



Научная статья

УДК 372.881.1

[https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2\(6\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_3)

МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В.А. Ханин^{1✉}, С.Л. Суворова^{2✉}

^{1,2} Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия,

¹ vkhanin@gmail.com ✉

² suvswetlana@mail.ru ✉

Аннотация. Рассматриваются теоретико-методологические основы проектирования современного урока иностранного языка в контексте требований Федеральных государственных образовательных стандартов и актуальных методических стандартов. В соответствии с новыми стандартами урок иностранного языка представляет собой многокомпонентную комплексную структурно-содержательную систему, а его проектирование предполагает моделирование педагогической структуры урока с учётом специфики обучения иностранному языку и включает разделение урока на инвариантные и вариативные этапы, описание цели, задач, содержания, методов и приёмов, организационных форм проведения урока. В статье рассмотрены некоторые типы и модели современного урока иностранного языка.

Ключевые слова: проект, проектирование урока, типы урока иностранного языка, модели урока иностранного языка

Для цитирования: Ханин В.А., Суворова С.Л. Методико-технологические аспекты проектирования современного урока иностранного языка // Педагогическая перспектива. 2022. № 2(6). С. 3–9. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2\(6\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_3)

RESEARCH COMPETENCE OF THE TEACHER: ESSENCE AND DIAGNOSTICS

V.A. Khanin^{1✉}, S.L. Suvorova^{2✉}

^{1,2} St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia,

¹ vkhanin@gmail.com ✉

² suvswetlana@mail.ru ✉

Abstract. The theoretical and methodological foundations of designing a modern foreign language lesson are considered in the context of the requirements of the Federal State Educational Standards and current methodological standards. In accordance with the new standards, a foreign language lesson is a multicomponent complex structural and content system, and its design involves modeling the pedagogical structure of the lesson, taking into account the specifics of teaching a foreign language and includes dividing the lesson into invariant and variable stages, describing the goal, objectives, content, methods and techniques, organizational forms of the lesson. The article considers some types and models of a modern foreign language lesson.

Keywords: project, lesson design, types of a foreign language lesson, models of a foreign language lesson

For citation: Khanin V.A., Suvorova S.L. Methodological and technological aspects of designing a modern foreign language lesson. *Pedagogical perspective*. 2022; 2(6): 3–9. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2\(6\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_3) (In Russ.).

Актуальные тенденции современного развития системы подготовки по иностранному языку детерминированы требованиями новых Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС), в основе которых лежит деятельностный подход, что актуализирует появление изменений не только в терминологическом аппарате урока, но и в его содержании и структуре. Современный урок иностранного языка представляет собой целостную многокомпонентную структурно-содержательную систему. В отличие от традиционного «линейного» урока, цели урока по ФГОС и его планируемые результаты определяются по чётко выделенным критериям, т.е. диагностичны, а основное содержание представляется как образовательная технология, имеющая мотивационную, дидактическую, организационную и другие составляющие [1, с. 14–20].

Диагностичность целей (при активном целеполагании обучающимися), соблюдение определённого алгоритма и сочетание различных видов деятельности учителя и обучающихся, которые завершаются предъявлением и оценением результатов, позволяют рассматривать урок как педагогический проект, и, соответственно, анализировать проблемы планирования и проектирования уроков.

Проектирование современного урока иностранного языка рассматривается как создание проекта урока, соответствующего требованиям ФГОС, в том числе общедидактическим на уровне целеполагания, информационного обеспечения, организации деятельности обучающихся, используемых педагогических технологий, оценки деятельности и рефлексии [2; 3, с. 153–155]. Под проектированием в обобщённом смысле понимается процесс, целенаправлен-

ная деятельность с целью выявления компонентов, характеристик, частей какой-либо системы; процесс создания проекта. Проектирование урока трактуется как моделирование педагогической структуры урока, включающее разделение урока на этапы и описание цели, задач, содержания, методов и приёмов, организационных форм проведения урока. Проектирование урока иностранного языка – это моделирование педагогической структуры урока с учётом специфики обучения иностранному языку, включающее разделение урока на инвариантные и вариативные этапы, описание цели, задач, содержания, методов и приёмов, организационных форм проведения урока.

