

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Историко-филологический
факультет

Кафедра «Иностранные языки
и методика преподавания
иностранных языков»

Направление подготовки 44.03.05
«Педагогическое образование (с
двумя профилями подготовки)»
Очная форма обучения

Профили подготовки
«Немецкий язык.
Французский язык»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему

«Методическая организация уроков иностранного языка по формированию
учебного действия оценки учащихся средней общеобразовательной школы»

Студент Ш Шайбакова Виктория Наильевна

Руководитель Шварева к.п.н., доцент Шварева Л.В.

Нормоконтролёр Казионова к.филол.н., доцент Казионова Е.Н.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 14.06.23 № 12)

Заведующий кафедрой Алешина д.филол.н., доцент Алешина Е.Ю.

Работа защищена с отметкой 5 (отлично) (протокол заседания ГЭК от 4.07.23 № 16)

Секретарь ГЭК Жалдыбина Жалдыбина А.Н.

Пенза, 2023

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы методической организации этапа самооценки при обучении всем видам речевой деятельности на уроках французского языка в средней общеобразовательной школе.....	7
1.1 Понятие оценки как универсального учебного действия в психолого-педагогической науке.....	7
1.2 Характеристика видов речевой деятельности с позиции учебного действия оценки.....	16
1.3 Психолого-педагогическая характеристика учащихся средней школы как условие обучения французскому языку.....	25
Выводы по 1 главе.....	32
Глава 2. Методическая организация этапа самооценки при обучении всем видам речевой деятельности на уроках французского языка в средней общеобразовательной школе.....	34
2.1 Анализ современных УМК по формированию учебного действия оценки в средней общеобразовательной школы.....	34
2.2 Методическая разработка упражнений для формирования учебного действия оценки в средней школе.....	49
Выводы по 2 главе.....	83
Заключение.....	85
Список литературы.....	87

Введение

На протяжении нескольких столетий французский язык играет одну из ключевых ролей в международных коммуникациях и взаимодействии. Он является одним из официальных языков ООН (Организация Объединённых Наций), рабочим языком таких учреждений, как ЮНЕСКО (Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры), МОТ (Международная организация труда), ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения), ВПС (Всемирный почтовый союз), различных международных, общественных организаций. Во многих странах он является вторым государственным языком.

Целью языкового образования, в частности одной из целей обучения французскому языку, является развитие поликультурной и многоязычной личности, формирование ее коммуникативной компетенции, проявляющейся в способности и готовности осуществлять общение средствами иностранного языка. Также обучение французскому языку как второго иностранного языка связано с формированием коммуникативной компетенции, позволяющей обучающимся в соответствии с их реальными и актуальными потребностями и интересами использовать французский язык в наиболее типичных ситуациях речевого общения, сообщать и запрашивать информацию различного характера, последовательно и логично высказываться, адекватно реагировать на высказывания партнера по общению.

Внутренняя мотивация определяет отношение школьника к предмету и обеспечивает продвижение в овладении французским языком. Когда обучающемуся нравится говорить, читать, воспринимать иностранную речь на слух, узнавать новое, тогда можно сказать, что у школьника есть познавательный интерес к изучению иностранного языка. Другими словами, внутреннее отношение обучающегося к изучению французского языка регулирует освоение данного языка. А для того, чтобы процесс овладения языком проходил более эффективно, учителю необходимо развивать

осознанность, самостоятельность, инициативность у обучающихся. В данном случае, основными заданиями, направленными на развитие навыков самооценивания, навыка поиска, выделения и исправления своих ошибок, умения разрабатывать стратегию по преодолению затруднений и реализовывать её, являются задания, формирующие учебное действие оценки.

Актуальность работы обусловлена противоречием между значимой ролью самооценки в учебном процессе в условиях системно-деятельностного подхода в системе образования и частым несоответствием её методической организацией на уроках французского языка новейшим требованиям ФГОС, что включает в себя недостаточно подробные рекомендации в книге для учителя и недостаточное раскрытие упражнений, представленных в учебнике.

Объект исследования – процесс формирования учебного действия оценки обучающихся в средней школе.

Предмет исследования – методическая организация уроков по формированию учебного действия оценки на уроках французского языка.

Цель исследования – разработать методические рекомендации по формированию учебного действия оценки на уроках французского языка в средней общеобразовательной школе.

Задачи исследования:

1. рассмотреть содержание понятия «учебное действие оценки» и его составляющих;
2. дать характеристику видам речевой деятельности с позиции учебного действия оценки;
3. выявить особенности среднего школьного возраста и их влияние на процесс изучения иностранного языка;
4. проанализировать учебно-методический комплект «L'oiseau bleu» по французскому языку для 5 класса;

5. разработать комплекс заданий для формирования учебного действия оценки на уроках французского языка.

Для реализации поставленных задач использовались такие **методы исследования**, как анализ научной литературы по проблеме исследования, анализ публикаций в периодических изданиях, нормативно-правовой документации, психолого-педагогической литературы, учебно-методического комплекса «L'oiseau bleu» для обучения французскому языку в средней школе; сравнение; классификация; синтез.

Теоретическую основу исследования составили труды таких российских и зарубежных исследователей, как Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, Л. В. Щерба, И. А. Зимняя, Г. А. Цукерман, А. И. Липкина, И. Л. Бим, И. Д. Гальскова, Н. И. Гез и т. д., Федеральный государственный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897), а также учебно-методический комплекс для 5 класса «L'oiseau bleu» («Синяя птица»).

Практическая значимость работы состоит в возможности использования результатов исследования при планировании уроков французского языка по каждому виду речевой деятельности, включая задания, направленные на формирование учебного действия оценки, при осуществлении методического самоконтроля учителями, обучающими любому иностранному языку, при подборе упражнений, направленных на формирование учебного действия оценки, при разработке факультативных занятий, при подготовке к международным языковым экзаменам, а также при подготовке студентов старших курсов к педагогической практике.

Апробация исследования. Материалы и промежуточные результаты работы были представлены на Второй международной научно-практической конференции «Социально-педагогические инновации в образовании» (15-16 апреля 2023 гг.)

Содержание проведённого исследования изложено в 1 публикации статуса РИНЦ.

Структура выпускной квалификационной работы обусловлена предметом, целью и задачами исследования. Работа состоит из введения, двух глав и заключения.

Введение раскрывает актуальность, определяет степень научной разработки темы, объект, предмет, цель, задачи и методы исследования, раскрывает теоретическую и практическую значимость работы.

В первой главе рассматриваются теоретические аспекты работы – анализируется содержание понятия «учебное действие оценки» как педагогической категории при обучении французскому языку в средней школе, приводятся его роль, структура, классификация, этапы и особенности; раскрываются основные характеристики видов речевой деятельности при обучении французскому языку в средней школе относительно учебного действия оценки; приводится психолого-педагогическая характеристика обучающихся средней школы как условие обучения французскому языку и организации выполнения упражнений, направленных на формирование учебного действия оценки.

Вторая глава посвящена практической части исследования, заключающейся в анализе учебника для 5 класса серии «L’oiseau bleu» («Синяя птица»), используемых на сегодняшний день для обучения французскому языку как второму иностранному, а также в разработке собственных комплексов упражнений, направленных на формирование учебного действия оценки на среднем этапе школьного обучения.

В заключении подводятся итоги исследования, формируются окончательные выводы по рассматриваемой теме.

Глава 1. Теоретические основы методической организации этапа самооценки при обучении всем видам речевой деятельности на уроках французского языка в средней общеобразовательной школе.

1.1 Понятие оценки как универсального учебного действия в психолого-педагогической науке

Для того, чтобы рассмотреть понятие оценки в качестве универсального учебного действия, необходимо в начале обратиться к истории появления концепции универсальных учебных действий. Теорико-методологической основой разработки понятий универсальных учебных действий для основного общего образования стал прежде всего системно-деятельностный подход, разрабатываемый в трудах отечественных психологов Л. С. Выготского [10], П. Я. Гальперина [14], Д. Б. Эльконина [54], В. В. Давыдова [18], А. Н. Леонтьева [27] и др., раскрывающий основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, общую структура учебной деятельности обучающихся, а также в основу легло учение о структуре и динамике психологического возраста Л. С. Выготского и периодизация психологического развития ребёнка, определяющая возрастные психологические особенности развития личности и познания Д. Б. Эльконина.

Системно-деятельностный подход является ведущим в современном образовании. Суть его состоит в том, что акцент делается не столько на освоении обучающимися отвлеченных знаний, сколько на овладении при этом ориентировочными основами деятельности, в первую очередь учебной, через которую осваиваются и все другие виды деятельности [25], то есть цель образования есть развитие личности обучающегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих

инструментальную основу компетенций обучающегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта.

Следование этой теории при формировании содержания общего образования предполагает, в частности, анализ видов ведущей деятельности, выделение универсальных учебных действий, способствующих развитию компетенций, знаний, умений и навыков.

Для правильной интеграции, или использования, этого подхода в учебном процессе необходимо ясное понимание того, что представляют собой универсальные учебные действия, как меняется роль педагога и какие задачи стоят перед обучающимися.

Классификация универсальных учебных действий основывается на требованиях новых ФГОС ООО от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 11.12.2020), где утверждается, что учебная программа должна обеспечивать развитие у обучающихся способности к саморазвитию, самосовершенствованию, формирование личностных ценностно-смысловых ориентиров и установок, личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий, а также формирование опыта переноса и применения универсальных учебных действий в жизненных ситуациях для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся [45, с. 39].

Л. В. Черепанова отмечает, что универсальные учебные действия представляют собой умение учиться, другими словами способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [41, с. 53].

В умении учиться выделяют две главные составляющие:

1. Рефлексивные действия, необходимые для того, чтобы опознать новую задачу, для решения которой человеку не хватает его знаний и умений, и для того, чтобы получить ответ на вопрос чему учиться?

2. Поисковые действия, которые необходимы для приобретения недостающих знаний, умений для ответа на второй вопрос: как научиться?

Согласно классификации А. Г. Асмолова универсальные учебные действия (УУД) делятся на четыре основные группы [3, с. 28-31]:

1. Личностные УУД

Под личностными универсальными учебными действиями подразумеваются жизненное, личностное, профессиональное самоопределение; знания моральных норм, умения выделять нравственный аспект поведения и соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, а также ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях. Таким образом, в учебной деятельности выделяют два типа действий – действие смыслообразования, то есть установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и её мотивом, результатом – продуктом учения; действие нравственно-этической ориентации.

2. Регулятивные УУД

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают организацию учебной деятельности. К ним относятся – целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль в форме сличения способа действия и его результата, коррекция, оценка, волевая саморегуляция.

3. Познавательные УУД

К познавательным универсальным учебным действиям относят общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем.

4. Коммуникативные УУД

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию обучающихся на позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников, эффективно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Однако в научном сообществе поднималась проблема классификации универсальных учебных действий, так как, в целом, любая классификация

видов УУД будет условна [11]. Основная проблема классификации состоит в том, чтобы найти объективный критерий деления названных универсальных учебных действий, но сам факт выделения регулятивных действий не ставится под сомнение.

М. С. Мартынец предлагает такую классификацию, где универсальные учебные действия делятся на те, что подлежат субъективной оценке и на те, что подлежат объективной оценке. К первым относятся личностные универсальные учебные действия, к последним – познавательные, коммуникативные и регулятивные [30, с. 120]. Универсальные учебные действия, подлежащие объективной оценке, оцениваются на базовом уровне освоения образовательных программ по системе «зачет – незачет», а на повышенном уровне – по разработанным совместно с обучающимися критериями. Из этого следует то, что регулятивные универсальные учебные действия возможно объективно оценить.

В соответствии с задачами настоящего исследования целесообразно обратиться к детальному рассмотрению компонентов, составляющих регулятивные УУД. Как было сказано выше, к ним относятся - целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, волевая саморегуляция.

По А. Г. Асмолову целеполагание есть постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено обучающимися, и того, что ещё только предстоит узнать; планирование – определение последовательности промежуточных целей для достижения определенного результата; прогнозирование – предвосхищение результата, уровня усвоения и времени, которое необходимо будет уделить обучению; контроль есть сопоставление способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от образца; коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения с эталоном; и, наконец, оценка [4, с. 11].

Оценка – это выделение и осознание обучающимися того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения [3, с. 29].

Действие оценки — это есть то действие, благодаря которому человек оценивает свои возможности действовать, определяет, достаточно ли у него знаний для решения новой задачи, каких именно знаний недостает. Действие оценки — это «умение определять наличие или отсутствие у себя общего способа решения тех или иных задач» [48, с. 18].

Среди представленных регулятивных универсальных учебных действий особую значимость имеет оценка, которая непосредственным образом обеспечивает реализацию субъектности ребенка в процессе обучения, так как ребёнок, не умеющий оценить свои возможности, так и не становится подлинным субъектом собственной учебной деятельности, он постоянно нуждается в руководстве, контроле и оценке учителя.

С другой стороны, объективное оценивание ребенком своих знаний непосредственно связано с оценкой одноклассников. Для ученика необходимо также понимание позиций учителя [48].

А. И. Липкина говорила, что умение сравнивать собственную оценку своей учебной деятельности с оценкой со стороны, то есть умение учитывать внешнюю оценку, формирует у обучающихся критическую самооценку достигнутых результатов учебной деятельности [28, с.7-9].

Существует множество определений понятию оценки. Например, Б. Г. Ананьев, который определяет оценку как показатель результативности обучающегося, его роста относительно своих показателей в начале текущего этапа обучения [2].

Ш. А. Амонашвили понимает под оценкой процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемую человеком. Он противопоставляет оценку отметке, которая в свою очередь является результатом этого процесса этой деятельности (или действия), их условно-формальным отражением. [1, с. 17]

В. М. Полонский считает оценку систематическим процессом, который состоит в определении соответствия имеющихся знаний, учений, навыков предварительно планируемому [37, с. 3-9].

Г. А. Цукерман утверждает, что оценка — это есть действие, благодаря которому человек оценивает свои возможности действовать, определяет, достаточно ли у него знаний для решения новой задачи, каких именно знаний недостает [48, с. 18].

Е. Г. Матвиевская определяет оценку как результат оценочного процесса, оценочное суждение [31, с. 307].

Общепринятое определение на сегодняшний день отсутствует. С одной стороны, оценка трактуется как процесс, с другой стороны, как результат процесса оценивания. Учитывая то, что понимание и формирование учебной самооценки обучающегося зависит от понимания оценивания учителем, то важно найти наиболее подходящее определение оценки педагогом. В данной работе мы будем опираться на определение Ш. А. Амонашвили, который утверждает, что оценка есть процесс, действие оценивания, совершаемое самим обучающимся. Это понимание наиболее соответствует тому, что понимается под учебной оценкой самого обучающегося – осознание усвоенного, того, что предстоит изучить, и оценка качества усвоения материала.

Организовать учебную деятельность без оценки невозможно, так как оценка является одним из её компонентов, а также регулятором и показателем эффективности, поэтому активное включение в оценочную деятельность является одним из условий успешной деятельности обучающихся. Оценочная деятельность направлена на осознание цели своих действий и понимание результатов реализации с заданным эталоном или согласно оценочным критериям, а также на анализ причин, способствующих успеху или неудаче, и коррекцию результата [43, с. 14].

По А. Г. Асмолову структура действия оценки включает в себя следующие компоненты:

- Объект оценки;
- Критерии оценки;
- Сравнение объекта оценки с критерием оценки;
- Отображение в знаково-символической форме результатов оценивания [3, с. 80].

Согласно А. Г. Асмолову выделяются следующие виды оценок:

1. Ретроспективная. Ее суть заключается в том, чтобы обучающиеся обладали умением анализировать причины неудачи выполняемой деятельности и могли внести соответствующие коррективы в эту деятельность. Данная оценка проводится после выполнения оцениваемой деятельности.

