем Проекте коммуникационного обучения в Бангалоре он определил три типа задач пробел:

- информационный пробел (например, передача информации из текста в таблицу или от одного студента другому);

- разумный пробел (например, выведение расписания преподавателя из списка расписаний занятий или разработка оптимального курса действий с учетом разных переменных);

- пробел во мнениях (например, завершение истории и сравнение окончаний или предоставление мнений по социальной проблеме).

Было разработано множество гениальных материалов для создания таких пробелов: пары карт, картинок, диаграмм и т.д., каждая из которых содержит только часть информации, требуемой для достижения результата задачи. Учащиеся могли выполнить задачу, только разделив и сопоставив информацию, как в задаче по восстановлению истории видео мультфильма. Этот тип задач также известен как «головоломка».

*Достижение решения или ответа.* Принцип здесь заключается в том, что есть ответ или решение, которое должно быть достигнуто посредством какого-либо взаимодействия.

Задачи принятия решений и решения проблем основаны на наборе данных, предоставленных учащимся на этапе «пред-задание» или информации, уже известной учащимся (например, проблемы с парковкой в местном городе). Участники работают вместе, чтобы найти возможные пути продвижения вперед, обосновать свои точки зрения, оценивать идеи друг друга и, наконец, прийти к заключению или решить совместную проблему.

### Activity 9

#### *Memory Competition I: Identifying People*

*Instructions:* Look at the picture for twenty seconds without drawing or writing anything. Close your books. Then, in twos, without looking again at the picture, do one of the following:

- Write, in note form, one list of the people you could see in the picture and explain exactly where they were. You have four minutes.
- List four people from the picture and include where they were, what they were wearing and doing.
- Take turns describing people from the picture to the class. Do the others agree with the details you remembered about each person?
- Listen as the others speak. At the end, think which two characters from the picture were the most often described? Why do you think this was?
- Finally look at the picture again and try to judge whose description (or which of your descriptions) was the most accurate. Which pair remembered the best?

### Activity 10

#### *Memory Competition II: The Colors*

*Instructions:* Look at the colored picture carefully for twenty seconds, remembering the colors. Close the book. Now look at your black and white photocopy and do the following:

- In twos, try to remember the colors of at least ten things. Make notes if you wish.
- Using crayons, without showing your partner, color in at least ten things so they are the same as the picture.
- Then compare the colors in your picture with your partner's and find how many similarities and differences there are. What other colors can you both remember?
- Plan how you will describe the colors you remember to the class without pointing to the picture (e.g.. *the T shirt of the boy playing in the sand on the left is blue and green*).
- Take turns telling the class your colors, without pointing to the picture. Do they agree? If you hear someone else talking about one of your things, and if they say the same color, cross it out.
- Evaluation: Did you have any colored things that nobody else had? How many? Who had the most? Finally, look at the colored picture again and check how many you all remembered correctly.

### Activity 11

#### *Airport interview task*

The original inspiration for this task came from Legutke and Thomas (1991). A task very similar to this was carried out by Spanish secondary school learners of English at the Barcelona airport and is reported in full in Ribe (1997, 222-27).

a) Find out when there are flights departing to a country where your target language (TL) is likely to be spoken. Find out what time check-in procedures open on the day you choose to go.

b) Organize how your class will travel to and from the airport. Make sure each person has a small cassette recorder, a cassette to record on, and a notebook. Buy one disposable camera for everyone in the class to use.

c) Go to the airport. In pairs, find people in the check-in queue who are willing to talk to you in TL for two or three minutes. Explain you are doing a project for your TL course. If they agree, put both your cassette recorders on *record*.

d) Ask them where they are going and why, and find out as much about their traveling habits (and the reasons for them) as you can in the time allotted. If they allow you to, take a photo of them. If you get along well, you could also ask them where they live/work locally and whether you could get in touch with them again at a later date and, if so, get their names and contact details. After the interview, write in your notebooks any details about them you want to remember, so you can describe your person/people to the class.

e) Take your recorded cassettes home and listen to your recordings. Each of you choose a different one-minute section to transcribe. Leave gaps for any bits you cannot catch and ask your teacher to help you in class.

f) Plan together how you will present your interview to the class. For example, describe the people, summarize what they said in the interview, and pick out one particularly interesting point to expand on. Choose a short section of the cassette to play to the class and prepare a transcript for that section on an overhead transparency. Finally, list on a separate four or five useful samples of the target language (TL) that was used in the interview: (expressions, patterns, and phrases with new words, etc.), that you can introduce to the class.

g) By this time, the photographs should be developed. Present your interviews to the class, as above, with the photo. The class should take notes on people's reasons for travel and ask questions afterwards. At the end, work out which were the most common reasons for travel. Then discuss (and vote) to decide which were the most interesting people interviewed.

h) Write up a summary of your interview and put in a portfolio with the transcripts of the recordings you both did. Hold a display of the portfolios.

i) Hold a short meeting to appraise the whole task. In your pairs, decide what the two best things about it were, and suggest one improvement. Tell the class and then discuss your next project. If some of the people gave their contact details, plan how you can involve them in a future project once they have returned.

При интегрировании данных методик преподаватель должен четко разделить свой урок на этапы. При актуализации знаний преподаватель демонстрирует картинку по методу CLIL, тем самым настраивает их на новую тему, при этом просит охарактеризовать все на английском языке, задавая друг другу вопросы.

Например, тема «Мобильное устройство». Преподаватель показывает картинку (Рисунок 4).



И просит студентов составить ряд вопросов и задавая их друг другу получить ответы на них.

- What is this?
- How many phones do you see? и т.д.

Перед выполнением задания преподаватель должны оценить, что учащиеся знают о задаче и языке, необходимом для выполнения задачи. Как только это будет достигнуто, студентам необходимо построить вопросы по существующим знаниям. Это может быть достигнуто посредством многочисленных действий (таблица 1).

Таблица 8. *Активности для поддержки выполнения задач на этапах pre-task и post-task*

Цели	Проверка, построение и укрепление фоновых знаний
Задачи, для измерения знаний учащихся	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mind maps</li> <li>• writing lists</li> <li>• categorizing</li> <li>• Venn diagrams</li> <li>• pre-tests</li> <li>• sorting</li> <li>• prediction strategies</li> <li>• free writing</li> </ul>
Ввести необходимые	<ul style="list-style-type: none"> <li>• flash cards</li> </ul>

данные во время выполнения задачи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• matching</li> <li>• slideshows</li> <li>• definitions</li> <li>• dictionaries</li> <li>• picture descriptions</li> </ul>
Чтобы показать учащимся целевой язык без явного сосредоточения внимания на структурах чтение текста, прослушиваниях текста	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reading a text</li> <li>• listening to a text</li> <li>• sequencing a dialog</li> <li>• sequencing a reading text</li> <li>• picture descriptions</li> <li>• picture sequencing</li> </ul>

*Активити 27. Рефлексия (5-10 минут)*

2. Think about situations when you need to use English. I'd like to practice English. . . (Check all boxes that apply.)

<b>Community Life</b>	<b>Work</b>	<b>Education or Training</b>

## Модуль 5. Оценка знаний и форма контроля

### Краткий обзор темы

Методика и инструменты оценки результативности обучения специальным дисциплинам на английском языке по методике предметно-языкового интегрированного обучения CLIL.