Несмотря на наличие чётких, нормативно закреплённых требований к проектированию современного урока иностранного языка, в образовательной практике учителя сталкиваются с проблемами, связанными с самим процессом проектирования, определением целей обучающей деятельности, внедрением инновационных педагогических технологий и др.

При проектировании урока учитель должен учитывать ситуативный подход в обучении иностранным языкам, моделируя реальные ситуации общения, охватывающие различные этапы речевого поведения. Личностно-ориентированный подход проявляется через формирование ценностных ориентиров и развитие личности обучающихся посредством реализации воспитательного потенциала предмета «Иностранный язык», который является также методологической основой ФГОС.

Развивающая или формирующая часть урока определяется через планирование метапредметных результатов, формируемых посредством универсальных учебных действий (далее – УУД).

Согласно ФГОС, метапредметные результаты – это «способы деятельности, применяемые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов» [4, с. 22–33].

Метапредметный блок урока иностранного языка представлен познавательными, регулятивными, коммуникативными действиями, не относящимися конкретно к учебному предмету «Иностранный язык», но обеспечивающими процесс обучения в рамках любого учебного предмета, и является его «основосоздающей» частью. В целом метапредметные результаты отражают: умения планировать, чётко определять область знаемого и незнаемого, ставить перед собой цели и определять задачи; развитие коммуникативной компетенции, смыслового чтения и исследовательских учебных действий, включая умение работать с информацией; осуществление самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности. Основным объектом оценки метапредметных результатов служит сформированность у обучающихся регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных действий, т.е. умственных действий обучающихся, направленных на анализ и управление своей познавательной деятельностью.

Для реализации требований ФГОС современный урок, независимо от его типа, должен содержать инвариантную часть, включающую [4, с. 22–33; 5, с. 46–50]: 1) вводный этап, в который входит организация начала урока, мотивирующего к усвоению нового материала, и активное целеполагание; 2) основной этап, направленный на достижение цели урока; 3) заключительный этап, включающий рефлексию и оценку уровня достижения планируемых результатов.

Важной особенностью проекта урока по ФГОС, согласно мнению А.А. Ко-

лесникова [4], является определение и описание метапредметных результатов, характеристика которых сформулирована в терминах УУД. Проект урока иностранного языка предполагает планирование и диагностику метапредметных результатов, а также определение формируемых УУД на всех его этапах [6, с. 28; 7 с. 49–56].

Таким образом, при проектировании урока иностранного языка в его структуру вводятся:

1. Планируемые результаты.

2. Продуктивные, творческие, проблемные задания.

3. Новые формы работы с информацией: поиск информации, отсеивание ненужной информации, преобразование и интеграция информации, принятие решений и т.д.

В зарубежной и отечественной методике, классическим типом урока считается фронтальный, характеризующийся следующими признаками [8; 9]:

– планирование, управление и контроль осуществляет исключительно учитель;

– преобладает речевая активность учителя;

– занятие чётко регламентировано;

– активность обучающихся сводится в основном к восприятию и осмыслению информации;

– преобладает формальное взаимодействие учителя и обучающихся;

– материал урока чётко структурирован, разбит на части и рассчитан в своей сложности на среднего ученика.

Также необходимо учитывать случаи, в которых проектируется данный тип урока: работа над произношением; работа над новыми лексическими единицами; дедуктивное освоение грамматики; работа над аудированием и чтением; развитие умений пересказа, рассказа, реферирования; сообщение страноведческих сведений.

Следующий тип урока – задание центристский урок (его проектирование опирается на задание центристский подход

(task based language learning), сущность которого заключается в следующем [10]:

– обучающиеся изучают язык в процессе активизации коммуникативной деятельности, стимулом которой является задание;

– в центре внимания находится активность ученика, а задача учителя – мотивировать обучающихся с помощью соответствующих заданий к спонтанным экспериментам, творческому и гибкому использованию иностранного языка.

Джейн Уиллис предложила модель занятия, в которой можно выделить две основные фазы [10]:

1. Подготовительная (pre-task) фаза, в рамках которой учащимся предлагаются для прослушивания и просмотра аудио- и видеозаписи аутентичных коммуникативных ситуаций. При этом учитель может предложить для анализа те их части, в которых используется необходимая для последующих заданий лексика, а также речевые клише, грамматические структуры и т.п.