2. Прогностическая. Суть этой оценки заключается в том, что обучающийся определяет, способен ли он реализовать данную деятельность. Данная оценка проводится до выполнения обучающимися задания [3, с. 80].

Выделяются следующие основные показатели и поведенческие индикаторы сформированности оценки к концу начальной школы:

1. Отсутствие оценки. В данном случае обучающийся не только не умеет оценивать свою деятельность, но он и не стремится к этому. При этом ученик полностью доверяет оценке учителя.

2. Адекватная ретроспективная оценка. Ученик способен сам анализировать собственные действия и основательно аргументировать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия. На этом уровне обучающийся критически относится к отметке учителя, но не может определить собственных возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого сделать; способен оценивать действия других учеников.

3. Неадекватная прогностическая оценка. В данном случае ученик, перед решением новой задачи, предпринимает попытку оценки своих возможностей, но при этом он принимает во внимание только факт - знаком он с ней, или нет, а не возможность изменения известных ему способов действия. При этом ученик с легкостью оценивает уже решенные им задачи,

пробует анализировать собственные способности в выполнении новых задач, часто ошибается, учитывает только внешние свойства задачи, а не конструкцию, не может этого осуществить до решения задачи.

4. Потенциально адекватная прогностическая оценка. На этом уровне ученик, начиная решать новую задачу, способен с поддержкой учителя анализировать собственные возможности для ее решения, принимая во внимание изменения в известных ему способах действий. Обучающийся способен с поддержкой учителя доказывать собственную способность или неспособность решить определенную задачу, используя анализ возможных методов, но делает это с трудом.

5. Актуально-адекватная прогностическая оценка. Ученик, приступая к решению новой задачи, способен своими силами оценить возможности в ее решении, принимая во внимание изменения известных ему методов. Обучающийся сам подтверждает еще до решения задачи собственные возможности, опираясь на четкое осознание усвоенных способов и их вариаций, а также пределов их использования [3, с. 81].

Процесс становления формирования оценки у детей является не простой задачей, стоящей перед учителем. Но, несмотря на это, каждый учитель должен стремиться к тому, чтобы действие оценки было сформировано у всех обучающихся, потому что значение оценки поистине велико. Это и ее мотивационный смысл, и влияние на успешность становления и осуществления учебной деятельности.

Если учитель будет целенаправленно формировать действие оценки, то обучающийся научится не только фиксировать трудность, но и анализировать ее причину; от фиксации самого факта незнания или неумения он может перейти к знанию того, как это незнание преодолеть.

Задача учителя заключается в том, чтобы научить обучающихся сопоставлять свои действия с заданным образцом и развить готовность к выработке собственных эталонов, то есть в начале учитель сам предоставляет определенный эталон деятельности с развернутыми критериями оценки этого

вида работы и только потом предлагает попробовать обучающимся. При этом учитель дает развернутые оценочные суждения, сопоставляя ответ или работу ученика с заданным эталоном.

Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, в которой авторы целями обучения, содержанием, методами реализуют учебную деятельность обучающихся, закладывают основы умения учиться, а значит и основы самостоятельности, строится на теории учебной деятельности и её субъекта, где и формируется контрольно-оценочная самостоятельность [15, с. 15].

Ученые считали, что в школьной жизни без контроля и оценки невозможно сформировать самостоятельные навыки в учебной деятельности. В структуру деятельности входят ряд компонентов: мотивы, цели, действия, условия, операции. При выявлении самооценки следует опираться на каждый из этих компонентов.

О видах контрольно-оценочной деятельности писал Л. М. Фридман. Он выделял внешнюю и внутреннюю. Обучающиеся осуществляют внутреннюю контрольно-оценочную деятельность, ориентируясь на деятельность учителя, корректируя свою деятельность в зависимости от того как учитель ведет систему оценивания. Оценка учителя должна быть объективной, для этого следует разрабатывать четкие критерии и оценки и оценочную шкалу» [47, с. 90-91].

Однако так же, как и другие учебные действия, действия контроля и оценки – это действия обучающегося, а не учителя. Усилия учителя направлены, в первую очередь на организацию его собственных контрольно-оценочных действий. В отношении формирования действий оценки и контроля эти усилия должны быть немалыми, поскольку именно в этих действиях обучающиеся часто проявляют большую зависимость от взрослого.

Самооценка обучающегося – это умение, предполагающее обращение к собственным действиям, умение провести четкую границу между знанием и незнанием. А это есть рефлексия – свойство самооценки. Рефлексивность

сама по себе – это модальность самооценки, которая допускает возможность разных точек зрения относительно сегодняшнего знания. Основой рефлексивной самооценки являются знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях. Другими словами, существует две способности:

1. способность видеть себя со стороны, не считать свою точку зрения единственно возможной;

2. способность анализировать собственные действия, то есть учебные действия контроля и оценки направлены не на преобразование предмета, а на сами предметные действия.

Обе эти способности активно формируются во всех звеньях учебной деятельности, однако центром их формирования и функционирования является учебное действие оценки.

Таким образом, учебное действие оценки является сложным интегративным элементом в общей структуре учебной деятельности. Оно не зарождается само по себе, а требует специально организованных условий. Освоить, или сформировать, учебное действие оценки означает подготовить обучающихся к осознанию самих себя как субъектов учебной деятельности, к объективной и адекватной оценке своих знаний и возможностей для саморазвития и самосовершенствования, для реализации своего творческого потенциала.

1.2 Характеристика видов речевой деятельности с позиции учебного действия оценки

Прежде чем обратиться к конкретным видам речевой деятельности, таким как, говорение, чтение, письмо и слушание (аудирование) дадим определение понятию «речевая деятельность».

Впервые трактовка понятия «речевая деятельность» была дана Л. С. Выготским, который характеризовал её, с одной стороны, предметным

мотивом, целенаправленностью, с другой, состоящей из нескольких фаз – ориентировка, планирование, реализация плана, контроль [12, с. 299].

По мнению И. А. Зимней, речевая деятельность представляет собой процесс активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи или приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения [23, с. 24].

Л. В. Щерба понимает речевую деятельность как процесс говорения и понимания, обусловленные психофизиологической речевой организацией индивида и в то же время имеющие социальный характер, что есть объективно более узкое определение по сравнению с И. А. Зимней [51, с. 24-39].

Так, опираясь на определение И. А. Зимней, речевая деятельность представляет собой систему умений, необходимых для решения коммуникативных задач в зависимости от ситуации общения.

В речевой деятельности выделяют рецептивные и продуктивные виды. Посредством рецептивных видов – аудирования и чтения – осуществляется приём и последующая переработка речевого сообщения; посредством продуктивных видов – говорения и письма – передается речевое сообщение. Говорящий или пишущий на основе внутренних или внешних побуждений оформляет свои мысли, используя средства языка. Слушающий или читающий, получив информацию, декодируют её [29, с.98].

В методике преподавания иностранных языков придавалось большое значение обучению аудированию, так как восприятие иноязычной речи на слух – процесс сложный, требующий максимального внимания от обучающегося, а от учителя – последовательной подготовки к развитию этого вида деятельности.

Целью обучения иностранному языку в школе является овладение обучающимися способностью осуществлять общение с носителями изучаемого

иностранного языка в наиболее распространенных ситуациях повседневного общения. Известно, что говорение есть также восприятие речи собеседника на слух. Таким образом, аудирование является одним из основных видов речевой деятельности в общении с носителями иностранного языка.

В обучении языку, согласно А. Н. Щукину, принято выделять изучающее, ознакомительное и деятельностное слушание [52, с. 163]. Целью изучающего слушания является получение практически необходимой информации и рациональное её использование в различных ситуациях общения. Работа с текстом в этом случае характеризуется глубиной понимания деталей, вдумчивым, глубоким осмыслением содержания текста. Для ознакомительного слушания характерно получение общего впечатления от аудируемого текста. Основная задача заключается в получении общего представления о предмете сообщения без установки на его сохранение в долговременной памяти, без установки на точное воспроизведение полученной информации или детальное её понимание. Деятельностное слушание реализуется в условиях необходимости дословного запоминания информации с последующим воспроизведением. Таким образом, каждый вид характеризуется определенной целью слушания, уровнем понимания и запоминания информации [52, с. 163].

В зависимости от условия слушания различают контактное и диктантное слушание [52, с. 162]. Контактное слушание осуществляется в рамках устного общения, монологической, диалогической или полилогической речи. Пониманию сказанного влияют реальное присутствие адресата и невербальные опоры, такие как жесты, мимика, взгляд. Дистантное, или опосредованное, слушание происходит на расстоянии, например, прослушивание аудиофильма. Понимание при таком виде слушания осложнено, поэтому на уроках желательно использовать вспомогательные средства обучения, зрительную наглядность. Тем не менее, дистантное аудирование является незаменимым, например, в условиях самостоятельной подготовки, дистанционном обучении.

Аудирование выполняет следующие функции:

1. Познавательную;
2. Коммуникативную;
3. Лингвистическую (обогащает речь);
4. Регулятивную;
5. Психолингвистическую (развивает память, активизирует мыслительную деятельность);
6. Компенсаторную (мотивирует) [57, с. 15].

Аудирование – это многоуровневый процесс, который требует от ученика внимания, осознанности, саморегуляции, которые поддерживаются процессом самооценки. Умение заметить свои ошибки, неточности и своевременно их исправить служит лучшей коммуникации на иностранном языке. Более того, культура слушания требует ещё способности воспринимать новое, преодолевать барьеры в общении, исключать стереотипное мышление, умения осознавать себя как активного участника общения, как субъект и поэтому проблема обучения школьников аудированию не теряет своей актуальности и представляет интерес.

Одной из главных целей изучения иностранного языка в школе является овладение коммуникативной компетенцией. Для возникновения общения равно необходимы учитель, умеющий создать атмосферу равноправия участников диалога, ученик, готовый вступить в разговор, и текст, на основе которого акт общения может состояться [26, с. 5].

Согласно З. И. Клычниковой, чтение есть процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе языка [24, с. 5].

Рассмотрим классификацию видов чтения. Впервые концепцию деления видов чтения по коммуникативным задачам, которые они призваны выполнять, разработала С. К. Фоломкина [46, с. 57], предложив такие виды чтения, как поисковое, просмотровое, ознакомительное и изучающее.

Поисковое чтение характеризуется задачей извлечения части информации из текста, определения проблематики текста. Целью является быстрый поиск определенной информации в тексте с последующим её изучением.

Просмотровое чтение определяется умением выбрать искомую информацию. Целью данного вида чтения является ориентация в логико-смысловой структуре текста и получение общего представления о его содержании.

Ознакомительное чтение, называют ещё чтением «для себя», ставит целью выделение главной и второстепенной мысли текста.

Изучающее чтение имеет цель полного понимания содержания текста и его последующий анализ.

Результативность и эффективность работы с текстом зависит от уровня сформированности техники чтения, в которой выделяют следующие элементы [38, с. 54]:

1. Грамотное соотнесение речевых единиц (слово, ритмическая группа, синтагма, абзац) с их лексическим значением и грамматическим выражением;
2. Корректное соотнесение графического образа речевой единицы с её произносительным вариантом;
3. Установление непосредственной связи между «семантическим» и графическим образцами;
4. Сокращение времени на чтение текста про себя и вслух.

Навык чтения, который позволяет читать как можно больше и качество в условиях самостоятельной работы определяется его уровневыми показателями. Известные отечественные теоретики в области методики преподавания иностранных языков Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез выделили 3 вида уровней: низкий, средний и высокий [17].

Низкий уровень означает то, что ученик допускает много ошибок при интерпретации темы и проблемы текста или демонстрирует полное его

непонимание, не соблюдает интонацию, неправильно соотносит графему и фонему.

На среднем уровне ученик не всегда верно озвучивает графическую форму, скорость чтения достаточно медленная. Воспроизводимая речь в целом понятна, ученик соблюдает интонационный рисунок. Восприятие текста неполно, так как упускаются важные содержательные детали из-за количества допущенных ошибок.

На высоком уровне обучающийся грамотно владеет правилами чтения, озвучивает текст с интонацией и выразительностью. Ученик понимает авторский замысел, осознает художественные средства, читает без искажений, влияющих на смысл текста.

Чтение как рецептивный вид речевой деятельности представляет собой не просто средство обучения, с помощью которого возможна работа над навыками аудирования, говорения, письма, но и средство для восполнения недостающих знаний по любым темам. Процесс саморефлексии, необходимый для осознания уровня успешности и постановки новой цели в изучении иностранных языков, может проводиться на основе работы с текстом, а может быть дополнен им в качестве вспомогательного материала.

Чтение основано на тексте, который представляет собой письменную речь, которая внутренне организована и закончена, но сама письменная речь относится уже к продуктивным видам речевой деятельности.

Проблема развития письменных навыков письменной речи поднималась во многих работах. О ней говорили такие исследователи как Пассов Е. И. [36, с. 67-70], Гальскова Н. Д. [16], Соловова Е. Н. [39]. Каждый из них давал свое определение письму и письменной речи.

Так для Пассова Е. И., письмо являлось одним из основных самостоятельных видов речевой деятельности, который может и должен осуществляться на двух уровнях – репродуктивном – грамотная графически и орфографически фиксация собственной устной речи, и продуктивном – продуцирование письменной речи со всеми присущими особенностями

(полнота, логичность, лексическое разнообразие, грамматическая нормативность) [35, с. 539]. Продуктивный уровень письма представляет собой письменную речь.

У Солововой Е. Н. под письмом понимается овладение обучающимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации речевого и языкового материала с целью его лучшего запоминания, а также в качестве помощника в овладении устной речью и чтением. Письменная речь определяется конкретной коммуникативной задачей, для осуществления которой необходимо зафиксировать высказывание [39, с.187].

Гальскова Н. Д. дает «письму» следующее определение. Письмо – продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с последующим созданием и фиксацией письменного текста. Иначе говоря, пишущий проходит путь от мысли, что есть внутренняя речь, к языковым средствам, а после к их фиксации. Письменная речь отличается от письма своей более творческой сущностью, направленность на выражение своих мыслей и коммуникацию [17, с. 247].

Под письмом в практике обучения понимают технологию, а под письменной речью — сложную творческую деятельность, которая направлена на выражение мыслей в письменной форме. Таким образом, «письмо» имеет более широкий смысл, и таким образом оно включает в себя «письменную речь» [9, с. 104].

С точки зрения психологических характеристик, письмо есть продуктивный, аналитическо-синтетический вид деятельности. Письменная деятельность характеризуется определенной логической схемой: мотив – цель – предмет – адресат, то есть как и устное общение письменная деятельность побуждается мотивом, мыслью, которая далее фиксируется во внутренней речи с последующим выбором языковых средств, основанном на механизмах комбинирования, сопоставления, вероятностного прогнозирования, контроля изложения мысли [20, с.1]. Таким образом эта

цепь логических звеньев отражается в семантико-синтаксической и лексико-грамматической структуре текста [17, с. 247].

Целью обучения письменной речи является формирование у обучающихся письменной коммуникативной компетенции, включающей в себя владение письменными знаками, содержанием, формой письменного произведения речи. А коммуникативная компетенция – это способность средствами изучаемого иностранного языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения, ограниченной какой-либо сферой деятельности [42, с. 6].

Таким образом, письмо и письменная речь есть продуктивные виды речевой деятельности, которые требуют творческого подхода, а также высокого уровня социокультурной компетенции.

Формирование оценки учебной деятельности учениками может и должно происходить в комплексе с развитием навыков письма и письменной речи. Текст обладает свойством наглядности, что оказывало бы поддержку в процессе самооценивания, как и то, что текст представляет собой зафиксированную речь. Поэтому благодаря упражнениям, направленным на развитие навыков письменной речи, возрастает уровень осознанности, но также и устная речь становится гораздо богаче и логичнее.