### По результатам обучения слушатели:

1) знают методику и инструменты оценки результативности обучения специальным дисциплинам на английском языке по методике предметно-языкового интегрированного обучения CLIL;

2) умеют применять на практике инструменты оценки результатов обучения.

### Тема 5.1 Критерии оценивания результативности обучения

Из доклада AECLIL (Assessment and Evaluation in CLIL - проект финансируемый при поддержке Европейской комиссии - EACEA) следует, что организации образования большинства европейских стран знакомы с Content and Language Integrated Learning/CLIL и занимаются реализацией CLIL проектов около 25 лет. Хотя, правительства, ЕС, и все заинтересованные стороны такие как учителя, обучающиеся и родители одобряют CLIL по целому ряду образовательных причин, страны и отдельные организации образования сильно отличаются друг от друга в том, как они интерпретируют CLIL и реализуют эти проекты. Некоторые страны и образовательные учреждения осуществляют больше проектов CLIL и являются более опытными, чем другие. Предположительно поэтому, нет единого согласия касательного того, что такое CLIL.

Известно, что это способ совмещения изучения предмета и иностранного языка, но мнения все еще различаются в том, что касается цели CLIL:

- хотим ли мы прежде всего обучать предмету или практиковать знание языка?

Некоторые программы CLIL ведутся преподавателями предметов, другие – преподавателями языка, а третьи - обоими. И, самое главное, количество учебного времени, которое учащиеся уделяют CLIL, варьируется радикально - скажем, в одной организации предмет ведется 3 года на 100% иностранном языке, а в другом месте тот же предмет ведется 20 недель с 30% использованием иностранного языка. Разница между этими двумя программами настолько велика, что возникает вопрос о том, можем ли мы называть обе программы CLIL.

В данной модули мы обсудим ту область CLIL, о которой мало известно: оценка.

Оценка в CLIL - непростое задание и вызывает критические вопросы. Отметим некоторые.

Во-первых, если учебная программа должна развивать у учащихся, как знание содержания предмета, так и знание иностранного языка, должны ли оцениваться оба?

Во-вторых, если учащиеся изучают предмет на языке, которым они не владеют - как это обычно бывает, просим ли мы их продемонстрировать предметные знания на этом языке? Или другими словами, возможно ли что отсутствие беглости на иностранном языке будет препятствовать ясной демонстрации предметных знаний?

В-третьих, если преподаватель-предметник ведет обучение предмету на иностранном языке, считается ли он квалифицированным, чтобы оценивать языковые навыки студентов, особенно если он сам не полностью уверен в своем уровне языковых компетенций?

И, в-четвертых, какие инструменты оценки наиболее удобны для оценивания знаний и умений в предметах, изученных на иностранном языке?

Одним из инструментов оценки является набор дескрипторов, которые позволяют преподавателю оценивать часть работы учащихся по отношению к навыкам, которых демонстрируют задания, используя заранее сконструированную шкалу. Шкала позволяет преподавателю оценивать ряд навыков (которые студент использует при выполнении сложной задачи обучения) вместе в одном инструменте. Инструмент оценивает эффективность каждого из этих навыков, используя несколько уровней (например, 5 или 10), но поддерживает целостность работы студента, объединяя все навыки вместе. Таким образом, один уровень шкалы даст оценку совокупной эффективности всех навыков учащегося.

Использование набора дескрипторов особенно полезно в CLIL, где результат обучения - это, очевидно, совокупный результат двух ключевых элементов: иностранного языка и предметных знаний, а также, возможно, сочетание нескольких других компонентов предметных задач, таких как те, которые ученик будет использовать, например, для проведения научного эксперимента (например, прогнозирование результатов, проведение эксперимента, составление отчета). Это также позволяет преподавателю отметить насколько студент нуждается в поддержке, особенно в языковой поддержке, при выполнении задачи на иностранном языке. Таким образом, набор дескрипторов имеет ряд преимуществ, особенно в CLIL. Это позволяет преподавателям – при желании - давать комбинированную оценку языковым навыкам и предметным знаниям, а также оценивать другие навыки необходимые для выполнения задания.

Однако у набора дескрипторов есть также и недостатки. Во-первых, они требуют тщательного составления. Оценивающий должен сначала разложить задачу, которая должна быть оценена, на ее компонентные навыки. Затем они должны оценивать каждый навык на шкале, и разрабатывать дескриптор для каждой оценки каждого навыка. Наконец, они должны повторно объединить все элементы, чтобы сформировать комбинированное описание для каждой оценки общей шкалы. В результате проект инструмента должен быть

опробован несколькими пользователями, для уточнения, что инструмент является удобной для выявления соответствующей оценки комбинации навыков. Прежде чем все пользователи придут к общему соглашению, вероятно, инструмент будет несколько раз пересмотрен и изменен.

Также, если преподаватель CLIL хочет различать языковые и предметные знания, набор дескрипторов может осложнить это: некоторые учащиеся склонны хорошо учиться языку, а не предметам, и наоборот, а набор дескрипторов может затруднить преподавателю оценивание в таких ситуациях. К счастью, многие программы CLIL не делают эти различия и просто оценивают ключевые знания и навыки связанные с предметами. И для данных преподавателей набор дескрипторов будет полезна.

Оценка не является тем, что приходит после обучения, а является неотъемлемой частью обучения. Подумав об оценке, мы действительно начинаем понимать, что такое CLIL, и о роли языка в нем (Llinares et al., 2012: 280).

Оценка имеет основополагающее значение для успеха CLIL, как и в любой другой области образования, поскольку мы знаем, что оценка руководит процессом обучения и учащиеся, в конечном итоге, сосредотачиваются на тех вещах, посредством которых их оценивают. Оценка в CLIL разделяет некоторые основные вопросы с оценкой в целом, но в CLIL, эти вопросы требуют конкретных ответов: мы оцениваем «почему», «как», «что».

Существует три основные концепции, связанные с оценкой:

- a) оценка обучения;
- b) оценка для обучения;
- c) оценка как обучение.

*Оценка обучения* - это «суммарная» оценка, в основном состоящая из тестов и экзаменов, принятых в конце обучения, для проверки прогресса в рамках учебной программы. В профессиональных сообществах, таких как бизнес, право и здоровье, контентные знания оцениваются с целью сертификации.