2. Основная (task cycle) фаза, включающая в себя следующие элементы:

– непосредственная работа над заданием в парах или группах;

– подготовка устного или письменного отчёта о том, как было выполнено задание;

– презентация результатов перед группой.

Учитель на таком уроке выполняет роль консультанта, помощника, советника, а учащиеся работают преимущественно самостоятельно, используя форматы парной и (или) групповой работы.

Преимущество такого подхода исследователи видят в обеспечении высокой мотивации к обучению в результате обращения к темам и проблемам взаимодействия или деятельности в реальных жизненных ситуациях. Это даёт обучающемуся относительную коммуникативную свободу, расширяет кругозор и способствует развитию социальной и учебно-познавательной

компетенции. Проблемные стороны этой модели заключаются в организации иноязычного общения в рамках парной или групповой работы, в выборе, подготовке и переработке аутентичных информационных источников, а также в недостаточном внимании к этапу тренировки и отработки лексико-грамматических структур.

Ещё один тип урока – структурированный или проблемно-ориентированный. Он соотносится с технологией проблемного обучения, опирается на обучение в сотрудничестве, активное и коммуникативное взаимодействие между обучающимися и учителем, преобладающую самостоятельную деятельность школьников. В центре внимания находится проблемная ситуация [11, с. 4–7]. Структура урока такого типа состоит из трёх методических блоков:

1. Мотивирующее начало занятия, в том числе с использованием медиасредств, на котором ставится цель, определяется проблема (например, на основе заранее подготовленного доклада) и происходит первое обсуждение.

2. Детальное обсуждение проблемы и поиск путей её решения, анализ методов и средств, распределение обязанностей и заданий с указанием конечного продукта на выходе.

3. Перенос приобретённых знаний и умений на новые ситуации. При этом осуществляется усиленная практика в применении как на основе рабочих конспектов, так и в ходе ролевых или деловых игр.

Методико-технологические аспекты проектирования урока иностранного языка предполагают рассмотрение его возможных моделей.

1. Линейная модель.

Структура уроков в соответствии с этой моделью включает в себя следующие этапы:

– организационный момент;

– мотивационный/этап целеполагания;

– ознакомление;

- тренировка;
- речевая практика;
- обобщение/контроль/рефлексия;
- домашнее задание.

Следует отметить, что не все названные этапы обязательны для каждого урока. Основными являются этапы ознакомления, тренировки, речевой практики и заключительный. Урок всегда должен начинаться с мотивационного этапа (целеполагания).

2. Модель бумеранга.

В такой модели учебный процесс уподобляется естественному общению в детстве или обучению с погружением в языковую среду. Схематически можно представить структуру такого урока следующим образом (рис. 1).

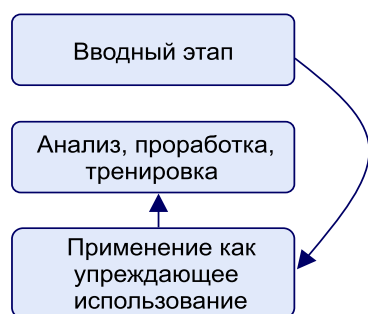


Рисунок 1. Структура урока иностранного языка по модели бумеранга

После вводного этапа осуществляется переход к применению, но не в классическом формате речевой практики, а в виде упреждающего использования в качестве условно-коммуникативного задания, которое выполняется на основе заданных фраз-клише или образцов (обучающиеся знакомятся с новой структурой в реальной коммуникативной ситуации). При этом обучающиеся сталкиваются с трудностями, делают ошибки, которые являются стимулом для более тщательной проработки нового материала.

3. Лоскутная модель (циклическая модель или модель «сборная солянка»).

Схематически данная модель может быть представлена следующим образом (рис. 2).