Устная речь – продуктивный вид речевой деятельности посредством которого совместно с аудированием осуществляется устно-речевое общение [17, с. 246].

Сложность обучения навыку устной речи заключается в том, она совмещает в себе два вида речевой деятельности – аудирование (восприятие на слух и понимание звучащей речи) и говорение (осуществление устного высказывания). Устная речь как цель обучения выступает средством общения, с помощью которого происходит получение информации и обмен ей.

Для осуществления говорения необходимы определенные условия:

1. Мотив (наличие речевой ситуации);

2. Наличие цели сообщения своих мыслей;
3. Предмет речи (Отношение к объекту речи);
4. Наличие средств выражения своих мыслей и чувств, средств выражения своего отношения
5. Речевой продукт (диалог, монолог) [32, с. 76].

Выделяют две формы процесса говорения – диалогическую и монологическую. Также существует смешанная форма, включающая в себя взаимодействие диалога и монолога.

Диалогическая речь – это форма речи, во время которой происходит естественное, прямое общение, обмен информацией между двумя людьми [40, с. 38].

Реплики, связанные между собой структурно, интонационно и семантически законченные, называются диалогическим единством. Оно представляет собой исходную единицу обучения диалогической речи.

Выделяют следующие типы диалогических единств:

1. Вопрос – ответ (запрос информации – сообщение информации);
2. Согласие – несогласие (сообщение информации – подтверждение информации);
3. Сомнение – подтверждение информации [5, с. 124].

Обучение диалогической речи состоит из двух этапов – обучение элементарным диалогическим умениям и овладение основными видами вопросно-ответных реплик; формирование умений вести учебный диалог по определенной теме в связи с заданной ситуацией [5, с. 124].

Монологическая речь – это речь одного лица, обращенная к собеседникам с целью передать информацию, выразить свои мысли, намерения, дать оценку происходящему [22, с. 60].

Единицей обучения монологической речи является сверхфразовое единство – сложное синтаксическое целое в форме двух и более предложений, объединенных общей темой.

Виды монологической речи:

1. Монолог – описание;
2. Монолог – сообщение;
3. Монолог – повествование;
4. Монолог – рассуждение [5, с. 124].

Обучение монологической речи происходит в три этапа – овладение умением самостоятельно высказать отдельное предложение, соответствующее ситуации речи; овладение умениями связывать отдельные предложения в логической последовательности; овладение умениями высказывать законченный монолог по определенной теме [5, с. 124].

Наибольшую трудность в овладении устной речью представляет самостоятельное выражение мыслей и чувств средствами неродного языка, так как говорящий должен контролировать сам процесс говорения, правильно используя грамматические конструкции, лексические единицы и единства, владеть синтаксико-морфологическим строем языка и системой сочетаемости слов, которая не совпадает с сочетаемостью в родном языке. Именно поэтому процесс обучения устной речи должен сопровождаться рефлексивными упражнениями, где обучающийся сможет научиться оценивать свои успехи и неудачи, а также планировать свое развитие в иностранном языке.

Итак, каждый вид речевой деятельности представляет собой особую систему понятий, систему обучения, но обучение каждому виду речевой деятельности – аудированию, устной речи, письму и письменной речи, чтению должно протекать во взаимосвязи и взаимообусловленности, так как отставание по одному из видов будет тормозить все остальные. Для отслеживания успехов важно учить самооцениванию, которое будет помогать сохранять баланс в освоении всех видов речевой деятельности. И для того, чтобы сформировать учебное действие оценки, обучение каждому виду речевой деятельности должно сопровождаться рефлексивными упражнениями.

1.3 Психолого-педагогическая характеристика учащихся средней школы как условие обучения французскому языку

Известные психологи и педагоги 20 века – Л. С. Выготский [13], Д. Б. Эльконин [54], В. В. Давыдов [19], Э. Х. Эриксон [56] рассматривают возрастные особенности обучающихся как один из самых важных факторов эффективности обучения различным дисциплинам, в том числе французскому языку.

Согласно Л. С. Выготскому, возрастные особенности обучающихся есть комплекс специфических анатомо-физиологических и психических свойств, которые закономерно изменяются в процессе взросления [13, с. 265].

В. В. Давыдов пишет, что возрастные особенности представляют собой такие познавательные, мотивационные, эмоциональные, перцептивные и другие психологические характеристики индивида, которые являются характерными для определённого периода его жизни и, в отличие от широко варьирующихся индивидуальных особенностей, имеют универсальный характер, то есть отражают те преобразования, которые происходят в психике большинства представителей данной культуры сравнительно одинаковых социально-экономических условиях [19].

Д. Б. Эльконин систематизирует возрастные особенности на основе понятия ведущей деятельности, которая определяет возникновение психологических новообразований на конкретном этапе развития. Д. Б. Эльконин рассматривает отношения продуктивной деятельности и деятельности общения [55, с. 6-20].

Э. Х. Эриксон определяет стадии развития на основе возникновения внутренних конфликтов, благоприятное разрешение которых приводит к переходу на новый этап [56].

В общеобразовательных учреждениях процесс обучения делят на три этапа, соответствующих основным стадиям развития ребенка - начальная (1-4 класс), средняя (5-9 класс) и старшая (10-11 класс) школы.

Средняя, или основная, школа включает в себя обучающихся в возрасте 11-15 лет, что соответствует подростковому периоду.

В подростковом возрасте серьезно изменяются условия жизни и деятельности школьника, что приводит к перестройке психики, ломке старых сложившихся форм взаимоотношений с людьми, поэтому этот этап развития ребенка считается одним из самых трудных для педагогов.

Выделяются следующие психолого-педагогические особенности обучающихся среднего этапа:

1. Средний школьный возраст – это возраст бурного роста ребёнка во всех отношениях. Особенно стоит отметить биологические факторы развития, к которым относятся половое созревание – период усиления вторичных половых признаков, значительного повышения уровня гормонов, а также порой неравномерное развитие (вследствие чего подросток часто становится диспропорциональным, неуклюжим) влекут за собой появление таких внешних изменений, которые оцениваются подростками негативно (например, дерматологические проблемы). Подростковый возраст характеризуется резкими колебаниями настроения: внимательность чередуется с чёткостью; целеустремленность, настойчивость и импульсивность – с апатией, отсутствием стремлений и желаний что-либо делать; повышенная самоуверенность сменяется ранимостью и неуверенностью в себе; развязность в поведении сочетается с застенчивостью и т. д. Также резко повышается интерес к своей внешности, формируются полоролевая и психосексуальная идентичность и новый образ физического «я» [8].

2. В этот период появляется потребность в серьезной самостоятельной деятельности, которая может удовлетворяться в рамках школьного обучения. А. К. Осницкий отмечает, что в круг задач, которые приходится решать подростку, входит и решение вопроса о том, стать самостоятельным или не стать, приступить к выработке своих собственных оценок или безоговорочно принять чужие, удобные на настоящий момент

[34, с. 100]. Оно имеет мало общего с реальной взрослостью, так как подросток объективно не может включиться во взрослую жизнь, однако стремится к ней и претендует на равные со взрослыми права, что, в свою очередь, провоцирует проявление различных атрибутов «псевдовзрослости», попыток эмансипации от родителей, тягу к сопротивлению, которые могут проявляться в упрямстве, скрытности, стремление к неизвестному, рискованному.

3. По мере взросления ребенка и перехода в более старшие классы на смену обучению как ведущей деятельности приходит интимно-личностное общение со сверстниками [53]. В подростковом возрасте ребёнок осваивает область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения. Подросток познает себя во взаимодействии с другими людьми, находящимися на различных социально-культурных уровнях. И если эталонная для него социальная группа имеет объективно высокий статус, то это стимулирует личность к саморазвитию [21, с. 178].

4. В подростковом возрасте продолжается прогресс психических познавательных процессов. Характерной чертой этого возраста является любознательность, пытливість ума, стремление к познанию и информации, однако умственную деятельность подростки направляют, как правило, на ту сферу, которая больше всего их увлекает [13, с. 154]. Мышление подростков постепенно становится последовательным и систематизированным. У детей среднего школьного возраста появляется интерес к философским, нравственным, политическим, религиозным проблемам. Это свидетельствует о развитии у них абстрактного мышления. Новой чертой в мышлении подростка является и критичность – он стремится иметь своё мнение, склонен к спорам и возражениям.

Так же в этот период у детей развивается творческое мышление. Эту возрастную особенность учитель должен учитывать при обучении иностранным языкам. Необходимо постоянно предлагать решать

проблемные задачи, выделять главное, сравнивать, находить сходные и отличительные черты.

5. Интенсивно развивается самосознание ребёнка. Происходит завершение формирования механизмов осознания активности. И самосознание может либо развиваться и совершенствоваться, помогая при решении усложняющихся задач, либо «приостановиться» в своем развитии как недостаточно значимое психическое образование. Развитию самосознания и продуктивной самостоятельности сопутствует и способствует, по крайней мере, совершенствование системы осознанной регуляции деятельности [44].

6. Также начинают формироваться профессиональные интересы и дифференцированные отношения к учебным предметам. Мотивация и интерес к французскому языку, как и к любому другому иностранному, в основной школе начинают ослабевать из-за того, что обучающиеся не ощущают быстрого продвижения в овладении языком и начинают осознавать трудоемкость процесса обучения. Помимо прочего, речевые потребности обучающиеся 5-9-х классов существенно выше и разнообразней, но при этом средств для выражения своих речевых потребностей на французском языке у них не хватает. Более того, становится очевидным процесс забывания изученного материала и необходимость постоянного повторения для поддержания уже достигнутого уровня владения французским языком. Избирательный познавательный интерес, который формируется у школьников в этом возрасте, также может объяснить потерю интереса к изучению языка [33, с. 63].

7. Кардинальные изменения в сфере психических преобразований касаются мотивации. На первый план в содержании мотивов выступают такие мотивы, которые связаны с формирующимся мировоззрением, с планами будущей жизни. Структура мотивов характеризуется иерархической системой, наличием определенной системы соподчиненных

различных мотивационных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов.

Механизм действия мотивов преобразуется. Теперь мотивы действуют не непосредственно, а возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения. Л. И. Божович считает, что именно в мотивационной сфере находится главное новообразование переходного возраста [8, с. 293].

8. С мотивационной сферой тесно связано нравственное развитие школьника. Усвоение нравственных образцов происходит тогда, когда ребенок совершает реальные нравственные поступки в значимых для него ситуациях. Но этот процесс не всегда проходит без препятствий. Иногда подросток уделяет больше внимания частному содержанию своих действий, чем общему смыслу поступка. Так он приучается вести себя соответственно данному частному образцу, но не может осознавать его обобщенный нравственный смысл. Процессы осознания весьма глубинные, поэтому часто изменения, происходящие в области нравственности, остаются не замеченными ни родителями, ни учителями. Но именно в этот период существует возможность оказать нужное педагогическое влияние, потому что нравственные убеждения подростка находятся еще в неустойчивом состоянии.

Нравственные убеждения возникают и оформляются только в переходном возрасте, хотя основа для их возникновения была заложена гораздо раньше.

Одновременно с развитием убеждений формируется нравственное мировоззрение, которое представляет собой систему убеждений, что приводит к качественным сдвигам во всей системе потребностей и стремлений подростка.

9. В подростковом возрасте активно совершенствуется самоконтроль деятельности, являясь вначале контролем по результату или заданному образцу, а затем - процессуальным контролем, то есть

способностью выбирать и избирательно контролировать любой момент или шаг в деятельности.

Тем не менее, учёт возрастных особенностей в процессе обучения и воспитания имеет особое значение и является одним из основополагающих педагогических принципов. Он выражается в регламентации времени занятости различными видами деятельности, отбором подходящего материала, определением наиболее благоприятных форм и методов учебно-воспитательной деятельности, а также требует от учителя терпения, педагогического такта, методического мастерства.

10. В этом возрасте совершенствуется самооценка и самопознание, что оказывает сильное влияние на развитие личности в целом. Самооценка, является центральным новообразованием подросткового возраста, а ведущей деятельностью является общение и общественно значимая деятельность. И из-за непонимания родителями детей возникают конфликты в общении. В связи с этим возникает неудовлетворенность в общении, которая компенсируется в общении со сверстниками, авторитет которых играет очень значимую роль. Возникает потребность в достойном положении в коллективе сверстников, стремление обзавестись верным другом, отвращение к необоснованным запретам. Подросток становится восприимчивым к промахам учителя. Кроме того, у него ярко выражена эмоциональность. Подросток ищет ответ на вопрос: каков он среди других, насколько он похож на них.

Психологические задачи подростков этого возраста могут быть определены как задачи самоопределения в трех сферах: сексуальной, психологической (интеллектуальной, личностной, эмоциональной) и социальной. Проблемы этого возраста могут быть связаны с поиском путей удовлетворения шести основных потребностей: физиологической потребности, дающей импульс физической и сексуальной активности подростков; потребности в безопасности, которую подростки находят в принадлежности к группе; потребности в независимости и эмансипации от

семьи; потребности в привязанности; потребности в успехе, в проверке своих возможностей; наконец, потребности в самореализации и развитии собственного Я. В подростковом возрасте самооценка очень изменчива.

Таким образом, возрастными психолого-педагогическими особенностями обучающихся среднего школьного возраста являются неустойчивые эмоциональный фон и самооценка вследствие бурного физиологического развития; ведущая роль межличностного (интимно-личностного) общения и огромное значение положения в коллективе; чувство взрослости; развитие самосознания; любознательность, стремление к познавательной и творческой активности; большой контроль обучающихся над собственной деятельностью, самостоятельность, независимость; критичность. Так как в данном возрастном периоде подростки имеют большую склонность к осознанной саморегуляции, к развитию самоконтроля и самооценки. Поэтому задача учителя в данный период – учитывая особенности возраста не только создавать благоприятную атмосферу урока, учитывать интересы подростков, пользоваться увлекательными, интересными и динамичными формами работы, но и формировать и развивать у обучающихся умение самоконтроля, самооценивания.

Выводы по 1 главе

Анализ понятия оценки показал необходимость понимания оценки как процесса, а не результата. Оценку следует понимать, как процесс выделения и осознания обучающимися того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, а также процесс осознания качества и уровня усвоения материала.

Для успешного формирования учебной оценки необходимо помнить о методике преподавания каждого вида речевой деятельности – устной речи, письма и письменной речи, аудирования, чтения и о возрастных особенностях обучающихся и их индивидуально-психологических особенностях.

К возрастным особенностям подростков относятся интимно-личностное общение со сверстниками как ведущая деятельность, большое влияние положения в коллективе; развитие когнитивных способностей; критичность; развитие самосознания.

В тоже время, немало подростков, испытывая потребность в независимости, так и не становятся самостоятельными. Они довольствуются простым исполнением чужой воли, следуют заранее заведенному порядку, ни разу не усомнившись в его правомерности. Собственной переоценки, проверки они не предпринимают или делают это неуверенно и нерешительно.

Задача педагога создать благоприятные условия для развития критического мышления, осознанности, самостоятельности и учебной самооценки, так как подростковый возраст является одним из главных периодов развития саморегуляции деятельности. Именно в это время в развитии психики сочетается все необходимое для усвоения навыков саморегуляции, самоконтроля и самооценивания своей деятельности.

Таким образом, современная методика преподавания иностранных языков должна учитывать создание учителем условий для формирования и развития учебной оценки во взаимосвязи с содержанием обучения, то есть при обучении каждому виду речевой деятельности на уроке иностранного языка, в частности, французского языка.

Глава 2. Методическая организация этапа самооценки при обучении всем видам речевой деятельности на уроках французского языка в средней общеобразовательной школе.