*Оценка для обучения* - это «формирующая» оценка, поскольку она направлена на информирование и планирование будущего обучения. Это предполагает, что преподаватель и учащийся постоянно видят достигнутый прогресс. Формирующая оценка имеет три важные характеристики:

- она запланирована, поскольку преподаватели собирают данные о состоянии знаний учащихся;
- она вызывает реакцию, поскольку учителя корректируют свою преподавательскую деятельность учитывая полученную информацию;
- это двусторонняя, поскольку как учителя, так и учащиеся могут улучшить качество обучения в соответствии с информацией, полученной ими от формативной оценки.

Эти особенности, хотя и имеют важное значение во всех образовательных контекстах, они определенно очень важны в CLIL, поскольку CLIL способствует развитию как контента, так и языка. Формирующая оценка направлена на предоставление обратной связи студентам и преподавателям с помощью специальных инструментов оценки. Обеспечение обратной связи является одной из основных целей оценки в CLIL; таким образом, мы можем сказать, что это в основном формативная оценка, даже если инструменты оценки иногда используются для проверки компетенций и знаний в конце обучения.

*Оценка как обучение* повышает осведомленность о процессе обучения. Студенты и преподаватели одинаково осведомлены о целях обучения и критериях успешного обучения, а также оценивают обучение посредством альтернативных форм оценки, таких как самооценка или по принципу «взаимооценки» то есть оценки сверстников, а также с помощью таких инструментов, как портфели, наблюдения, и другие.

Кроме того, оценка в CLIL, как и во всех других образовательных контекстах, должна отвечать общим критериям качества, два из которых существенно важны: достоверность и надежность.

Формативная оценка должна поддерживаться «достоверными» инструментами оценки, которые точно оценивают то, что эти инструменты должны оценить и полностью соответствуют целям преподавания.

Оценка также должна обеспечивать «надежную» обратную связь для учащегося, состоящего из критериев и описаний, результаты которых можно интерпретировать и оценивать количественно. Если оценка повторяется, и если разные оценщики оценивают обучение независимо друг от друга надежная оценка должна быть точной и последовательной: одинаковый или аналогичный результат оценивается одинаково (или почти одинаково).

Положительный эффект оценки CLIL заключается в том, чтобы дать учащемуся понять широкий диапазон возможностей, которые могут быть разработаны с помощью подхода CLIL, вместо того, чтобы сосредоточиться на изучении определенных наборов фактов.

*Особо проблематичный вопрос, специфичный для CLIL – это «что» оценить? Оценивать только контент? Оценивать язык и контент отдельно?*

Иногда преподаватели могут быть не уверены в одном вопросе - студент не может продемонстрировать знание из-за языкового барьера или он действительно не знает оцениваемый предметный материал. Тем не менее, в подобных ситуациях необходимо обязательно различать эти явления, особенно если студент не преуспевает в предмете.

В Европе существуют разные позиции по отношению к вопросу «что оценивать» в CLIL, следует ли оценивать два компонента вместе или отдельно, однако действительная модель оценки пока не была предложена. Так называемый «европейский» CLIL четко заявляет, что основное внимание

следует уделять контенту, а язык предназначен как инструмент для его развития.

С одной стороны, одним из основных принципов CLIL является понятный ввод (comprehensible input), то есть конкретные стратегии поддержки (scaffolding) должны обеспечивать понимание материала; с другой стороны, языковая корректность должна быть обеспечена. Возможно посредством того, что Койл определяет как «языковая клиника»:

Важно понимать, что приоритет содержания в процессе оценки не означает, что мы должны игнорировать все ошибки и никогда не оценивать языковую составляющую. Мы можем создать специальные *возможности* для этого, и не исправлять ошибки тем самым постоянно подрывая уверенность в знании содержания. «Языковая клиника» является потенциально полезной версией этой возможности: время от времени преподаватель собирает языковые ошибки, которые необходимо решить всем классом, и на уроке проводит «языковую клинику», объясняя учащимся, что это необходимый шаг для поддержки более лучшей передачи и восприятия материалов содержания.

В CLIL основное внимание уделяется контенту; это означает, что оценка в CLIL может иметь больше общего с методами оценки неязыковых предметов, чем с традиционными языковыми тестами. Тесты, обычно используемые для оценки владения языком, не отвечают потребностям CLIL. Эти тесты, помимо формальной корректности, обычно измеряют коммуникативную компетенцию, которая идентифицируется с повседневной разговорной речью. Язык CLIL - это академический язык, который используется для изучения предметов и здесь применяются более формальные структуры и словарный запас чем в разговорной речи.

Предлагается структура, объединяющая (1) контент, (2) функции академического языка и (3) познавательные навыки - на разных уровнях сложности (Varbero, 2012; см. Таблицу 9). Он основан на структуре знаний таксономии Мохана, в которой знания рассматриваются по отношению к языку на трех разных уровнях:

1. концепции / классификация,
2. принципы / процессы,
3. оценка / созидание

и их языковые проявления: описание, последовательности, выборы.

Эта структура также включает в себя когнитивный аспект в двух видах: восприятие и обработка материала на более низком порядке, например распознавание, выявление, классификация и восприятие и обработка материала на более высоком порядке, такие как объяснение, применение или сборка частей для создания чего-то нового и принятия критических выводов.

Таблица 9. Концептуальная основа CLIL

Содержание	Навыки мышления	Язык	
Структура знаний	Более низкие НМ	Функции академического языка	Языковые структуры/ Словарный запас
Концепции /классификация	<ul style="list-style-type: none"> <li>- определение</li> <li>- идентификация</li> <li>- классификация</li> <li>- ...</li> </ul>	<b>описание</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- идентификация элементов в контексте</li> <li>- классификация объектов и идей согласно их характеристике</li> <li>- идентификация и описание информации</li> <li>- ...</li> </ul>	Специальный словарный запас + грамматика
Структура знаний	Более высокие НМ	Функции академического языка	Языковые структуры/ Словарный запас
Принципы/ процессы	<ul style="list-style-type: none"> <li>- объяснение</li> <li>- строить гипотезу</li> <li>- применение</li> <li>- сравнение</li> <li>- решение проблем</li> <li>- ...</li> </ul>	<b>последовательности</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- объяснение процессов и обоснование принципов организации</li> <li>- генерировать гипотезу о причинах и следствиях</li> <li>- прогнозировать последствия</li> <li>- применение модели используя график, цикл</li> <li>- описание процедур решения проблем применимо к реальной жизни</li> </ul>	Синтаксис + типы текстов
Оценка/ создание	<ul style="list-style-type: none"> <li>- оценка</li> <li>- высказывание мыслей</li> <li>- делать выбор</li> <li>- создавать</li> <li>- ...</li> </ul>	<b>выборы</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- резюмировать информацию, объединять старую и новую знания</li> <li>- идентификация критериев, объяснение приоритетов</li> <li>- указывать причины определенных выводов</li> <li>- подтверждение правды</li> <li>- ...</li> </ul>	Креативное использование грамматических структур и словарного запаса

Эта структура может быть объяснена следующим образом:

- Первый уровень является фактическим: объекты идентифицируются и классифицируются в их конкретном контексте. С лингвистической точки зрения это соответствует описанию и организации информации (например, сбор знаний по категориям: Кто? Что? Где? Как? Когда? Какие понятия?).