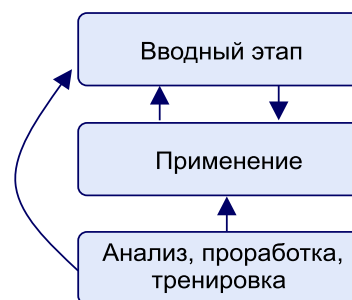


Рисунок 2. Структура урока иностранного языка по лоскутной модели

На вводном этапе учащиеся актуализируют свои предыдущие знания по теме и используют их в беседе или при работе с текстом, после чего сосредотачиваются на каком-либо языковом явлении и прорабатывают его. Затем вводится новая языковая структура, для дальнейшего применения обеих структур при выполнении речевого задания, что соответствует этапу речевой практики. После этого учитель мотивирует учеников на знакомство с дополнительными языковыми ресурсами. Такая модель используется обычно в тех случаях, когда есть необходимость в течение одного урока презентовать сразу несколько явлений, при этом этап речевой практики следует стремиться организовать так, чтобы ученики при выполнении речевого задания почувствовали какой-либо дефицит.

Итак, методико-технологические аспекты проектирования современного урока иностранного языка включают педагогические техники создания разных моделей урока, его наполнения тематическим, языковым и речевым содержанием с учётом современных требований к уроку и принципов его организации на основе деятельностной и личностно-ориентированной методологии.

Список литературы

1. Ариян М.А. Планирование урока иностранного языка в контексте требований ФГОС общего образования // Иностранные языки в школе. 2016. № 6. С. 14–20.
2. Колесников А.А., Боговская И.В. Обучение иностранному языку в условиях электронной школы: анализ проблем и перспектив // Иностранные языки в школе. 2021. № 2. С. 4–13.
3. Краснопева Т.О., Шевченко А.И., Гураль С.К. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде // Язык и культура. 2020. № 51. С. 153–176.
4. Колесников А.А. Современный урок иностранного языка: проблемы организации и возможные решения // Иностранные языки в школе. 2017. № 11. С. 22–33.
5. Рець М.С. Современный урок иностранного языка в условиях реализации ФГОС // Молодой ученый. 2016. № 17.1. С. 46–50.
6. Колесников А.А. Как организовать дифференцированный урок иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2021. № 1. С. 28–33.
7. Колесников А.А. Обучение студентов проектированию и презентации технологической карты урока иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2021. № 12. С. 49–56.
8. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
9. Rod Ellis. Principles of instructed language learning. *System*. 2005; Vol. 33. 2: 209–224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
10. Willis D., Willis J. *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press; 2007. 137 p.
11. Милованова Л.А. Типология уроков иностранного языка: из опыта отечественных и зарубежных исследований // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 5 (118). С. 4–7.

References

1. Ariyan M.A. Planning a foreign language lesson in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard of General Education. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2016; 6: 14–20. (In Russ).
2. Kolesnikov A.A., Bogovskaya I.V. Teaching a foreign language in an e-school: an analysis of problems and prospects. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2021; 2: 4–13. (In Russ).
3. Krasnopeeva T.O., Shevchenko A.I., Gural S.K. Designing individual educational trajectories in the information educational environment. *Yazyk i kultura*. 2020; 51: 153–176. (In Russ).
4. Kolesnikov A.A. Modern foreign language lesson: problems of organization and possible solutions. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2017; 11: 22–33. (In Russ).
5. Rets M.S. A modern foreign language lesson in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard. *Molodoy uchenyy*. 2016; 17.1: 46–50. (In Russ).
6. Kolesnikov A.A. How to organize a differentiated foreign language lesson. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2021; 1: 28–33. (In Russ).
7. Kolesnikov A.A. Teaching students to design and present the technological map of a foreign language lesson. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2021; 12: 49–56. (In Russ).
8. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Foreign language lesson*. Rostov n/D.: Feniks; Moscow: Glossa-Press; 2010. 640 p. (In Russ).
9. Rod Ellis. Principles of instructed language learning. *System*. 2005; Vol. 33. 2: 209–224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
10. Willis D., Willis J. *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press; 2007. 137 p.
11. Milovanova L.A. Typology of foreign language lessons: from the experience of domestic and foreign studies. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; 5 (118): 4–7. (In Russ).

Информация об авторах

Вячеслав Аркадьевич Ханин – кандидат химических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

Светлана Леонидовна Суворова – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

Information about the authors

Vyacheslav A. Khanin – Candidate of Sciences (Chemistry), St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages.

Svetlana L. Suvorova – Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Head of the Department of Foreign Languages.

Статья принята в редакцию 19.03.2022; одобрена после рецензирования 29.03.2022; принята к публикации 04.04.2022

The article was submitted 19.03.2022; approved after reviewing 29.03.2022; accepted for publication 04.04.2022