2.1 Анализ современных УМК по формированию учебного действия оценки в средней общеобразовательной школы

В данном параграфе будет проведён анализ практической основы для формирования учебного действия оценки на уроках французского языка в средней школе на основе одного из самых распространенных на сегодняшний день учебно-методических комплексов для обучения французскому языку как второму иностранному языку УМК «L’oiseau bleu» («Синяя птица»), разработанный Э. М. Береговской, Н. А. Селивановой и А. Ю. Шашуриной и включающий в себя перечень учебников с 5 по 11 класс.

В состав учебно-методического комплекса «L’oiseau bleu» («Синяя птица») для 5 класса входят:

1. Учебник (Méthode de français) в двух частях.
2. Рабочая тетрадь (Cahier d’activités).
3. Книга для чтения (Livre de lecture).
4. Сборник примерных рабочих программ. 5-9 классы.
5. Аудиокурс с записью текстов и диалогов учебника.
6. Книга для учителя. Поурочные разработки. (Livre du professeur. Scénarios pédagogiques).

УМК «L’oiseau bleu» для 5 классов включает в себя следующие тематические блоки:

1. Вводный курс, состоящий из 7 уроков, сводной таблицы правил чтения и повторения.
2. Первая часть учебника:
Unité 1. Jacques Tardieu et sa famille.
Unité 2. La cloche sonne.
Unité 3. L’anniversaire de Suzanne.

3. Вторая часть учебника:

Unité 4. Nous allons au magasin.

Unité 5. Mon petit chien.

Unité 6. En ville.

Unité 7. J'aime...Je n'aime pas...

Unité 8. Les grandes vacances, c'est magnifique !

Стоит отметить то, что в структуре учебника не упоминаются листы самооценки, самопроверки и другие подобные подразделы. Более того, и в книге для учителя встречаются только общие указания к формированию и развитию учебного действия оценки. Например, «Дети вместе с учителем оценивают свою работу», «ребята должны оценить работу друг друга», «Учащиеся вместе с учителем должны оценить свою работу», «Рассказ оценивается вместе со всеми учениками» [7, с. 36, 37, 45, 55].

Лишь дважды встречаются чуть более подробные инструкции – «Затем под его руководством проводится взаимоконтроль: учащиеся оценивают работу своих одноклассников в баллах», «Дети сами могут оценить свои работы, сверив их с рисунком учебника» [7, с. 51, 59]. Таким образом, в книге для учителя нет ясных инструкций или предложений по организации самооценки учениками.

Обратимся к самому учебнику и его блокам, в каждом из которых представлены такие виды речевой деятельности, как говорение, аудирование, чтение, письмо. Каждый блок поделен на 9 уроков. Рассмотрим на конкретных примерах упражнения направленные на формирование и развитие учебного действия оценки при обучении каждому из видов речевой деятельности.

Первый блок под названием «Jacques Tardieu et sa famille» («Жак Тардьё и его семья») начинается с формирования и развития навыков говорения. На странице 44 представлено упражнение 4, направленное на применение навыков диалогической речи – обучающиеся должны разыграть мини-диалог о возрасте собеседника и его друзей. Согласно книге для

учителя, учитель следит за правильность выполнения данного задания подходя к каждой паре [7, с. 47]. Достаточность или недостаточность данного вида оценки будет зависеть от многих условий. Но в данном случае возможно предложить дополнительный вид оценки.

- 4.** Спроси своего соседа по парте, сколько ему лет и сколько лет его друзьям. Ответь на его вопросы о твоём возрасте и возрасте твоих друзей.

Exemple :

- Tu as quel âge, André ?
- 10 ans.
- Et ton ami Victor ? (Et ton amie Nadine ?)
- Il a 10 ans. (Elle a 11 ans.)

Рисунок 1. Упражнение 4, страница 44.

В качестве домашнего задания обучающиеся должны выучить один из 7 диалогов урока на выбор в парах [7, с. 47]. Для оценивания выполнения домашнего задания не предоставляются критерии, но в них существует необходимость. Для формирования учебного действия оценки важна осознанность действия, поэтому во время записи домашнего задания должны быть проговорены критерии.

В упражнении 9 на странице 47 обучающимся необходимо рассказать о том, кто изображен на фотографиях, используя конструкции «Qui est-ce?», «C'est...», «Ce sont...». В данном упражнении нет образца или готового текста, по которому можно было бы себя перепроверить.

- 9.** Мишель показывает своему другу Сержу альбом со своими портретными зарисовками. Тот спрашивает : « Qui est-ce ? » Мишель объясняет, кто изображён на его набросках : « C'est ... », « Ce sont ... ». Разыграйте эту сценку.

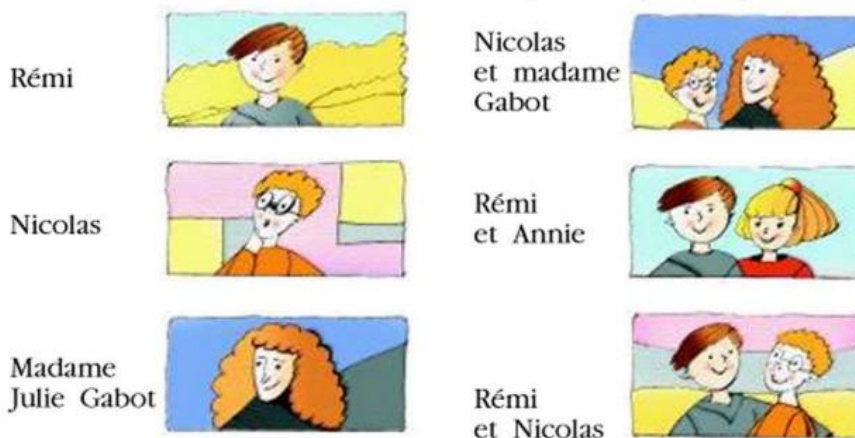


Рисунок 2. Упражнение 9, страница 47.

На странице 48 в упражнении 10 обучающиеся выполняют устные трансформационные упражнения. Данный вид упражнения можно было бы дополнить упражнением на рефлексия.

10. Подтверди то, что утверждается в приведённых ниже фразах.

Je suis le frère de Sylvie.
Michel est directeur de la fabrique.
Nous sommes astronomes.
Nadine est professeur.
Vous êtes docteurs.
Nicolas est programmeur.
Tu es artiste.

Exemple : Je suis le frère de Sylvie. Oui, tu es le frère de Sylvie.
Michel est directeur de la fabrique. Oui, il est directeur de la fabrique.

Рисунок 3. Упражнение 10, страница 48.

В упражнении 11 на странице 48 обучающимся предложено выполнить упражнение дома, а на уроке прочесть его вслух в виде диалога. В данном упражнении отсутствует пример расположения фраз в диалоге – реплики перечислены в нелогичной последовательности. В данном упражнении отсутствует пример воспроизведения диалога и нет критериев для оценки и самооценки чтения реплик.

11. У программиста Андре Корана есть сестричка Сильви и три брата : старший, Ив, — пианист, средний, Жак, учится в коллеже, а младший, Шарль, ещё совсем маленький. Родители у них врачи. Как Андре ответит на вопросы знакомого о его семье?

Ta famille est grande ? Combien vous êtes ? Ta sœur s'appelle comment ? Que fait ton père ? Et ta mère ? Ils sont médecins tous les deux (оба) ? Ton frère Yves, il est professeur ? Et toi, qu'est-ce que tu fais ? Ton frère Charles est programmeur comme toi (как ты) ?

Рисунок 4. Упражнение 11, страница 48.

В тексте, представленном на странице 48, предполагается работа над техникой чтения, над выразительностью чтения. Данное задание можно дополнить упражнением на рефлексия. Примыкающие к тексту упражнения 12 а и б на странице 49 также нуждаются в дополнительных оценочных упражнениях. В особенности упражнение 12 а, где необходимо проверить понимание текста с помощью задания «правда или нет».

Texte



Ma petite sœur



J'ai une petite sœur. Elle a un an. Elle s'appelle Alice. C'est une très gentille petite fille avec des yeux très, très bleus et beaucoup de cheveux noirs. Elle a six dents. Elle ne marche pas encore, mais elle court très vite à quatre pattes (на четвереньках). Elle prend mes livres, mes cahiers, mes crayons, mes feutres...

Claire

12. a) Прочитай фразы и отметь, какие из них соответствуют действительности, а какие нет.

1. Alice est petite.
2. Elle a trois ans.
3. Elle a beaucoup de dents.
4. Alice a des yeux très bleus.
5. Elle ne marche pas encore.
6. Alice a six cheveux.

	vrai	faux
1		
2		
3		
4		
5		
6		

b) Спиши в тетрадь те фразы, которые соответствуют тексту.

Рисунок 5. Упражнение 12 а, б, страница 49.

Упражнение 15 на странице 52 предполагает устную работу по цепочке. К данному упражнению возможно предложить дополнительное задание на рефлекссию, чтобы тренировка новой грамматической конструкции происходила более осознанно.

15. Объясни, что есть и чего нет у Жюли и у Пьера.



Рисунок 6. Упражнение 15, страница 52.

В упражнениях 18 и 19 на странице 53 обучающимся необходимо правильно прочесть скороговорку, небольшой диалог. Работа над произношением слов, фраз нуждается в рефлексивных упражнениях.

18. Прочитай вслух *formulette* (скороговорку). Потом закрой книгу и повтори её по памяти.

- *Mon bonnet a deux pompons
un pompon rouge et un pompon jaune.*



Рисунок 7. Упражнение 18, страница 53.

19. Прочитай два раза подряд ещё одну забавную *formulette*: одну реплику ты, другую — сосед по парте. Теперь поменяйтесь ролями. Можете вы произнести её, не заглядывая в текст?



Рисунок 8. Упражнение 19, страница 53.

На страницах 56-57 представлено упражнение 25, где обучающимся необходимо сначала устно ответить на вопросы во фронтальном режиме, а потом отдельно подготовить микрорассказы о каждом члене семьи Тардые. В данном упражнении необходимо унифицировать план рассказа и тем самым создать основу для самооценивания.

25. Вернёмся к семье Жака Тардые. Расскажи о ней более подробно, ответив на наши вопросы.

a) Qui est-ce ?



Et là, qui est-ce ?



Elle s'appelle comment ?
De quelle couleur sont ses cheveux ?
Et ses yeux ?
Est-ce que ses dents sont belles ?
Elle est gentille, Dorothée, n'est-ce pas ?

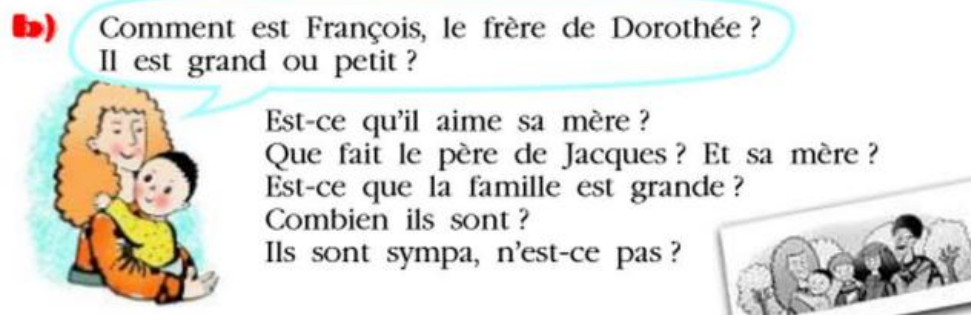


Рисунок 9. Упражнение 25, страница 56-57.

На странице 57 представлено упражнение 27, в котором обучающиеся тренируются задавать вопросы и отвечать на них. Данное упражнение возможно дополнить рефлексивным упражнением.

27. Ответь на вопросы.

Задай эти вопросы своему соседу по парте.

- Comment tu t'appelles ? Ta famille est grande ?
- Combien vous êtes ?
- Que fait ton père ? Comment il s'appelle ?
- Que fait ta mère ? Comment elle s'appelle ?
- Tu as un frère ou une sœur ? Comment il (elle) s'appelle ?
- Quel âge elle (il) a ?
- Tu as des cousins et des cousines ?

Рисунок 10. Упражнение 27, страница 57.

Упражнение 28 на странице 58 направлено на развитие навыков произношения и чтения. Дополнительное рефлексивное упражнение позволило бы уделить внимание правилам чтения буквы «g», чтобы повысить уровень сознательности обучающихся.

28. Заучи наизусть formulettes на правило чтения буквы **g**.



Рисунок 11. Упражнение 28, страница 58.

В первом блоке «Жак Тардьё и его семья» представлены также упражнения, направленные на формирование и развитие навыков письма и письменной речи.

На странице 44 в упражнении 5 обучающимся необходимо перевести диалог на французский язык. В данном упражнении возможно предложить рефлексивное упражнение, чтобы обратить внимание на различия между двумя языками и сделать работу над переводом более осознанной.

5. Переведи на французский язык.

- У тебя большая семья? — Нет, нас четверо.
- У тебя есть сестра? — Да, её зовут Люси.
- Сколько ей лет? — Ей 10 лет.

Рисунок 12. Упражнение 5, страница 44.

В упражнении 7 на странице 46 обучающиеся переписывают текст, вставляя пропущенные слова. Данное упражнения необходимо дополнить рефлексивным упражнением, чтобы обучающиеся были более внимательны к письму. Рефлексивное упражнение может касаться как письма, так и письменной речи.

7. Перепиши пояснения к семейному портрету Жака Тардьё и его семьи. Подставь пропущенные слова.



C'est Jacques et sa f... . Jacques a 10 ans. C'est sa s... . Elle s'appelle Dorothée. Elle a 13 ans. Elle est gentille. Sa m... s'appelle Evelynne. Elle est professeur de français. Son f... François est petit. Il a deux ans. Il est très sympa, le petit f... de Jacques. Leur p... est docteur. François aime sa m... . Il aime aussi son f... Jacques, sa s... Dorothée et son p... .

Рисунок 13. Упражнение 7, страница 46.

В упражнении 13 на странице 49 в книге для учителя (стр.51) даются самые подробные рекомендации к оцениванию работы обучающимися среди всех встречающихся. После самостоятельной работы над упражнением, обучающимся предлагается осуществить взаимоконтроль. Оценивание

происходит в баллах, где максимальное их количество – 8, по количеству предложений в тексте. Однако в данном упражнении все еще недостаточно раскрыты критерии оценивания. В упражнении предлагается заменить картинки на слова. Что будет считаться ошибкой? Если обучающийся неправильно вписал слово? Допустил в нем ошибку? Неправильно списал окружающий картинки текст? Чтобы сделать оценивание более точным, необходимо усовершенствовать формулировку для оценивания. Также данное упражнение можно дополнить еще одним рефлексивным упражнением, направленным на оценку своей работы.

13. Il était une fois... (Жила-была...)
 Прочитай описание внешности нашей героини. Дополни его, заменяя картинки словами.



C'est une petite fille, très gentille. Elle s'appelle Elle a des  blonds, des yeux  . Ses  sont belles.

Elle a une  blanche, un tablier  , ses chaussures sont  , son bonnet est  . Elle tient dans sa main le  avec des galettes et des  . Elle va chez sa  qui habite dans la  . Dans la  elle rencontre le  ...

Рисунок 14. Упражнение 13, страница 49.

В упражнении 16 на странице 52 обучающимся необходимо подставить подходящую форму глагола «avoir». Данное упражнение второе в цепочке упражнений для тренировки грамматической конструкции с глаголом «avoir» («иметь»). Подобное упражнение встречается на странице 56. Отличие состоит в том, что в упражнении 23 обучающимся необходимо выбрать глагол для подстановки – «avoir» или «être». Данные упражнения нуждаются в рефлексивных упражнениях. Обучающиеся должны уметь анализировать

свои успехи или неудачи, уметь находить причину того или иного и уметь исправлять свои ошибки.

- 16.** Поставь вместо квадратиков подходящую форму глагола **avoir**.