- Второй уровень касается взаимосвязи между концепциями. Вопросы: какие есть принципы? Как они связаны друг с другом? (причинно-следственные связи, последствия, методы и техники, правила...). Что происходит? Каковы процессы, процедуры или рутинный распорядок? Поэтому второй уровень - это принципы, которые выражаются лингвистически посредством последовательностей: интерпретация данных и составление выводов, формулировка и тестирование гипотез, определение причин и последствий.

- Третий уровень включает в себя более абстрактное мышление. Вопросы: Каковы типичные причины выбора одного объекта или действия по сравнению с другим? Каковы варианты, альтернативы, решения? Как можно обрабатывать информацию по-своему?

Чтобы ответить на эти вопросы необходимо использовать навыки мышления (средний столбец в Таблице 9), более низкие и более высокого порядка. Примеры навыков мышления нижнего порядка (для изучения содержания) включают в себя запоминание фактов, определение лексики и определение концепций. Более высокие навыки мышления включают использование языка для анализа, синтеза и оценки

Таблица 9 показывает, как различные компоненты интегрированы в CLIL и доказывает, что изучение языка является контекстуальным для использования и развития когнитивных навыков, а также для изучения предметного контента. Читая по горизонтали, эта таблица может описывать этап обучения (например, изучение понятий и их классификация); однако в вертикальном направлении таблица указывает на стадии процесса обучения: идентификацию фактов, их характеристики, их интеграцию в последовательности процесса, вплоть до более высокой ступени творчества и критического мышления. С образовательной точки зрения эта схема позволяет:

- определить уровень сложности контента (структуру знаний);
- определить языковые ресурсы, необходимые для выражения этой сложности;
- выделить когнитивные навыки, которые позволяют учителю планировать на основе этой интеграции;
- обеспечить пути, которые идут от простого к сложному;
- подготовка вспомогательных мероприятий (scaffolding);
- определить наиболее подходящие формы оценки;
- обеспечение согласованности целей обучения / обучения и оценки.

Оценка, особенно формирующая оценка, будет включена в эту схему. Эта структура была использована для анализа и классификации деятельности в AECLIL и построения оценочных рубрик.

### *Инструменты оценки*

Формативная оценка не только должна соответствовать целям, но и обеспечивать четкую обратную связь с учащимися, чтобы они могли однозначно идентифицировать свои недостатки. Таким образом, описанная выше структура может использоваться не только для построения задач и методов обучения на соответствующем уровне, но также для разработки тестов оценки и инструментов измерения результатов и предоставления соответствующей обратной связи студентам (Barbero, Maggi 2012). Эта структура была использована для разработки рубрик в модулях проекта.

Что касается измерения, то существует значительная разница между видами активити, которые имеют характеристики *упражнения*, и те, которые имеют характеристики *задачи*. В первом случае, представленном такими активити, как сопоставление, множественный выбор или ответы на закрытые вопросы, ответ обычно может быть просто правильным и неправильным, тогда как во втором случае, когда задействован творческий потенциал учащегося, его/ее способность критического и креативного мышления, ответ в значительной степени не предсказуем. Хотя измерение результатов, обозначенных как задачи, представляет собой сложную операцию, требующую использование специальных инструментов, измерение упражнений не является проблематичным: вам нужно только рассчитать количество правильных ответов и дать им оценку. Цифры сами по себе не дают детальной обратной связи студентам, поскольку не предоставляется описание результатов.

#### *Оценка задач*

Традиционные формы оценки, где уровень знаний измеряются просто с помощью цифр, не подходят для CLIL, где должны быть улучшены как контент, так и язык, а разрабатываемые активити в основном являются «реальными» видами деятельности в определенной области. Оценка задач, типичных для предмета, может быть связана с так называемой аутентичной оценкой.

Наиболее подходящими инструментами для оценки интегрированных компетенций в аутентичных дисциплинарных задачах являются рубрики.

#### *Рубрики*

Рубрика - инструмент оценки в виде матрицы, которая используется для оценки достижений учащихся. Рубрика должна определить, что студенты знают и умеют делать. Он состоит из строк, в которых перечислены функции оцениваемой деятельности и столбцы дескрипторов, указывающие на качества этой деятельности и соответствующие баллы. Есть много преимуществ в использовании рубрик для оценки как студентов, так и учителей. Рубрики:

- предоставляют обратную связь преподавателям и студентам;
- представляют собой руководство для студентов и преподавателей, гораздо более четкое, чем единый численный балл;
- сделать оценку более объективной и последовательной;

- сократить количество времени, затрачиваемого учителями на оценку работы учащихся.

Рубрики особенно полезны в CLIL, где обучение должно поддерживаться в его различных компонентах, а учащиеся руководствуются осознанием своих приобретенных знаний. В основном существуют два типа рубрик: «целостный» и «аналитический».

#### *Целостные рубрики*

Целостная рубрика оценивает продукт или деятельность в целом и описывает деятельность на разных уровнях качества, каждая из которых соответствует определенному баллу. Это своего рода итоговая оценка, поскольку она требует, чтобы учитель оценивал общий процесс или продукт, не судя по компонентам отдельно. Фокус оценки в целостной рубрике - это общее качество конкретных знаний и навыков. Преимущества в целостных рубриках - это быстрота в подсчете баллов и предоставление обзора успеваемости учащихся. Недостатком является то, что он обеспечивает только ограниченную обратную связь. В таблице 10 приведен пример целостной рубрики.

Таблица 10. *Пример целостной рубрики*

Баллы	Дескрипторы
1 - Неудовлетворительно	Студент не знает предмет и специальную лексику.
2 – Почти удовлетворительно	Студенту не хватает необходимых основных знаний и неправильно использует специальную лексику.
3 – Удовлетворительно	Студент владеет основными знаниями и правильно использует специальную лексику.
4 – Хорошо	Студент полностью знает предмет и грамотно использует специальную лексику.
5 - Отлично	Студент показывает совершенное знание предмета и языка.

#### *Аналитические рубрики*

Аналитические рубрики основываются на критериях и оценивают итоговые или формирующие деятельности в нескольких разных аспектах. Степень обратной связи, предлагаемая студентам, выше, чем в целостных рубриках. Поэтому преимуществами являются предоставление детальной оценки задач и создание профиля конкретных сильных и слабых сторон студентов.

Недостатки в основном для учителя: аналитические рубрики занимают больше времени, чем целостные рубрики, так как индивидуальная работа должна рассматриваться отдельно для каждого из конкретных критериев, выбранных для оценки задачи. Аналитическая рубрика обязательно требует следующих компонентов: определенное поведение в рамках *оцениваемой задачи*; характеристики задачи, которые будут оцениваться (*критерии*), *дескрипторы*, которые описывают уровни владения знаниями и навыками, рейтинговую шкалу *баллов* на трех или более уровнях владения, которые будут

использоваться для оценки задач учащихся. Должна быть полная согласованность между целями обучения, выбором критериев и описанием и оценкой результатов. Это особенно актуально в CLIL, поскольку все его компоненты должны быть задействованы.

Таблица 11. *Общая рубрика*

Баллы		3	2	1
Тема ..... ..... .....	Концепции / классификация	Определяет понятия, классифицирует их и формулирует поддающиеся проверке гипотезы о решении процесса / проблемы	Определяет понятия, классифицирует их и формулирует гипотезы о решении процесса / проблемы	Определяет понятия, классифицирует их и формулирует гипотезы о некорректном процессе / решении проблем
	Принципы / процессы,	Выполняет процедуры, собирает и организует данные, делает соответствующие выводы	Выполняет процедуры, собирает и организует данные, делает приблизительные выводы	Выполняет процедуры, собирает и организует данные, делает неправильные выводы
	Оценка / созидание	Оценивает полученные результаты, сравнивает их с сформулированной гипотезой и подтверждает результаты	Результаты совпадают лишь частично с концепциями и сделанными предположениями	Выводы не связаны с концепциями и сделанными предположениями

Это, очевидно, рубрика общего характера, которая должна быть адаптирована к каждой конкретной ситуации. Различные уровни в структуре знаний - концепции, принципы и взаимосвязи, оценка и креативность - упомянутые конкретные материалы могут быть приняты в качестве критериев аналитической рубрики.

Рубрики - это открытые списки, которые необходимо постоянно обновлять и адаптировать. Поэтому один из партнеров (Университет Хасеттепе, Анкара, Турция) предлагает конкретную рубрику для экспериментов и лабораторных отчетов и показывает критерии, включающие как концепции, так и принципы/процессы, а также критерии, включающие обе концепции и принципы/процессы (Таблица 12). Такая рубрика интегрирует язык в контент и является средством для выражения контента и организации информации на разных уровнях сложности: описание/классификация, процесс/взаимосвязи и выбор. Другими словами, разрабатываются функции CALP, то есть академического языка.

Таблица 12. Рубрика для оценки лабораторных работ

Критерии оценки	Оценки		
	2 - полностью	1 - частично	0 - отсутствует
<b>Определение проблемы исследования и предоставлении гипотез</b>	Формулирует целенаправленную проблему и предоставляет разумные гипотезы	Формулирует сфокусированную проблему, но не дает разумных гипотез	Не формулирует сфокусированную проблему и не дает разумных гипотез
<b>Выбор переменных и контрольных факторов</b>	Определяет соответствующие переменные и определяет, какие должны быть постоянными и какие меняющимися переменными	Определяет только некоторые переменные и имеет трудности при определении того, какие из них должны быть постоянными	Не определяет переменные
<b>Выполнение наблюдений</b>	Выполняет процедуры, требующие тонкого и тщательного контроля, такие как сборка и использование более сложной системы и считывающих устройств с комплексными масштабами	Осуществляет основные лабораторные манипуляции, такие как использование измерительных приборов с подразделениями	Не выполняет базовые лабораторные манипуляции, такие как использование измерительных приборов
<b>Сбор и обработка данных</b>	Записывает соответствующие данные и обрабатывает количественные данные правильно	Записывает соответствующие данные с ошибками или обрабатывает количественные данные некорректно	Не записывает никаких соответствующих данных, или данные непонятны
<b>Вывод заключения</b>	Рисует требуемые диаграммы, извлекает числовую информацию из графиков	Рисует требуемые диаграммы, не извлекает числовую информацию из графиков	Не рисует необходимые диаграммы
<b>Оценка процедуры</b>	Выполняет более сложные вычисления из данных или результатов, которые могут включать в себя несколько этапов	Выполняет корректные вычисления из данных или результатов	Не выполняет простые вычисления из данных или результатов
<b>Интерпретация результатов</b>	Делает правильные объяснения с использованием соответствующей теоретической модели	Делает обоснованные объяснения, используя ряд знакомых научных концепций	Не дает объяснений
<b>Отчет об эксперименте</b>	Пишет отчет правильно, интерпретируя экспериментальные результаты и самостоятельно делает выводы	Пишет отчет не в правильном порядке	Не пишет отчет должным образом, с научной точки зрения, чтобы выразить результаты

Тем не менее, язык BICS, то есть язык ежедневной коммуникации также задействован в курсах CLIL и может оцениваться отдельно, если мы хотим особо сосредоточиться на коммуникативных навыках. Так, например, устную презентацию можно оценить в отдельном коммуникативном аспекте, и критериями могут быть: беглость, правильность, как в приведенной ниже рубрике (Таблица 13). Это может быть соотнесено и объединено с общей рубрикой (Таблица 12) и дать полное описание компетенций студентов.

Таблица 13. Рубрика для оценки коммуникативных навыков

<b>Правильность</b>	Отличная грамматика и соответствующее использование лексики	Хорошая грамматика и в основном соответствующее использование лексики	Несколько ошибок в грамматике и использовании лексики не приводят к непониманию	Систематически допускает ошибки в грамматике и использовании лексики, но сообщение, как правило, ясно	Систематические грамматические ошибки и узкий словарный запас делают сообщение бессмысленным
<b>Беглость и взаимодействие</b>	Может выразить себя в естественном темпе и легко взаимодействует	Может выразить себя и взаимодействовать в хорошей степени беглости	Может выразить себя и взаимодействовать в разумной степени беглости	Может общаться взаимодействовать с усилием, и нуждается в помощи	Общение полностью зависит от повторения, перефразирования и исправления

Нужно помнить, что оценка должна учитывать как содержание предмета, так и язык. При оценке, вес, который нужно уделять содержанию дисциплины и языка, должен обсуждаться и определяться со студентами. На самом деле привлечение студентов увеличивает их интерес и мотивацию в обучении.