Nous n'☐ pas de jupes. Tu ☐ une chemise rouge ? Ils ☐
des bottes noires. Est-ce qu'il ☐ un bonnet beige ? Je n'☐
pas de chapeau. Vous ☐ des chaussures marron ? Elle ☐
une très belle écharpe.

Рисунок 15. Упражнение 16, страница 52.

- 23.** Замени квадраты соответствующими формами глаголов **avoir** или **être**.

Avoir или **être** ?

Nous ☐ un chien. Il ☐ petit. Il s'appelle Athos. Athos ☐
sa petite maison. Elle ☐ rouge. Jacques et Lucie ☐ aussi
un chien. C'☐ le frère de notre Athos. Jacques et Lucie ☐
nos amis.

Рисунок 16. Упражнение 23, страница 56.

В упражнении 24 на странице 56 необходимо письменно ответить на вопросы с опорой на картинку. Данное упражнение можно дополнить рефлексивным упражнением, чтобы проверить качество его выполнения.

- 24.** De quelle couleur ?

Поговорим о Коте в сапогах

C'est le château du Chat botté. Il est beige.
De quelle couleur est le chapeau du Chat botté ?
Et sa chemise ? Et son pantalon ?
De quelle couleur sont ses bottes ?
Et son écharpe ?



Рисунок 17. Упражнение 24, страница 56.

В упражнении 26 на странице 57 обучающиеся переводят текст на французский язык. Рефлексивное упражнение в данном случае позволило бы акцентировать внимание обучающегося на сложных моментах, помимо его самооценивания по завершении перевода.

26. Переведи на французский язык.

У меня есть брат. Его зовут Александр. Ему 5 лет. Он любит рисовать картинки. Он любит смотреть телевизор.
У нас есть кот. Его зовут Мистигри. Мистигри маленький. Он очень симпатичный.

Рисунок 18. Упражнение 26, страница 57.

В первом блоке «Жак Тардьё и его семья» представлены также упражнения, направленные на формирование и развитие навыков аудирования. На странице 42 учитель озвучивает микродиалоги и проверяет их понимание, спрашивая перевод фраз из текста. Несмотря на начало темы, после данного упражнения возможно предложить дополнительное рефлексивное упражнение, проверяющее понимание каждого из обучающихся.



Рисунок 19. Микродиалоги, страница 42.

На странице 43 представлены диалоги. Обучающимся необходимо прослушать их запись или чтение учителя и передать их содержание по-русски. В данном упражнении могут возникнуть сложности с пониманием. Для того, чтобы каждый из обучающихся имел возможность более осознанно подойти к выполнению данного задания, необходимо, чтобы указания учителя выполнил каждый из них, то есть работа должна проходить не во фронтальном режиме. Это может быть парная или индивидуальная работа по выполнению рефлексивного упражнения.


Faisons connaissance



- Tu t'appelles comment ?
- Paul Ducrot.
- Ta famille est grande ?
- Pas tellement.
- Combien vous êtes ?
- Nous sommes quatre : papa, maman, mon frère et moi.
- Ton père, qu'est-ce qu'il fait ?
- Il est programmeur.
- Et ta mère ?
- Elle est pianiste, ma mère.

- Françoise, tu as un frère ?
- Non, je n'ai pas de frère. Mais j'ai une sœur.
- Quel âge elle a ?
- Dix ans.
- Elle s'appelle comment ?
- Ninon.



Рисунок 20. Диалоги, страница 43.

В анализируемом блоке больше нет упражнений по развитию и формированию аудирования, поэтому продолжим анализ упражнений по формированию и развитию навыков чтения.

На странице 46 в упражнении 6 обучающимся необходимо прочитать текст, заменяя картинки на слова. Данное упражнение связано с чтением, но направлено на запоминание новых лексических единиц по теме. Однако в данном упражнении возможно проверить произношение, интонацию,

выразительность и также правильность произношения новых слов. Данное упражнение можно дополнить рефлексивными упражнениями.



Рисунок 21. Упражнение 6, страница 46.

На странице 48 представлен текст «Ma petite sœur» («Моя младшая сестра»). К данному тексту относятся упражнения 12 а и б на странице 49 (см. Рисунок 5). Данное упражнение возможно дополнить упражнением на рефлексия.

На странице 54 представлено 3 текста, которые, как указывается в книге для учителя (стр.54), предназначены для ознакомительного чтения. Проверка понимания происходит с помощью передачи его содержания на русском языке. К данным текстам возможно предложить рефлексивные упражнения, с целью выявления трудностей, так как данные тексты содержат в себе всё ранее изученное на уроках – лексические единицы, грамматические конструкции и т.д.



Les écoliers français parlent de leurs familles

Французские школьники рассказывают о своих семьях

Mon père est directeur d'une fabrique. Ma mère reste à la maison. J'ai un frère qui s'appelle Daniel. Il est déjà grand, il a 20 ans. Mon frère est pâtissier.

Mon père s'appelle Serge. Ma mère s'appelle Martine. J'ai 8 oncles et tantes. Ils sont très gentils. J'ai aussi vingt cousins et cousines mais je ne les vois pas souvent.

Nathalie

Mes parents sont séparés. Je vis avec ma mère et mon beau-père. J'ai deux frères. Ils s'appellent Basile et Nicolas. Ils sont petits. Ils ont tous les deux trois ans parce que ce sont des jumeaux. Et moi, j'ai onze ans.

Ma mère est professeur de français dans un collège, et mon beau-père est professeur de gymnastique.

Claude

Ma famille est grande : j'ai un frère, deux sœurs, des parents, deux grand-mères, un grand-père, un chien et un chat.

Nous avons une maison. Je partage ma chambre avec une de mes sœurs. J'aime jouer à l'ordinateur, regarder la télé, dessiner. J'aime ma famille.

Mireille

Рисунок 22. Тексты, страница 54.

На странице 58 обучающимся предлагается дополнительный текст. Он гораздо короче, чем каждый из текстов на странице 54. Учитель использует данный текст для тренировки и проверки произношения, интонации, выразительности при чтении. Данный текст читает каждый из обучающихся. Он является завершающим в этой главе, поэтому чтобы обучающиеся смогли отследить свои успехи необходимо дополнить работу над текстом рефлексивными упражнениями.



Gigi



Je m'appelle Gilbert, mais tout le monde
m'appelle Gigi tout court.



J'aime regarder la télé tout comme maman.



J'aime nager tout comme papa.



J'aime dessiner des images tout comme mon frère Jean.



J'aime aller à la pêche tout comme mon chat Mistigri.

J'aime ma famille parce qu'ils sont
tout comme moi.



Рисунок 23. Текст, страница 58-59.

Выше были рассмотрены не все упражнения учебника, только те, что предлагаются в первом блоке учебника под названием «Жак Тардьё и его семья», так как анализ первого юнита показал, что к каждому упражнению можно предложить рефлексивное упражнение, вне зависимости от вида самого упражнения, то есть вне зависимости от тренируемого вида речевой деятельности. Всего было проанализировано 314 упражнений в учебнике

«Синяя птица». Особенно подробно разобрано было 26 упражнений первого блока учебника. Анализ учебника показал, что упражнений по формированию учебного действия оценки недостаточно полно. При этом для формирования навыков говорения встречаются подобные упражнения – упражнение 14 на странице 51, упражнение 24 на странице 56, упражнение 25 на страницах 56-57. По формированию навыков письма и письменной речи встречается одно упражнение – упражнение 13 на странице 49. Упражнения по формированию навыков аудирования и чтения с рефлексивной направленностью не встречаются. Важно отметить, что все данные упражнения имеют неточные формулировки, за исключением упражнения 13 на странице 49, где для оценивания предлагается балловая система, однако в данном упражнении нет подробных и потому понятных критериев для оценивания и самооценивание представлено слабо, так как нет обращения к результату.

Таким образом, анализ показывает, что как в учебнике по французскому «Синяя птица», так и в книге для учителя отдается слабое внимание формированию учебного действия оценки. В то же время, упражнения по формированию учебного действия оценки в 5 классе, который представляет собой начальный этап обучения французскому языку, необходимы потому, что данные упражнения делают весь процесс обучения более продуктивным.

В следующем параграфе будет рассмотрен комплекс заданий и упражнения, которые способствуют развитию учебного действия оценки при формировании навыков по всем четырем видам речевой деятельности на уроке французского языка в 5 классе.

2.2 Методическая разработка упражнений для формирования учебного действия оценки в средней школе

В параграфе ранее был проанализирован учебно-методический комплект по французскому языку «L'oiseau bleu» для обучающихся 5 класса средней школы. Были рассмотрены упражнения по формированию учебного действия оценки, представленные в учебнике, и предлагаемые к ним рекомендации по выполнению из книги для учителя. Необходимо подчеркнуть, что малая часть заданий направлена на формирование учебного действия оценки, несмотря на то, что многие из упражнений обладают большим потенциалом для развития учебного действия оценки.

Целью данного параграфа является разработка упражнений для формирования учебного действия оценки у обучающихся на уроке французского языка.

Далее будут рассмотрены упражнения для формирования учебного действия оценки на основе упражнений, направленных на развитие навыков говорения.

Стоит выделить, что упражнения для формирования учебного действия оценки расширяют языковые упражнения, делая их более цельными.

Дополнения к упражнению 4 на странице 44 «L'oiseau bleu» на формирование учебного действия оценки обучающихся.

Таблица 1. Дополнения к упражнению 4 на странице 44.

Формулировка задания	Пояснение
Проанализируй пример диалога и составь план. Проиграй диалог с соседом по парте. Проверь правильность последовательности фраз.	Обучающимся необходимо осознать последовательность фраз в диалоге. Например, 1. Сколько лет? 2. Ответ 3. И твоему другу, твоей подруге? 4. Ответ
Проанализируй пример диалога и	Обучающимся необходимо

<p>составь шаблон. Проиграй диалог с соседом по парте. Проверь правильность соответствия шаблону.</p>	<p>представить схему диалога с пропусками там, где слова могут меняться в зависимости от участников диалога.</p> <p>Например,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tu as quel âge, _____ ? 2. _____ ans. 3. Et ton ami/e _____ ? 4. Il/Elle a _____ ans.
<p>Оцени диалог другой пары по критериям:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Правильность произношения (все ли слова произнесены правильно? Соблюдена ли интонация?) 2. Последовательность фраз (вопрос - ответ) 3. Грамотность (количество грамматических, синтаксических и т.д. ошибок) 	<p>Учителю необходимо организовать взаимопроверку диалогов и при необходимости пояснить критерии. Последние могут быть вынесены на общее обсуждение. Оценивание может происходить на основе ответов «да (произношение правильное, реплики последовательны, отсутствие ошибок) /нет (много ошибок в произношении, реплики непоследовательны, много грамматических, лексических и т.д. ошибок)» или на основе баллов, где</p> <p>5 – все верно, ошибок нет;</p> <p>4 – ошибки незначительны;</p> <p>3 – ошибки есть, но они не мешают пониманию;</p> <p>2 – ошибок много, но существует последовательность реплик;</p>

	1 – ошибок много, смысл не понятен.
--	-------------------------------------

В качестве домашнего задания обучающимся предлагается выучить один из 7 диалогов. Проверка может осуществляться следующим образом - обучающиеся оценивают проигрываемые диалоги соответственно критериям или предлагаемому образцу. Критериями при проигрывании диалога могут быть (критерии перечислены в произвольном порядке):

1. Произношение.
2. Выразительность – соблюдение интонации.
3. Грамматика.
4. Соответствие образцу, так как это диалоги заучиваемые, а не составляемые самостоятельно.

Для более глубокого анализа возможно предложить первыми оценить себя выступающим (обучающимся нет необходимости объявлять результаты собственной оценки перед всем классом), а после предложить классу оценить их работу. Собранные оценки класса передать выступающим и попросить проанализировать полученные комментарии, ответив на вопросы (заполнить анкету):

1. Где я справился лучше всего? Что у меня получилось лучше всего?
2. Какие недостатки были в моем выступлении?
3. Что я могу сделать для того, чтобы исправить ошибки? Чтобы выступить в следующий раз лучше?

Дополнительные вопросы:

1. Согласен ли я с оценкой одноклассников? Почему да или нет?
2. Сильно ли отличается моя оценка от их оценки?

Упражнение 9 на странице 47 «L`oiseau bleu» нуждается в образце, по которому можно было бы себя оценить.

Например,

- Qui est-ce ?

- C'est Rémi.

И

- Qui est-ce ?

- Ce sont Rémi et Annie.

Формулировка задания должна включаться в себя слова о необходимости следования примеру – «Разыграйте эту сценку по примеру». В данном упражнении возможно задать дополнительный рефлексивный вопрос, чтобы обратить внимание на использование другой формы глагола – «Почему в одном случае используется конструкция «c'est», в другом «ce sont»? От чего это зависит?» Обучающимся необходимо найти ответ на вопрос самостоятельно или задать дополнительный вопрос учителю, чтобы прояснить использование другой формы глагола. Обучающиеся могут сначала попытаться ответить на вопрос самостоятельно, потом посоветоваться в парах и, наконец, вопрос может быть вынесен на общее обсуждение.

Дополнение к упражнению 10 на странице 48 на формирование навыка говорения. В данном упражнении предлагается образец выполнения, но нет указаний как осуществлять самопроверку. Выполнение данного упражнения можно разделить на этапы.

Таблица 2. Дополнения к упражнению 10 на странице 48.

Формулировка задания	Пояснение
Подтверди то, что утверждается в приведённых ниже фразах.	
1. Не меняя подлежащего;	Учитель уделяет внимание правильной интонации.
2. Заменяя подлежащее;	Данное упражнение может быть выполнено в парах. Один обучающийся читает утверждение, а

<p>3. Задавая вопрос и отвечая на него утвердительно.</p>	<p>другой подтверждает его, заменяя подлежащее. Например, je suis le frère de Sylvie – tu es le frère de Sylvie («Я» – «ТЫ»).</p> <p>Работа в парах. Например,</p> <p>- Je suis le frère de Sylvie ? (Обучающемуся необходимо задать вопрос с помощью интонации.)</p> <p>- Oui, tu es le frère de Sylvie.</p>
<p>Оцени себя по шкале (из смайликов, из чисел, из звезд и т.д.):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Я умею спрягать глагол «être». 2. Я умею строить предложения с каждым личным местоимением. 3. Я правильно произношу слова. 4. Я соблюдаю интонацию. 5. Я понимаю смысл утверждений. 	<p>После выполнения данного задания возможно предложить обучающимся ответить на рефлексивные вопросы.</p> <p>Учитель может фронтально задать общий вопрос – «Что необходимо сделать для того, чтобы стать лучше?», «Как следует тренироваться, чтобы улучшить интонацию?», «Как совершать меньше ошибок или не совершать больше ошибок в спряжении глагола «être»?</p>

На странице 48 представлен текст, где обучающимся предлагается прочитать его и ответить на вопросы. Для тренировки техники чтения и выразительности возможно предложить дополнительные упражнения, которые также направлены на формирование учебного действия.

Таблица 3. Дополнения к тексту на странице 48.