Амбивалентность обучения CLIL представляет два интересных вопроса об оценке:

- оценить уровень языкового обучения и специального предмета;
- решить, должны ли они оцениваться вместе или по отдельности.

Аббревиатура CLIL показывает, что это «интегрированное» обучение и оценка не может и не должна быть просто суммой того, чему учитель предмета и преподаватель иностранного языка учат в своих индивидуальных занятиях или в совместном присутствии (что довольно распространено в Италии), или преподавателем в случае владения двумя языками. Это непросто, и требует, чтобы оценка учитывала несколько ключевых элементов:

- Оценка владения языком и содержания предмета должна выполняться одновременно, и возможно, перекрестно, что означает предоставление матриц, подходящих для оценивания иностранного языка и контента;

- Критерии, вес и цели оценки должны быть очень четкими и, при необходимости, разделены с учащимися;

- *Самооценка* – очень важный инструмент. Вовлечение учащихся в оценку их успеваемости является весьма позитивным и очень интересным явлением для студентов;

### *BLOB's Tree – как метод самооценки*

Выполнение данного задания предусматривает развитие навыков критического мышления, высокого уровня – оценки, объяснения и метапознания. Перед студентами стоит задача оценить свои знания материалу, на начало урока, и обозначить себя на «BLOB's tree», объяснить, почему студент так думает, и поместил себя на определенной ветке, высоте. При объяснении, каждый студент сможет определить свои знания по материалу, и наметить пути самопознания в процессе изучения темы. Студенты смогут прийти к единому мнению, что необходимо повторить.



Рисунок 17. *BLOB's Tree*

### *Активити 28. BLOB's Tree (5-10 минут)*

1. Выполните вышеописанную активити *BLOB's Tree* основываясь на своем знании о CLIL.

С этой точки зрения поощрение взаимооценка может сделать студентов более независимыми и дать им некоторые инструменты для мониторинга своего прогресса.

Оценка сверстников может помочь учащимся понять, что от них ожидается. Например, прочитав лабораторный отчет однокурсника по биологии

и решив, какие пункты он считает хорошо написанным, а какие требует улучшений, учащиеся разрабатывают для себя более четкое представление о том, что такое хороший лабораторный отчет как с точки зрения предмета, так и языка. Это поможет им в будущем делать более качественные лабораторные отчеты.

Осознавая влияние неясной речи, орфографических ошибок или запутанных мыслей, студенты будут стараться использовать язык более осторожно, чтобы ясно донести свои мысли. Существует ряд преимуществ, касающихся взаимооценки:

- поощрять студенческую автономию;
- выработать критическое мышление, оценивая работу других, учащиеся будут думать и оценивать собственную работу тоже;
- получить чувство ответственности за процесс оценки, тем самым улучшая мотивацию;
- научиться оценивать свои достижения и достижения сверстников «реалистично» (обучение на протяжении всей жизни);
- развить ключевые навыки (критическое мышление, коммуникация, самомотивация, управление временем и т.д.).

Но могут быть и некоторые недостатки:

- нежелание одного или нескольких студентов участвовать в процессе;
- общая неприязнь к оценке/суждению друзей;
- конфликты;
- занимает время;
- отсутствие навыков оценки;
- отсутствие правильности оценки сверстников.

Очевидно, что положительных сторон больше, чем недостатков, потому что взаимооценка:

- обеспечивает понимание индивидуальных достижений в обучении;
- дает информацию для оценки учебной программы;
- обеспечивает правильную стратегию обучения, которая привлекает учащихся к обучению;
- дает дополнительную информацию для планирования обучения для удовлетворения индивидуальных потребностей учащихся;
- позволяет ориентироваться на реалистичные результаты для студентов;
- позволяет учащимся осознавать свои сильные стороны и те области, которые нуждаются в улучшении.

## Матрица самооценки студентов

Имя студента				
Группа				
Иностранный язык				
Предмет				
	<b>Общие вопросы</b>			
<b>Моя оценка</b>	<b>1 - недостаточно</b>	<b>2 - удовлетво рительно</b>	<b>3 - хорошо</b>	<b>4 - отлично</b>
а. Оценка урока в целом				
б. Понимание содержания				
в. Изучение концепций				
г. Вовлеченность в дискуссии				
д. Использование иностранного языка				
е. Участие в активити требующих решение проблем				
ж. Индивидуальное поведение				
з. Поведение в группе				
ТРУДНОСТИ/СЛУЧАИ КОГДА НУЖДАЛСЯ/АСЬ В ПОМОЩИ ЧТО ЗАИНТЕРЕСОВАЛО МЕНЯ БОЛЬШЕ ВСЕГО				

## Конкретные вопросы

Использованные методы и их частотность	Всегда/очень часто	Часто	Иногда	Редко/никогда
Я слушал/а объяснения преподавателя				
Я отвечал/а на вопросы преподавателя				
Я отвечал/а на вопросы одногруппников				
Я использовал/а примеры предоставленные преподавателем				
Я устно повторял/а то, что я услышала, прочитала или писала				
Я старался/ась устно и своими словами выразить выразить то, что я услышала, прочитала или писала				
Я использовал/а изображения, таблицы или диаграммы для улучшения говорения				
Другие				

<b>Когда я говорю на иностранном языке, я считаю важным:</b>	Очень важно	Важно	Частично важно	Не важно
--	-------------	-------	----------------	----------

Правильное произношение слов				
Способность импровизировать				
Знание лексики				
Знание контента				
Использование мимики, жестикуляции и языка тела				
Правильная грамматика				
Ясность изложения				
Способность переформулировать сказанное				
Удостовериться что другие меня понимают, когда я говорю				
Другие				

Проблемы, с которыми я сталкивался/ась	Всегда/очень часто	Часто	Иногда	Редко/никогда
Я не знал/а грамматику иностранного языка				
У меня не было достаточного словарного запаса на иностранном языке				
Я не знал/а содержания специального предмета				
Я не понимал/а вопросов преподавателя				
Мне не было интересно содержание специального предмета				
Другие				

### Матрица для взаимной перекрестной оценки студентов

	Я могу делать это – отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно	Одногруппники: Ты можешь делать это ...	Комментарии
Критически использовать информацию предоставленную разными СМИ			
Записывать ключевые слова, делать заметки чтобы позже я мог/ла использовать их			
Делать обширный мозговой штурм по разным текстам и сводить все выявленные пункты к ряду основных пунктов			
Создавать текст/продукт/результат в согласии с задачей (связность, согласованность, правильность, беглость)			
Придерживаться временных			

ограничений			
Выражать устно, что я слышал/а, читал/а или писал/а			
Положительно использовать комментарии и предложения моего одногруппника			
Положительно использовать комментарии и предложения моего преподавателя			
Другие			

## Тема 5.2 Практическое применение инструментов оценки результатов обучения

Следующие аналитические матрицы для оценки интегрируют содержание специального предмета, иностранный язык, работу в группе и креативность студентов. Эти матрицы предоставлены как пример для использования в CLIL проектах. Так как они созданы для определенных уроков определенных предметов, преподавателям можно будет использовать их как шаблонов для своих матриц.

### Аналитическая рубрика для оценки CLIL студентов №1

	Критерии	5 - отлично	4 - хорошо	3 – удовлет.	2 – неудовлет.	Балл
Содержание	Использование словарного запаса, связанного с восстановлением, переработкой и повторном использовании материалов в простых предложениях	Студент все новые слова в простых предложениях правильно и надлежащим образом	Студент использует по крайней мере 15 новых слов в простых предложениях правильно и надлежащим образом	Студент использует по крайней мере 10 новых слов в простых предложениях	Студент использует менее 5 новых слов в простых предложениях	
	Определение соответствующей информации из различных источников информации	Студент находит релевантную информацию по крайней мере из четырех источников по меньшей мере трех	Студент находит релевантную информацию по крайней мере из трех источников по меньшей мере двух разных типов	Студент находит релевантную информацию как минимум из одного источника	Студент не находит релевантную информацию из любого источника	

		разных типов				
<b>Креативность</b>	Оригинальность в подготовке и использовании визуальных материалов (рисунки, символы, изображения, фотографии), для повышения осведомленности об экологической жизни	У студента есть как минимум 3 оригинальных идей при разработке и подготовке визуальных материалов для повышения осведомленности об утилизации отходов	У студента есть хотя бы одна оригинальная идея в разработке и подготовке визуальных материалов для повышения осведомленности об утилизации отходов	Студент делает некоторый вклад в разработку и подготовку оригинальных визуальных материалов для повышения осведомленности об утилизации отходов	Студент не имеет никакого вклада в разработку и подготовку оригинальных визуальных материалов для повышения осведомленности об утилизации отходов	
<b>Оценка</b>	Способность оценивать собственный прогресс	Для корректной самооценки студент записывает количество изученных слов и фраз из всех задач и упражнений	Для корректной самооценки студент записывает количество изученных слов и фраз по крайней мере из 3-х задач и упражнений	Для корректной самооценки студент записывает количество изученных слов и фраз по крайней мере из 1-й задачи или упражнения	Студент никогда не записывает изученные слова и фразы	
<b>Язык</b>	Использование языка Устная речь: построение диалога	Студент очень хорошо отвечает на высказывания на тему переработки материалов	Студент отвечает на высказывания на тему переработки материалов	С помощью учителя или сверстника студент отвечает на устные высказывания	Студент вообще не отвечает на устные высказывания	
	Использование языка Прослушивание: Понимание устных указаний, касающихся восстановления, переработки и повторного использования материалов	Студент правильно реагирует на все устные указания на иностранном языке	Студент реагирует на большинство устных указаний на иностранном языке после их повторения	Студент реагирует на некоторые устные указания на иностранном языке после их повторения	Студент никогда не реагирует на устные указания на иностранном языке	

	Использование языка Чтение: чтение вслух знакомого текста на иностранном языке	Студент всегда правильно читает знакомый текст на иностранном языке	Студент правильно читает некоторую часть знакомого текста на иностранном языке	Студент читает по крайней мере три предложения правильно с небольшой помощью от учителей или сверстников	Студент правильно читает менее трех предложений, несмотря на значительную помощь учителей или сверстников	
	Использование языка Письменная речь	Студент правильно составляет предложения и допускает незначительные ошибки при использовании и незнакомых структур или слов	Студент правильно составляет предложения с некоторыми незначительными ошибками, но не пытается использовать незнакомые структуры	Студент составляет предложения с ошибками в знакомых структурах или словах	Студент пишет неполные или непонятные предложения	
<b>Работа в группе</b>	Способность к сотрудничеству при выполнении групповых задач	Студент все время очень хорошо выступает как член группы, демонстрируя инициативу, навыки организации и постоянное поощрение всех членов группы к участию в этой деятельности	Студент иногда выполняет роль члена группы, демонстрируя инициативу и поддержку других членов	По крайней мере один раз студент проявляет инициативу или предлагает поддержку другим членам	Студент не работает хорошо как член группы	

### Аналитическая рубрика для оценки CLIL студентов №2

	<b>Критерии</b>	<b>5 - отлично</b>	<b>4 - хорошо</b>	<b>3 – удовлет.</b>	<b>2 –неудовлет.</b>	<b>Балл</b>
<b>Коде</b>	Использование основных	Освоил все основные понятия и	Освоил некоторые базовые	Освоил лишь несколько базовых	Не приобрел ни одной из основных	

	предметных понятий и знаний	принципы темы. Хорошо структурированное, правильное и всестороннее объяснение; отличная самооценка	понятия и принципы темы. В целом хорошо структурированное, правильное и адекватное объяснение; хорошая самооценка	понятий и принципов темы. Объяснение имеет недостатки с точки зрения логического структурирования и формулирования	концепций и принципов темы. Объяснение сильно ограничено с точки зрения логического структурирования и формулирования	
	Применение знаний к новым практически м ситуациям	Использует новые знания с уверенностью и креативностью, применяя его оригинальным способом	Использует новые базовые понятия и применяет их в простых ситуациях	Использовал несколько простых понятий и применял их с помощью преподавателя	Не получил никаких знаний	
	Творчество/ оценка	Демонстрировал критическое мышление, творчество и инициативу	Демонстрировал достаточное умение оценки, а иногда и оригинальные идеи	Не всегда проявлял достаточную способность оценивать и демонстрировал плохое творческое мышление	Показал неспособность оценивать и очень плохой креатив	
<b>Язык</b>	Использование языка - прослушивание - устная речь - чтение - письменная речь - общение	Отличная грамматика и соответствующее использование лексики. Может выразить себя в естественном темпе и легко взаимодействует	Несколько ошибок в грамматике и использовании лексики не приводят к непониманию. Может выразить себя и взаимодействовать в хорошей степени беглости	Систематически допускает ошибки в грамматике и использовании лексики, но сообщение, как правило, ясно. Может общаться взаимодействовать с усилием, и нуждается в помощи	Систематические грамматические ошибки и узкий словарный запас делают сообщение бессмысленным. Общение полностью зависит от повторения, перефразирования и исправления	
	Работа в группе	Оригинальный и креативный	Хороший уровень взаимодействия	Частичное взаимодействие	Не умеет работать в группе	