Формулировка задания	Пояснение
----------------------	-----------

<p>1. Прослушайте текст и определите, какая часть текста прозвучала наиболее выразительно. При помощи каких средств это достигнуто? Что передает голос диктора в данном случае?</p>	<p>Перед чтением текста учителю необходимо подготовить обучающихся, то есть предложить несколько предтекстовых упражнений, чтобы облегчить понимание текста, его последующее чтение и работу с информацией.</p>
<p>2. Прослушайте текст и разметьте синтагматическое членение (где делаются паузы?), эмфатическое ударение (что выделяет диктор голосом?). Скажите, почему автор поставил в конце обзаца многоточие? На что указывает этот знак, как нужно его читать?</p>	<p>Данное упражнение направлено на повышение уровня осознанности при чтении.</p>
<p>3. Прочтите текст про себя, вдумайтесь в его содержание, сделайте необходимые пометки. Прочитайте текст вслух, передавая в звучании смысловые оттенки текста, выявленные при его разборе.</p>	<p>Обучающиеся учатся сравнивать чтение диктора и свое, замечать различия, объяснять их и искать способы исправить неточности.</p>
<p>4. Читайте текст до первой ошибки.</p>	
<p>5. Запишите свое чтение на диктофон и прослушайте.</p>	

<p>Выразительно прочтите текст.</p>	<p>Учитель может организовать конкурс на лучшего чтеца.</p> <p>Эталоном чтения для обучающихся может служить запись диктора или общее представление об идеальном чтении на основе критериев.</p> <p>Например,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Соблюдались нормы техники чтения. Чтение было выразительным. Отсутствовали ошибки, искажающие смысл и понимание слов, или они были незначительны 2. Соблюдались нормы техники чтения. Чтение было выразительным. Допускаются ошибки (5-8), не искажающие смысл и понимание слов 3. Отсутствовала выразительность при чтении вслух, не соблюдались нормы техники чтения. Допущены ошибки (9-15), среди которых встречались и такие, которые нарушали смысл и понимание слов.
-------------------------------------	--

Сопутствующие тексту упражнения 12 а и б возможно дополнить упражнениями на формирование учебного действия оценки.

Таблица 4. Дополнения к упражнению 12 а, б на странице 48-49.

Формулировка задания		Пояснение
Сравни свои ответы с ответами на доске. Оцени сам себя с помощью таблицы.		Учитель показывает правильные ответы на доске или раздает их каждому из обучающихся. Во время представления правильных ответов, учитель предлагает обучающимся попробовать исправить свои ошибки самостоятельно. На это учитель выделяет некоторое время, а после просит обучающихся оценить самих себя по таблице.
Я верно выполнил задание. Я могу доказать каждый выбранный мной ответ.	Потрясающе! Продолжай в том же духе!	
Я допустил несколько ошибок, но способен исправить их самостоятельно.	Восхитительно! Постарайся быть внимательней.	
Я допустил много ошибок и мне нужна помощь, чтобы разобраться с упражнением.	Ничего страшного! В следующий раз обязательно получится.	

Упражнение 15 на странице 52 возможно дополнить следующими заданиями на формирование учебного действия оценки.

Таблица 5. Дополнения к упражнению 15 на странице 52.

Формулировка задания	Пояснение
<p>Ответь на следующие вопросы, чтобы проверить свое понимание.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Подчеркни подлежащее, сказуемое и дополнение. 2. От чего зависит спряжение глагола «avoir»? 3. Выдели в отрицательном предложении две отрицательные частицы. 4. Где они ставятся? 	<p>Учитель предлагает обучающимся ответить на вопросы самостоятельно, после обсудить их в парах, а после подводит итоги во фронтальном режиме, чтобы удостовериться в знании каждым обучающимся ответов на данные вопросы.</p>
<p>Образуйте круг. Возьмите две карточки – красного и зеленого цвета. Если слышите ошибку, поднимите красную карточку. Если считаете, что предложение было построено правильно, поднимите зеленую карточку.</p>	<p>Так как в данном упражнении предполагается устная работа по цепочке, то организовать проверку правильности выполнения упражнения можно следующим образом.</p> <p>Обучающиеся встают в круг и по цепочке составляют предложения по заданию. После того как один из обучающихся произнес фразу остальные должны оценить её правильность подняв соответствующую карточку. Говорящему необходимо отыскать совершенную ошибку и исправить её.</p> <p>Красная карточка – если говорящий ошибается.</p>

	Зеленая карточка – если все было сказано верно.
--	---

Упражнения 18, 19 на странице 53 одного типа. Они требуют дополнительных упражнений по формированию учебного действия оценки, чтобы научиться правильному произношению и интонации.

Таблица 6. Дополнения к упражнениям 18,19 на странице 53.

Формулировка задания	Пояснение
Оцени свои успехи:	Задание дается учителем вовремя работы над упражнением. Перед обучающимся стоит задача
1. Сколько слов были пропущены при проговаривании по памяти? ____ из 12.	прочитать вслух скороговорку, запомнить и повторить её по памяти.
2. В скольких словах были допущены ошибки в произношении?	При повторении учитель предлагает обучающимся записать на диктофон свою попытку (данное упражнение
3. Выведите стратегию запоминания скороговорки за короткое время. Что для этого необходимо? (Например, необходимо понять смысл и запомнить его на русском языке и после перевести. Запомнить первые буквы слов.)	можно перенести на домашнее выполнение или поделить учеников по парам, чтобы второй мог проконтролировать первого.) Далее обучающиеся слушают сделанную запись и сверяют её с текстом выражения в учебнике, проводят самооценивание на основе предлагаемых вопросов.
4. Где необходимы паузы в выражениях упражнения 19?	
5. Правильно ли было показано интонацией, что выражают	

герои в упражнении 19?	
------------------------	--

Таблица 7. Дополнение к упражнению 25 на странице 56-57.

Формулировка задания	Пояснение
<p>Расскажи об одном из членов семьи Тардьё. Составь рассказ по плану.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prénom. 2. Apparence physique (cheveux, dents, yeux). 3. Caractère. 4. Profession. 5. Activités préférées. <p>Или</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il/Elle s'appelle _____. 2. Ses cheveux sont _____. 3. Ses dents sont _____. 4. Ses yeux sont _____. 5. Il/Elle est _____. 6. Il/Elle aime _____. 7. Il/Elle préfère _____. 	<p>План рассказа является основой для оценивания рассказа обучающихся. Судить о качестве подготовки возможно, обращая внимания на соблюдение последовательности изложения, присутствия каждого из пунктов плана. Наличие плана является вспомогательным средством для развития продуктивных видов речевой деятельности – письменной, устной речи.</p> <p>Так, дополнительными критериями устного ответа могут быть:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Раскрытие всех пунктов плана. 2. Последовательность изложения. <p>Второй пример плана возможно предложить более слабым обучающимся.</p>

Упражнение 27 на странице 57 является завершающим упражнением на развитие навыков говорения, поэтому оно требует особого внимания. На данном этапе обучающийся подводит итоги главы и для этого необходимо наличие упражнений, направленных на формирование учебного действия оценки.

Таблица 8. Дополнения к упражнению 27 на странице 57.

Формулировка задания	Пояснение
<p>Соотнесите вопросы и шаблоны ответов на них. Внимание! Вопрос может иметь несколько подходящих ответов.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comment tu t'appelles ? 2. Tu as quel âge ? 3. Ta famille est grande ? 4. Combien vous êtes ? 5. Ton père, il s'appelle comment ? 6. Que fait ton père ? 7. Ta mère, elle s'appelle comment ? 8. Que fait ta mère ? 9. Tu as un frère ou une sœur ? 10. Il/Elle s'appelle comment ? 11. Il/Elle a quel âge ? 12. Tu as des cousins ou des cousines ? a) Je m'appelle _____. b) Ma famille est _____. c) J'ai _____ ans. d) Mon père s'appelle _____. e) Nous sommes _____. f) Mon père est/travaille _____. g) Ma mère s'appelle _____. h) J'ai _____ frères/sœurs. i) Mon frère a _____ ans. j) Ma mère est/travaille _____. 	<p>Перед выполнением упражнения 27 возможно предложить дополнительное упражнение на соответствие. Или данное упражнение можно выполнить после, полностью в качестве рефлексивного упражнения.</p>

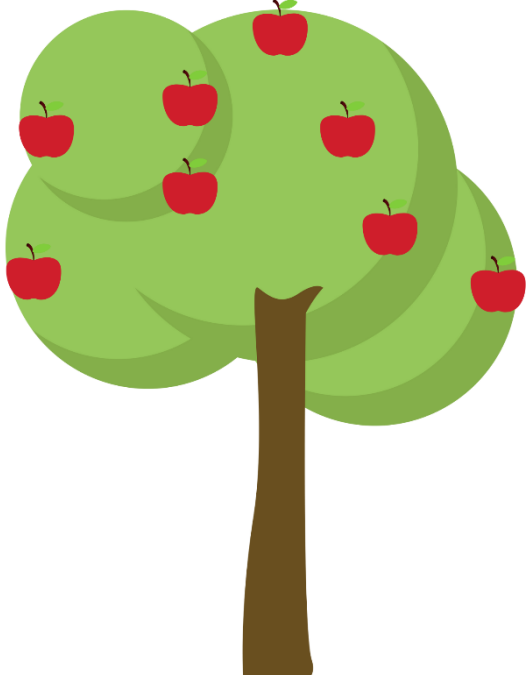
<p>k) Ma sœur a _____ ans.</p> <p>l) J'ai _____ cousins.</p> <p>m) J'ai _____ cousines.</p> <p>Оцени свою работу, заполнив пропуски цифрами:</p> <p>1. Я правильно сопоставил _____ из 12.</p> <p>2. К вопросу 9 возможны _____ ответа/ов.</p> <p>3. К вопросу 12 возможны _____ ответа/ов.</p> <p>Ответь на вопросы:</p> <p>1. Как по-другому можно ответить на вопрос 4?</p> <p>2. Как ответить на вопрос 9 отрицательно?</p> <p>3. Как ответить на вопрос 12 отрицательно?</p> <p>4. Как по-другому можно задать вопрос 11?</p> <p>5. Почему на некоторые вопросы можно дать ответ по-разному, а не некоторые вопросы – только определённым образом?</p>	<p>После выполнения данного упражнения обучающимся предлагается оценить себя с помощью анкеты.</p> <p>Учитель предлагает вопросы, где необходимо самостоятельно вписать правильный ответ. Данное задание является заданием с повышенной сложностью.</p>
<p>Задай вопросы своему соседу по парте.</p> <p>1. Comment tu t'appelles ?</p>	<p>Перед выполнением упражнения учитель объясняет правила игры. Один обучающийся задает вопрос,</p>

<p>2. Tu as quel âge ?</p> <p>3. Ta famille est grande ?</p> <p>4. Combien vous êtes ?</p> <p>5. Ton père, il s'appelle comment ?</p> <p>6. Que fait ton père ?</p> <p>7. Ta mère, elle s'appelle comment ?</p> <p>8. Que fait ta mère ?</p> <p>9. Tu as un frère ou une sœur ?</p> <p>10. Il/Elle s'appelle comment ?</p> <p>11. Il/Elle a quel âge ?</p> <p>12. Tu as des cousins ou des cousines ?</p>	<p>другой отвечает на него только в том случае, если вопрос задан правильно. Задающий вопрос должен исправить допущенную ошибку самостоятельно или попросить помощи у напарника. Если напарник отвечает на вопрос неправильно, то задающий вопрос дает возможность исправить ошибку и не задает следующий вопрос.</p>
---	---

Таблица 9. Дополнения к упражнению 28 на странице 58.

Формулировка задания	Пояснение
<p>1. Обведи все слова, в которых есть буква «g».</p> <p>(image, Gigi, nage, grand, Gustave, Gaston, regardent, wagon)</p>	<p>Учитель акцентирует внимание на правилах чтения буквы « g ».</p> <p>Учитель последовательно дает задания обучающимся.</p>
<p>2. Подчеркни все места, где буква «g» читается как «ж».</p> <p>(Одним цветом).</p>	<p>Учитель сверяет выделенные слова проходя по рядам. После учитель предлагает обучающимся хором</p>
<p>3. Подчеркни все места, где буква «g» читается как «г».</p> <p>(Другим цветом).</p>	<p>последовательно назвать слова, в которых «g» читается как «ж», а затем слова, в которых «g» читается как «г».</p> <p>Обучающиеся, допустившие ошибку быстро осознают её, сравнив свой</p>

	<p>ответ со всеми.</p> <p>Однако может случиться так, что ошибутся большинство. Тогда учителю будет необходимо сделать паузу и попросить две стороны объяснить свои позиции.</p>
<p>Выбери листок, на котором записано слово, где буква «g» читается как «ж» и прикрепи на верхушку дерева (или рядом с плодами).</p> <p>Например, image, Gigi, gens, genre, girafe.</p>  <p>Выбери листок, на котором записано слово, где буква «g» читается как «г» и прикрепи ближе к стволу дерева.</p> <p>Например, garçon, grand, wagon, garder, groupe.</p> 	<p>После выполнения данного упражнения учитель может предложить выполнить упражнение, направленное на формирование учебного действия оценки, одновременно с этим еще раз проверив понимание обучающихся.</p> <p>Обучающимся необходимо выбрать правильный листок и прикрепить его на доску.</p> <p>Данное упражнение можно сделать сложнее, если вместо слов предложить изображения. Так, обучающимся будет необходимо вспомнить сначала графическую форму слова и после сопоставить её с правилами чтения.</p> <p>Также можно предложить обучающимся слова-ловушки.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Например, те, в которых буква читает и как «ж», и как «г» (garage). 2. Те, в которых есть буква «g»,

	<p>но в другом буквенном сочетании, где она читается как мягкая «н» (gagner).</p> <p>3. Те, в которых нет данной буквы (mère, ballon).</p> <p>4. Те, в которых нет данной буквы, но есть похожая по написанию (yeux, bijou).</p> <p>5. Те, в которых есть тот же звук, но нет буквы «g» (je, jour).</p> <p>Ассоциация с деревом условна, но такая форма представления может быть метафорически представлена следующим образом. Например, пчелки подлетают к цветущему яблоневоу дереву – звук «ж». Стол дерева твердый и прочный, как буква «г».</p>
---	--

К упражнениям на формирование такого продуктивного вида речевой деятельности как говорение возможно предложить несколько типов упражнений, направленных на развитие учебного действия оценки:

1. Задания, представляющие собой рефлексивные вопросы:
 - а) Оценка количества правильных/неправильных ответов;
 - б) Оценка понимания (Например, вопросы, направленные на языковое явление, встречающееся в задании).
2. Задания, представляющие собой выведение критериев и следованием им.
3. Задания на сопоставление своих действий и результата с образцом.

Далее будут предложены дополнительные рефлексивные задания и упражнения, направленные на формирование и развитие навыков письма и письменной речи.

Таблица 10. Дополнения к упражнению 5 на странице 44.

Формулировка задания	Пояснение
<p>Сравни синтаксический состав предложений на русском и французском языках. Какие отличия ты нашел?</p> <p>Ответ:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. В предложения на русском языке нет сказуемого, тогда как на французском всегда обязательно присутствуют подлежащее и сказуемое. 2. Местоимение «её» во французском употребляется в именительном падеже. Точно так же местоимение «ей» употребляется в именительном падеже. 3. В качестве отличий можно выделить и наличие артиклей во французском языке в отличие от русского. Но данное отличие относится к основополагающим. 	<p>Данное упражнение предлагается учителем после выполнения основного задания по переводу.</p> <p>Обучающимся может быть предложено ответить на вопросы дома самостоятельно и после они будут еще раз обсуждены в классе. В ином случае, учитывая то, что данное упражнение рекомендуется к домашнему выполнению, учитель может задать эти вопросы, проверяя домашнее задание.</p> <p>Данное упражнение может быть выполнено в другой форме. Например, учитель спрашивает обучающихся подчеркнуть подлежащее и сказуемое в предложениях в учебнике, а после в переведенных предложениях в тетради, задавая лишь абстрактный вопрос – «в чем различия?». Данное действие – акцентирование внимания на членах предложения – является первым шагом к</p>

	постановке проблемы. Подобное упражнение способствует творческой активизации обучающихся, а также их осознанности.
--	--

К упражнению 7 на странице 46 возможно предложить дополнительные задания на развитие не только навыков письма, но и письменной речи.

Таблица 11. Дополнения к упражнению 7 на странице 46.