### Рубрика для оценки CLIL студентов (устная презентация) №3

Баллы	Содержание и презентация Дескрипторы	Правильность Дескрипторы
Неудов.	Представленные тексты не имеют отношения к теме; некоторые тексты не продуманы до конца; некоторые тексты, охватывающие весь слайд, скопированы из Интернета. Студент просто читает текст, не может ответить на вопросы аудитории по теме.	Презентация - это просто чтение текста с ошибками произношения, мешающими пониманию презентации
Удов.	Хотя презентация дает некоторую релевантную информацию о теме, выбранный и созданный материал не является логически упорядоченным, основные моменты опущены. Студент в основном читает текст с экрана, но может отвечать на вопросы аудитории.	Студент допускает ошибки в произношении; текст на экране содержит орфографические ошибки. Структура предложений может быть неправильной. Студент не понимает некоторые вопросы аудитории.
Хорошо	Материал, выбранный для презентации, относится к теме, логически организован, основные пункты и глоссарий отмечены. У студента довольно хорошее знание материала, он может отвечать по крайней мере на некоторые вопросы аудитории	Имеет некоторые (1-3) ошибки произношения новых слов и фраз. Текст на экране не содержит ошибок, кроме глоссария, в котором некоторые слова указаны во множественном или прошлом формах. Студент понимает вопросы и умеет отвечать на них в основном грамматически правильно
Отлично	Студент использовал несколько источников для своей презентации. Материал логически упорядочен, основные точки выделены. Глоссарий выбран в соответствии с темой. Дизайн и визуальные эффекты в слайдах продуманны. Студент показывает полное и всестороннее знание темы, способен ответить на вопросы аудитории и учителя, подготовил задания для сверстников.	У студента хорошее произношение. Текст презентации не содержит ошибок. Глоссарий и вопросы, предоставленные для аудитории, не содержат ошибок. Студент понимает вопросы и дает расширенные ответы на них, демонстрируя хорошее знание лексики, относящегося к теме.

### Рубрика для оценки CLIL студентов (устный доклад) №4

Критерии	Содержание	Язык	Баллы
Отлично	Студент показывает полное и тщательное знание предмета. Объяснения хорошо структурированы. Приведены примеры. Способен отвечать на	Использует соответствующую лексику. Грамматические структуры правильны или в основном правильны (1-2 ошибки). Ответы на вопросы,	13-15

	вопросы преподавателя.	относящиеся к теме, и расширены. Свободная речь.	
<b>Хорошо</b>	Большинство информации и фактов верны. Основные понятия используются надлежащим образом. Объяснения логически упорядочены. Не удалось ответить на 1-2 вопроса.	Использует основной тематический словарь. Хорошая грамматика с точки зрения структуры, хотя могут присутствовать некоторые ошибки (3-5). Речь в основном беглая, может делать паузы вспоминая ответ или слово.	10-12
<b>Удов.</b>	Даны некоторые сведения и факты. Знает основные понятия. В речи отсутствует логическая структура. Отчасти не может дать ответы на заданные вопросы.	Использует базовую лексику. Ошибки в грамматике (6-9). Не хватает беглости, в речи много пауз. Не понимает некоторые вопросы.	5-9
<b>Неудов.</b>	Не может предоставить соответствующую информацию. Не может ответить на вопросы или ответа недостаточно для оценки.	Неправильное использование основного тематического словаря или полное отсутствие слов по теме. Много ошибок (10 и более). Серьезные проблемы во взаимодействии.	

### Рубрика для оценки CLIL студентов (эссе 200-250 слов) №5

	Критерии	5 - отлично	4 - хорошо	3 - удов.	2 - неудов.
<b>СОДЕРЖАНИЕ</b>	Использование основных предметных концепций и знаний	Содержание полностью соответствует теме. Аргументы и факты подкреплены соответствующими примерами. Все основные базовые понятия использованы соответствующе. Видно, что студент понимает тему.	Тема обсуждена отлично. Один аргумент может быть не подкреплен примером	Попытка обсудить тему была сделана. Не предоставляет достаточных аргументов или аспектов проблемы	Тема не раскрыта или неправильно понята
	Строение	Четко и логично построено. Связующие части речи разнообразны и успешно использованы. Пропорции частей эссе	Четкая структура. Используются ссылки, хотя некоторые из них могут повторяться	Идею можно отследить. Абзацы могут быть ошибочными или вовсе отсутствовать. Непропорциональный. Слишком длинно или	Невозможно отследить идею. Слишком коротко.

		наблюдаются.		коротко. (Нормальное количество слов +/- 10%.)	
<b>ЯЗЫК</b>	Лексика и правописание	Хорошее использование тематической лексики. Широкий словарный запас, включая терминологию. Нет орфографических ошибок.	Использование тематической лексики. Может присутствовать неправильное использование синонимов. Несколько орфографических ошибок (1-3).	Использование базового словаря. Словарный запас ограничен. Ошибки в использовании синонимов	Неправильное использование базового словаря. Иногда (3 или более случаев) орфография препятствует пониманию
	Грамматика	Никаких грамматических ошибок, кроме некоторых (1-2) с артиклями	Хорошая грамматика. Могут присутствовать некоторые ошибки (1-3).	Существуют ошибки (5-10) в структурах, предлогах и глагольных формах	Ошибки препятствуют пониманию контента

**Активити 29. Оценка (10-20 минут)**

1. Составьте рубрику для оценки одного задания своего потенциального урока CLIL.
2. Объясните каждый пункт рубрики в сопоставлении с баллами критерия.

**Анкета слушателя повышения квалификации**  
по программе:  
**«Преподавание специальных дисциплин (модулей) на английском языке на основе интеграции методик CLIL, TBLT и модели BOPPPS»**

Пожалуйста, ответьте на нижеследующие вопросы.

---

Ф.И.О. участника \_\_\_\_\_

Дата: \_\_\_\_\_

1. Достигли ли Вы целей, поставленных в начале обучающего семинара?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Минимально			Частично				Полностью		

Объясните почему? \_\_\_\_\_

---



---

2. Соответствовал ли курс Вашим ожиданиям?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Минимально			Частично				Полностью		

Объясните почему, приводя конкретные примеры: \_\_\_\_\_

---



---

3. Уровень моих знаний методики CLIL по завершению обучающего семинара:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Минимальные			Широкие знания				Исчерпывающие,		

4. Оцените уровень своих усилий и стараний во время обучающего семинара:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Минимально			Частично				Максимально		



**Рефлексия по итогам завершения обучения по модулю и план действий**

Модуль: \_\_\_\_\_

Используйте форму Плана действий для рефлексии сегодняшнего дня и напишите, как минимум 3 действия для самостоятельного применения полученных знаний в собственной преподавательской практике.

Чему Я обучился в рамках данного модуля?
Как Я буду использовать полученные знания в преподавании?
<b>ДЕЙСТВИЯ</b>
Действие 1:
Действие 2:
Действие 3:



5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													

Тренер группы \_\_\_\_\_