Формулировка задания	Пояснение
1. Вставь пропущенные слова в текст. Список слов для вставки: Famille, mère, père frère, sœur. Внимание! Слова могут повторяться.	Выполнение данного упражнения можно разделить на части. Сначала учитель может предложить обучающимся вставить пропущенные слова в текст в учебнике. А после дать задание переписать текст в тетрадь.
2. Ответь на вопросы: 1. Каким способом ты вставлял пропущенные слова? Что тебе помогло выполнить упражнение правильно?	Более слабым учащимся может быть предложено подставить слова из списка. Проверка выполнения задания может быть организована учителем
Примерные ответы: 1. «Я переводил текст и вставлял недостающие слова по смыслу».	различными приемами – вынесением готового текста на слайд презентации; список слов в
2. «В учебнике были подсказки – была подписана первая буква слова. Это помогло мне	правильной последовательности; организация взаимопроверки обучающимися.

<p>догадаться быстрее».</p> <p>3. «Я обращал внимание на местоимения. Там, где встречалось местоимение «она» («elle»), я выбирал среди существительных женского рода.»</p>	<p>Самым главным в завершении работы над данным упражнением являются рефлексивные вопросы, поставленные к алгоритму работы над заданием. Подобные вопросы обучают видеть различные стратегии решения заданий.</p>
<p>1. Пропиши по строчке следующие буквы в тетради.</p> <p>Заглавные:</p> <p>1)  _____</p> <p>2)  _____</p> <p>3)  _____</p> <p>4)  _____</p> <p>Строчные:</p> <p>1)  _____</p> <p>2)  _____</p> <p>3)  _____</p> <p>4)  _____</p>	<p>Подготовительным упражнением, упреждающим ошибки при письме, может стать задание прописать буквы, в которых часто делаются ошибки.</p>

<p>2. Перепиши текст в тетрадь, используя только прописные буквы.</p> <p>3. Просмотри написанный текст и оцени работу по критериям. Посчитай и напиши.</p> <p>1) Сколько орфографических ошибок было допущено?</p> <p>2) Сколько букв написаны неправильно?</p> <p>3) В каких буквах чаще всего совершены ошибки?</p> <p>4) Равное ли расстояние между словами?</p> <p>5) Все ли строчки написаны ровно?</p> <p>6) Написание каких букв тебе необходимо еще потренировать?</p>	<p>Учитель предлагает ученикам самостоятельно оценить свою работу и помогает выстроить стратегию работы по исправлению ошибок с помощью наводящих вопросов.</p>
<p>1. Составь и запиши план рассказа о семье.</p> <p>Например,</p> <p>1. Вступление. Представить семью – большая или маленькая, сколько человек.</p> <p>2. Представить себя – назвать имя, возраст.</p> <p>3. Представить своих родителей – имя, профессия.</p>	<p>Учитель предлагает обучающимся выделить ключевые пункты в тексте и составить по ним план, который в дальнейшем может быть использован в качестве опоры для написания собственного текста по теме «Семья», а также в качестве одного из критериев оценивания работы (Например, раскрытие всех пунктов плана).</p>

<p>4. Представить братьев и сестер – имена, увлечения.</p> <p>5. Вывод – общее хобби.</p>	
<p>2. Проверь насколько точным получился план. Соотнеси каждое предложение из текста с пунктом плана. Задание считается успешно выполненным, если каждое предложение возможно отнести к какому-либо пункту плана.</p>	<p>Задание заключается в самопроверке на основе самостоятельного анализа текста. План можно считать правильным, если каждое предложение из текста можно будет соотнести с каким-либо пунктом плана. Данное упражнение помогает обучающимся более внимательно проанализировать предложенный текст, а значит и логику изложения, которая необходима для построения связанных предложений, цельных текстов.</p>

К упражнению 13 на странице 49 в книге для учителя предлагаются следующие критерии для оценивания. Максимальным количеством баллов является число 8, определенное по количеству предложений. В данном упражнении можно было бы добавить несколько дополнительных критериев:

1. Орфографическая ошибка в подставленном слове
2. Грамматическая ошибка в подставленном слове.
3. Неправильно подставленное слово.
4. Ошибка в написании слова (прописью).
5. Орфографическая ошибка в окружающем картинке тексте.
6. Грамматическая ошибка в окружающем картинке тексте.
7. Пунктуационная ошибка в окружающем картинке тексте.

Данные критерии можно разделить на две части. Критерии под номерами 1-3 являются более важными, так как упражнение изначально направлено на тренировку вставляемых слов. Критерии под номерами 5-7 не находятся в главном фокусе. Критерий под номером 4 имеет большое значение как для первой части, так и для второй части критериев. Данная классификация позволяет оценивать работу более объективно. За ошибки, которые представлены критериями первой группы (номера с 1 по 3), предлагается снимать 1 балл. За ошибки, представленные критериями второй группы (номера с 5 по 7), предлагается снимать 0,5 балла. Универсальный критерий имеет эквивалент 1 балла. Это значит, что за неправильно написанную букву можно снять один балл, но в сумме – не более 8, по количеству предложений. В данном случае было бы более правильным увеличить количество баллов за правильно написанное предложение в двое. Максимальным количеством баллов за задание становится число 16.

Таблица 12. Дополнения к упражнению 13 на странице 49.

Формулировка задания	Пояснение
<p>Посмотри на оценку своей работы, сделанной напарником. Ответь на следующие вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Согласен ли ты с его оцениванием? 2. Что тебе хотелось бы оспорить? 3. Можешь ли ты привести аргументы в защиту своего мнения? 4. Что необходимо сделать, чтобы сделанные в этот раз ошибки больше не 	<p>Учитель организует рефлексию, которая проводится на основе уже оцененных работ. До этого обучающиеся работали в парах и оценивали работы друг друга по критериям.</p> <p>Обучающимся необходимо дать ответы на предлагаемые вопросы. Учитель играет роль судьи, который принимает или не принимает достаточность аргументов обучающегося, который желает оспорить выставленную оценку.</p>

повторялись?	
--------------	--

Таблица 13. Дополнения к упражнению 16 на странице 52.

Формулировка задания	Пояснение
От чего зависит выбор формы глагола «avoir»? Ответ: от подлежащего.	Перед началом выполнения упражнения учитель предлагает обучающимся ответить на вопрос.
<p>1. Подчеркни подлежащее в каждом предложении.</p> <p>2. Ответ на вопрос: после каких местоимений (подлежащих) глагол будет иметь одинаковую форму?</p> <p>3. Выпиши местоимения (подлежащие) в порядке – я, ты, он, он, мы, вы, они.</p> <p>4. Проверь себя, используя таблицу спряжения глагола «avoir» ниже.</p> <p style="text-align: center;">avoir</p> <p>j' ai nous avons</p> <p>tu as vous avez</p> <p>il/elle a ils/elles ont</p> <p>5. Ответь на вопросы:</p> <p>1) Сколько ошибок было допущено?</p> <p>2) Глагол в каких формах необходимо повторить?</p>	После выполнения упражнения учитель просит обучающихся выполнить задания, направленные на формирование учебного действия оценки.

Упражнение подобное данному представлено на странице 56.

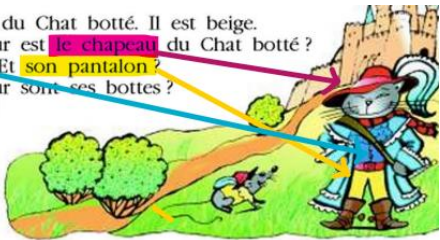
Дополнительные рефлексивные упражнения могут быть построены тем же

образом, как и для упражнения 16 на странице 52. Однако в упражнении 23 обучающимся необходимо выбрать глагол для подстановки, поэтому в данном случае возможно предложить дополнительные задания.

Таблица 14. Дополнения к упражнению 23 на странице 56.

Формулировка задания	Пояснение
Как выбирать глагол для подстановки? Какой стратегией пользоваться?	Учителю необходимо задать вопрос, который позволил бы обучающимся более осознанно подойти к выбору того или иного глагола.
Проверь себя подставив на место выбранного тобой глагола другой. Сравни смысл двух предложений. Поясни, почему выбираешь один, а не другой.	Данное задание позволяет обучающимся проследить процесс выбора глагола, а также потренироваться в спряжении второго глагола.

Таблица 15. Дополнения к упражнению 24 на странице 56.

Формулировка задания	Пояснение
<p>Подчеркни названия предметов одежды в вопросах. Соедини их с изображением рядом.</p> <p>Например,</p> <p>C'est le château du Chat botté. Il est beige. De quelle couleur est le chapeau du Chat botté? Et sa chemise? Et son pantalon? De quelle couleur sont ses bottes? Et son écharpe?</p> 	Данное упражнение может быть выполнено перед основным заданием – ответить на вопросы, так и после его выполнения для контроля правильности и оценки своей работы.
<p>Ответ на вопросы:</p> <p>1. Какой глагол необходимо использовать, чтобы назвать цвет предмета? «Avoir» или</p>	Данное задание позволяет обучающимся оценить свое понимание.

<p>«être» ?</p> <p>2. Что показалось тебе сложным в упражнении? Подобрать подходящие слова? Вспомнить спряжение глагола? Построить предложение?</p> <p>3. Что показалось тебе легким в упражнении? Вспомнить названия цветов? Вспомнить спряжение глагола?</p>	
--	--

Таблица 16. Дополнения к упражнению 26 на странице 57.

Формулировка задания	Пояснение
<p>Ответь на вопросы:</p> <p>1. В чем различия фразы на русском «У меня есть брат» и перевода этой фразы на французский? Какие глаголы используются в этих фразах?</p> <p>2. Чем различаются подлежащие фраз на русском от фраз на французском? Например, «Его зовут Александр». Есть ли в этом предложении подлежащее?</p>	<p>Данное задание можно выполнить как перед основным заданием, так и после.</p> <p>Учитель акцентирует внимание обучающихся на различия между языками, тем самым приглашая их к осознанному, аналитическому изучению иностранного языка.</p>
<p>Переведи текст на французский язык. После завершения работы над переводом над одним предложением, разверни «улитку»,</p>	<p>Проверка выполнения задания может осуществляться сравнением с целым текстом, а может проходить параллельно с его выполнением.</p>

<p>чтобы проверить себя.</p> <p>Проанализируй допущенные ошибки. Когда будешь уверен в своем понимании, переходи к переводу следующего предложения.</p> <p>Пример:</p> <p>Шаг 1.</p>  <p>Шаг 2.</p> 	<p>Учитель предлагается обучающимся осуществлять проверку самостоятельно последовательно.</p> <p>После написания каждого предложения учитель разворачивает текст по чуть-чуть. Оценка и анализ работы происходят безотлагательно.</p> <p>Обучающимся необходимо проанализировать свои ошибки и постараться не допустить их в следующих предложениях.</p>
<p>Ответь на вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Глагол в какой форме следует за глаголом «aimer»? 2. Глагол «звут» во французском языке возвратный. Что это значит? Написания чего он требует? 3. Что можно использовать, чтобы избежать повторений? Например, как в случае «...звут Мистигри. Мистигри...» 	<p>Учитель предлагает учащимся оценить свою работу на основе ответов на вопросы на понимание.</p> <p>Каждый последующий вопрос усложняется. Если обучающиеся способны ответить на все вопросы, это говорит об их осознанности в изучении языков, глубине понимания.</p>

Упражнения, направленные на формирование и развитие навыков письма и письменной речи, были дополнены заданиями и упражнениями по

формированию учебного действия оценки, что позволило не только формировать навыки самооценивания, анализа, но и расширило сами языковые упражнения.

Среди представленных заданий, направленных на формирование учебного действия оценки можно выделить следующие:

1. Рефлексивные вопросы:
 - а) Направленные на количественное оценивание;
 - б) Направленные на качественное оценивание.
2. Задания с критериями выполнения.
3. Задания на сопоставление своих действий и результата с образцом.
4. Задания на разработку алгоритма действий.

При разработке заданий и упражнений был выделен ранее не встречающийся вид задания (пункт 4), направленный на поиск алгоритма действий и его последующее применение.

Далее будут рассмотрены упражнения, направленные на формирование и развитие навыков аудирования.

Таблица 17. Дополнения к упражнению на странице 42.

Формулировка задания	Пояснение
1. Выдели ключевые слова в каждом из диалогов.	Чтобы проверить понимание каждого обучающегося, необходимо
2. Как можно было бы озаглавить каждый из диалогов?	организовать индивидуальную работу. Первые два задания направлены на
3. Если бы эти мини-диалоги представляли собой один диалог, сохранился бы их порядок, который представлен на странице? Или было бы необходимо поменять	общее понимание. Третье задание направлено на выведение структуры диалога, последовательности изложения.

<p>некоторые реплики местами?</p> <p>4. Прочитай только те реплики, в которых есть вопросительная интонация.</p> <p>5. Прочитай только те реплики, в которых есть утвердительная интонация.</p>	<p>Учитель предлагает обучающимся отработать интонацию вопросительных и утвердительных предложений, чтобы далее обучающимся было легче различать реплики в диалоге.</p>
<p>Ответь на вопросы:</p> <p>1. Я могу различить вопрос и ответ по интонации.</p> <p>2. Я могу понять общий смысл диалога, даже если не знаю всех содержащихся в нем слов.</p> <p>3. Я могу представить данные диалоги в виде схем, шаблонов с пропусками на месте заменяемых слов.</p>	<p>Оценивание на начальном этапе может проходить в форме целеполагания, то есть если обучающийся отвечает отрицательно на какой-либо из вопросов, то данное утверждение становится его ближайшей целью.</p> <p>Чтобы усложнить упражнение, возможно предложить обучающимся доказать свой ответ. Например, если обучающийся отвечает положительно на первый вопрос, учитель просит его прочитать одно предложение с разной интонацией – вопросительной и утвердительной.</p>

Таблица 18. Дополнения к упражнениям на странице 43.

Формулировка задания	Пояснение
<p>1. Посчитай количество слов в каждом диалоге.</p> <p>2. Выдели ключевые слова.</p> <p>3. Сколько незнакомых слов тебе</p>	<p>Учитель предлагает обучающимся ответить на вопросы и оценить свое понимание.</p>

<p>встретилось?</p> <p>4. Сколько из них относятся к ключевым словам?</p>	
<p>Сопоставь вопросы и ответы.</p> <p>Упражнение 1.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tu t'appelles comment ? 2. Ta famille est grande ? 3. Combien vous êtes ? 4. Ton père, qu'est-ce qu'il fait ? 5. Ta mère qu'est-ce qu'elle fait ? <ol style="list-style-type: none"> a) Paul Ducrot. b) Nous sommes quatre : papa, maman, mon frère et moi. c) Pas tellement. d) Elle est pianiste. e) Il est programmeur. <p>Ответы: 1. a, 2. c, 3. b, 4. e, 5. d</p> <p>Упражнение 2.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Françoise, tu as un frère ? 2. Quel âge elle a ? 3. Elle s'appelle comment ? <ol style="list-style-type: none"> a) Non, je n'ai pas de frère. Mais j'ai une sœur. b) Elle a dix ans. c) Ninon. 	<p>Обучающимся необходимо соединить вопросы и ответы на основе смысла фраз, без подсказки в качестве аудирования.</p> <p>Учитель предлагает обучающимся прослушать диалоги еще раз и проверить правильность выполнения упражнения.</p> <p>Упражнение можно усложнить, добавив ответы-ловушки, которые не соответствуют ни одному из вопросов.</p>
Посчитай, сколько правильных пар	Учителем предлагается

удалось найти.	количественно оценить свою работу.
Сможешь ли ты самостоятельно составить диалог такого типа? Что необходимо изучить, чтобы сделать это было проще?	Данное задание направлено на развитие прогностической оценки.

Среди упражнений, направленных на формирование и развитие навыков аудирования, можно выделить следующие типы заданий и упражнений, формирующих учебное действие оценки:

1. Рефлексивные вопросы:
 - а) Направленные на количественное оценивание;
 - б) Направленные на качественное оценивание.
2. Задания с критериями выполнения.
3. Задания на сопоставление своих действий и результата с образцом.
4. Задания на формирование прогностической оценки.

При анализе заданий, направленных на формирование и развитие навыков аудирования, был представлено задание, позволяющее обучающимся оценить свои возможности для решения задачи более высокого уровня (пункт 4). Однако в данных заданиях было бы сложно предложить задания, направленные на выведение алгоритма действий, так как инструкции по прослушиванию аудио представляются учителем. Задания такого типа могут быть выполнены в основном только в виде фронтальной беседы с учителем.

Рассмотрим упражнения, направленные на формирование и развитие навыков чтения.

Таблица 19. Дополнения для упражнения 6 на странице 46.

Формулировка задания	Пояснение
1. Запиши свое чтение на диктофон и отметь свои	Данное задание направлено на обучение внутреннему контролю и

<p>ошибки в произношении.</p> <p>2. Обменяйтесь записями с напарником. Прослушайте и скажите, все ли было понятно.</p>	<p>оценке своей деятельности.</p> <p>Второе задание выполняется без поддержки в качестве текста. Обучающимся необходимо оценить работу напарника по критерию – насколько ясно произношение и вследствие понимание.</p> <p>Также возможно выделить и другие критерии оценивания. Например, соблюдение интонации, выразительность, соблюдение пауз.</p>
<p>Прочитай текст, заменив картинки словами.</p> 	<p>Осознанность, глубину понимания возможно проверить предложив следующее задание. Количество «спрятанных» слов увеличивает, что представляет для обучающихся сложность – появляется необходимость вспоминать не только новые слова, но и уже известные.</p>
<p>Ответь на вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Перед какими изображениями пришлось сделать паузы, чтобы вспомнить слово? 2. Какие сложности возникли при чтении? 3. Что показалось самых легким? 	<p>Учитель предлагает выполнить данное задание после выполнения упражнения, чтобы отследить трудные моменты, с которыми столкнулись обучающиеся.</p>

Таблица 20. Дополнения к упражнению 12 а, б на странице 49.

Формулировка задания	Пояснение
----------------------	-----------

<p>1. Найди подтверждение выбранных ответов в тексте.</p> <p>2. Исправь утверждения, оказавшиеся неверными, обратившись к тексту.</p>	<p>Данное задание позволяет обучающимся осуществить самостоятельный контроль и оценку выполненной работы.</p>
<p>Обменяйся работами с напарником. Оцени его работу.</p>	<p>Учитель предлагает сравнить свои ответы с ответами напарника и оценить его работу. Оценки могут быть обозначены не только цифрами, но и символами. Например, звездочками.</p> 

Таблица 21. Дополнения к упражнениям на странице 54.

Формулировка задания	Пояснение
<p>1. Озаглавь каждый текст.</p> <p>2. Прочитай текст, засекая время на секундомере или по часам. Посчитай количество слов в тексте.</p> <p>3. В каких словах были допущены ошибки?</p>	<p>Так как представленные тексты предназначены для тренировки ознакомительного чтения, то учитель обращает внимание на понимание обучающимися главной информации, а также на темп чтения.</p> <p>Первое задание позволяет обучающимся оценить свою работу по извлечению главной идеи текста.</p> <p>Второе задание предлагается учителем для проверки темпа чтения.</p>

	Для французского языка темп ознакомительного чтения не должен быть ниже 180 слов в минуту.
--	--

Таблица 22. Дополнения к упражнениям на странице 58.

Формулировка задания	Пояснение
1. Подчеркни все места, где буква «g» читается как «ж», как «г».	Так как данный текст завершающий, на его основе возможно предложить упражнения, направленные на формирование учебного действия оценки, где активизируются все ранее изученные лексические единицы, грамматические конструкции, сочетания букв (фонетика).
2. Выпиши все слова по теме семья.	
3. После какого глагола требуется инфинитив глагола?	
4. Выпиши все выражения, в которых говорится о хобби.	
5. Соотнеси увлечения и членов семьи.	
6. Расскажи про свою семью по примеру/ напиши открытку своему другу, рассказав о себе и своей семье.	

Среди упражнений, направленных на формирование и развитие навыков чтения, можно выделить следующие типы заданий и упражнений, формирующих учебное действие оценки:

1. Рефлексивные вопросы:
 - а) Направленные на количественное оценивание;
 - б) Направленные на качественное оценивание.
2. Задания с критериями выполнения.
3. Задания на сопоставление своих действий и результата с образцом.

Самыми часто встречающимися типами заданий, направленных на формирование учебного действия оценки, являются рефлексивные вопросы, которые могут задаваться по отношению к количеству (например, там, где необходимо посчитать правильные или неправильные ответы) и по отношению к содержанию (часто такие вопросы начинаются со слова «почему»), а также задания на сопоставление своих действий и их результата с эталоном. В основном, разнообразие упражнений, направленных на формирование учебного действия оценки обеспечивается множественностью приёмов, форм работы.

Однако каждый тип из представленных ниже типов заданий универсален и может быть перенесен на любую тему и на обучение всем видам речевой деятельности.

Типы заданий:

1. Рефлексивные вопросы:
 - а) Направленные на количественное оценивание;
 - б) Направленные на качественное оценивание.
2. Задания с критериями выполнения.
3. Задания на сопоставление своих действий и результата с образцом.
4. Задания на формирование прогностической оценки.
5. Задания на разработку алгоритма действий.

Подводя итог, стоит отметить, что предложенные задания расширяют представленные в учебники упражнения в направлениях – дополняют в обучении какому-либо виду речевой деятельности, а также формируют учебное действие оценки, которое положительно влияет на изучение иностранного языка, делая процесс более осознанным, помогает видеть общее и различия между двумя языками и культурами.

Выводы по 2 главе

Изучив учебно-методический комплект «L'oiseau bleu», мы можем сделать вывод, что при анализе методического пособия было выявлено недостаточное количество заданий на формирование учебного действия оценки, тогда как упражнения в учебнике представляют большой потенциал для его формирования и развития. Прилагаемая к учебнику книга для учителя дает общие рекомендации по организации оценивания. Однако именно отсутствие в самом учебнике рефлексивных заданий является ключевым фактором.

Для реализации практической части исследования, заключающуюся в разработке дополнительных упражнений по формированию учебного действия оценки, была создана памятка в помощь учителю для методического самоконтроля при подборе упражнений, направленных на формирование учебного действия оценки.

Данный алгоритм представлен следующими вопросами:

1. Какая степень самостоятельности необходимо ученику?
2. Какая будет форма работы? (индивидуальная, парная, групповая);
3. Какому этапу работы должно соответствовать задание? (Например, при развитии навыков чтения, к какому этапу работы над текстом (предтекстовому, текстовому, послетекстовому) должно относиться задание на формирование учебного действия оценки?);
4. Какой тип задания необходим? (из классификации выше).

Данный алгоритм позволил создать большое разнообразие заданий, направленных на формирование учебного действия оценки, в обучении французскому языку. Он также может быть перенесен на любой другой иностранный язык.

Таким образом, данная памятка, а также разработанная по ней комплекс упражнений к первой главе учебника «L'oiseau bleu» может быть использован в качестве методической помощи при подготовке, организации и проведении уроков французского языка в средней школе.

Заключение

Проблема методической организации этапа самооценки на уроках французского языка в средней общеобразовательной школе как процесса, действия самооценивания, совершаемое самими обучающимися, направленное на осознание усвоенного и того, что предстоит изучить, на оценку качества усвоения материала, является на сегодняшний день одной из актуальных проблем языкового образования, так как согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, цель образования есть развитие личности обучающегося, которое происходит на основе освоения универсальных действий, к которым относится учебное действие оценки. То есть умение учиться, способность к саморазвитию, самосовершенствованию формируются и развиваются через овладение регулятивными универсальными действиями – оценку, целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, волевую саморегуляцию.

Формирование учебного действия оценки у обучающихся должно сопровождать весь процесс обучения в школе и формироваться уже с его начального этапа. Тем не менее на практике эти требования соблюдаются не всегда, в результате чего на сегодняшний день большинство учащихся средней школы обладают низким уровнем сформированности учебного действия оценки.

В ходе данного исследования был проанализирован УМК, использующийся в образовательных учреждениях РФ. В результате проведенного анализа выявлено, что в методическом пособии содержится большое количество интересных заданий, но недостаточно материала для формирования учебного действия оценки непосредственно в процессе обучения французского языка в средней школе. Так, в результате практического исследования были разработаны дополнительные задания по формированию учебного действия оценки. Кроме того, в процессе работы была выведена классификация заданий по формированию учебного действия

оценки, а также памятка для методического самоконтроля для учителей иностранных языков по подбору заданий, направленных на формирование учебного действия оценки.

Для достижения цели работы, заключающейся в разработке методических рекомендаций по подбору заданий, направленных на формирование учебного действия оценки, при обучении всем видам речевой деятельности, было организовано теоретическое исследование, в ходе которого была подобрана и изучена научная литература по теме исследования. Были проанализированы понятия оценки как универсального учебного действия в психолого-педагогической науке, характеристика видов речевой деятельности относительно формирования учебного действия оценки и психолого-педагогические особенности обучающихся средней школы.

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы при планировании уроков французского языка вне зависимости от вида речевой деятельности, при осуществлении методического самоконтроля учителями, обучающими иностранному языку, при подборе упражнений, направленных на формирование учебного действия оценки, при разработке факультативных занятий, при подготовке к международным языковым экзаменам, а также при подготовке студентов старших курсов к педагогической практике.

Список литературы

1. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям. – Воронеж: МОДЭК; М.: Институт практической психологии, 1998. – 544 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т I; под ред. А. А. Бодалева и др. – Санкт-П.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – 546 с.
3. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2014. – 152 с.
4. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
5. Бальчинова З. С. Говорение как вид речевой деятельности // Русский язык в современном Китае: IV Международная научно-практическая конференция: сб. науч.-метод. ст., Хайлар, КНР, 02–05 октября 2015 года / под ред. Л. В. Вороновой – Хайлар, КНР: Забайкальский государственный университет, 2015. – С. 123-127.
6. Береговская Э. М., Белосельская Т. В. Французский язык. Второй иностранный язык. Синяя птица 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций в двух частях. Часть 1. – М.: Просвещение, 2014. – 114 с.
7. Береговская Э. М., Гусева А. В., Цурцилина Н. Н. Французский язык. Книга для учителя 5 класс: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 221 с.
8. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна; Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.

9. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. Пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
10. Выготский Л. С. Педология школьного возраста. Лекции по психологии развития. – Санкт-П.: Канон +, 2022. – 320 с.
11. Воровщиков С. Г. Достоинства и недостатки перечня универсальных учебных действий Федерального государственного образовательного стандарта общего образования // Вестник Института образования человека [Электронный ресурс]. – URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0829-05.htm> (дата обращения - 15.01.2023).
12. Выготский Л. С. Мышление и речь: сборник. – М.: АСТ Астрель, 2011. – 637 с.
13. Выготский Л. С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
14. Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М.: КДУ, 2015. – 336 с.
15. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1986. – 247 с.
16. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АР – КТИ, 2000. – 215 с.
17. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 8-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2015. – 363 с.
18. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Academia, 2004. – 228 с.
19. Давыдов В. В., Драгунова Т. В., Ительсон Л. Б. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с.
20. Дармилова С. Е. Актуальные проблемы обучения письменному общению (на материале французского языка) // Вестник Адыгейского

государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – С. 1-4

21. Еникеев М. И. Общая и социальная психология. Учебник для вузов. – М.: Издательская группа НОРМА–ИНФРА, 1999. – 624 с.

22. Ермолаева С. А. Особенности организации обучения монологической речи на иностранном языке в неязыковом техническом вузе / С. А. Ермолаева, Т. Е. Сахарова, Е. А. Горбаренко, М. А. Пуляевская // Глобальный научный потенциал, 2021. – № 4(121). – С. 59-61.

23. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

24. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: 1983. – 207 с.

25. Краевский В. В., Полонский В. М. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М.: 2001.

26. Леонтьев А. А. Психология общения. 2-е изд. М.: Смысл, 1997. – 365 с.

27. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. – М.: НПФ Смысл, 2009. – 170 с.

28. Липкина А. И. Самооценка школьника. – М.:, 1976. – 64 с.

29. Лысакова И. П. Методика обучения русскому языку как неродному: учебное пособие / под ред. проф. И. П. Лысаковой. – М.: Издательство «Русайнс», 2015. – 160 с.

30. Мартынец М. С. О классификации универсальных учебных действий // Народное образование, 2015. – №8 (1451). – С. 117-120

31. Матвиевская Е. Г. Формирование культуры оценочной деятельности. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 370 с.

32. Меликова О. С. Особенности обучения говорению как продуктивному виду речевой деятельности / О. С. Меликова, Т. Н. Прокудайло, Н. Н. Черенкова, Т. А. Меликова // Методика преподавания иностранных

языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-методической конференции- вебинара, Курск, 11-12 апреля 2017 года. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2017. – С. 74-82.

33. Миролюбов А. А., Гальскова Н. Д., Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / под ред. акад. РАО А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 463 с.

34. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 232 с.

35. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

36. Пассов Е. И. Обучение письму: учебное пособие. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 189 с.

37. Полонский В. М. Оценка знаний школьников. – М.: Просвещение, 2022. – 97 с.

38. Савельева Е. Б. Формирование навыка чтения как вида речевой деятельности в процессе изучения иностранного языка в рамках самостоятельной работы (На примере французского языка) // Современные тенденции в изучении европейских языков: этнокультурный лингвопрагматический и дидактический аспекты. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021. – С. 52-64

39. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ Астрель, 2008. – 238 с.

40. Складенко Н. К., Онищенко Е. И., Захарова С. Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. – М.: Просвещение, 2017. – 150 с.

41. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Сер. «Учебники и учебные пособия». 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 544 с.
42. Сысоева Е. Э. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 2006. – №7. – С. 6-46.
43. Сюсюкина И. Е. Формирование оценочной деятельности учащихся в условиях внедрения ФГОС // Начальная школа, 2014. – № 8. – С. 14-17.
44. Толбатова Е. В. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности школьников подросткового возраста // Научный результат. Педагогика и психология образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://rrpedagogy.ru/journal/article/760/> (дата обращения -13.02.2023).
45. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказ от 17 декабря 2010 г. №1897 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения - 02.02.2023).
46. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие / науч. ред. Н. И. Гез. - Изд. 2-е, испр. – М.: Высшая школа, 2005. – 253 с.
47. Фридман Л. М. Изучение личности учащихся и ученических коллективов. – М., 1988. – 207 с.
48. Цукерман Г. А. Оценка без отметок. – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. – 136 с.
49. Шайбакова В. Н. Понятие оценки как универсального учебного действия в формировании субъекта деятельности / В. Н. Шайбакова, Л. В. Шварева // Социально-педагогические инновации в образовании: II Международная научно-практическая конференция в Иджеване, Армения, 15-16 апреля 2023. – Иджеван: Ереванский государственный университет, Иджеванский филиал, 2023. – С. 643-647.

50. Шварева Л. В. Экспертная оценка как ключевой элемент в формировании профессиональных компетенций будущего педагога / Л. В. Шварева, Е. Ю. Алешина, Е. А. Шибанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 269-272.
51. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 24-39
52. Щукин А. Н. Обучение аудированию // Методика обучения речевому общению на иностранном языке. – М.: Икар, 2011. – 454 с.
53. Эльконин Д. Б. Детская психология. – Санкт-П.: Академия, 2011. – 384 с.
54. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. – № 4. – С. 6-20
55. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: RUGRAM, 2022. – 228 с.
56. Эриксон Э. Х. Детство и общество. – Санкт- П.: Питер, 2019. – 448 с.
57. Janusik L. A. Building Listening Theory: The Validation of the Conversational Listening Span // Communication Studies, 2007 – Vol. 58 – No. 2. – P. 139-156.