

© **Е. В. ШАДРОВА, Е. Л. ТИХОМИРОВА**

*Вологодский государственный университет
ekaterina-shadrova@yandex.ru, ekaterinatichomirova@yandex.ru*

УДК 37.02

**ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ***

**THE PROBLEM OF GOAL-SETTING
IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A DIVERSE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*В статье поднимается проблема педагогического целеполагания при обучении иностранному языку в разнородной образовательной среде. Актуальность проблемы связана с процессами интернационализации образовательных систем, когда вопросы учета разнообразия обучающихся и проблема освоения ими «единого» глобального языка общения, в первую очередь английского, становятся одной из главных задач педагогической науки и практики. Авторы проводят анализ подходов к определению цели обучения, сравнивают различные трактовки понятия «целеполагание», определяют основные субъекты «педагогического целеполагания». В работе выделяются проблемы макро- и микроуровней постановки целей в обучении гетерогенных групп. Приводятся примеры формулирования целей курса и/или урока иностранного языка с позиций всех субъектов образовательного процесса. В статье даются рекомендации по соблюдению этапов целеполагания при реализации ФГОС школьного образования. Авторы делают вывод о необходимости постановки измеримых и достижимых целей, которые не только должны быть приняты обучающимися, но и исходить из их разнообразных образовательных потребностей с целью повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам**.*

* Работа выполнена в рамках реализации международного проекта TEMPUS IV/VI 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями»

** Материалы данной статьи основаны на данных, полученных в ходе реализации проекта ТЕМПУС «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR).

The article deals with the problem of pedagogical goal-setting in teaching foreign languages in a diverse educational environment. The importance of this problem is connected with the processes of internationalization of national educational systems when the issues of teaching diverse students arise and the importance of developing their foreign communicative competence by means of English as a 'global' language of communication becomes one of the main objectives of mainstream teaching and language teaching methodology. The authors analyse different approaches to determining educational aims and compare various definitions of a concept "goal-setting" as well as define main subjects of "pedagogical goal-setting". This paper highlights the problems of stating educational objectives at macro- and micro- levels in teaching diverse groups of learners. The examples of formulating purposes of a language course or/and a lesson from the positions of all subjects of an educational process are given. The article provides some recommendations on how to follow the goal-setting stages while implementing national standards in education. The authors come to the conclusion that in order to increase the efficiency of foreign language teaching it is necessary to set measurable and achievable aims which have to be accepted by language learners and which should take into account different learners' educational needs.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Цель, педагогическое целеполагание, разнообразие, особые образовательные потребности, иностранные языки.

KEY WORDS. Aim, pedagogical goal-setting, diversity, special educational needs, foreign languages.

Проблема целеполагания при обучении иностранному языку привлекает внимание ученых в связи с тем, что цель является системообразующим фактором педагогического процесса. Целеполагание определяет систему деятельности обучающихся, педагогов, образовательных организаций, системы образования государства в целом. От целей зависит содержание образования и технология организации образовательного процесса, а от того, насколько они осознаны и приняты обучающимися, зависит эффективность освоения иностранного языка. Особую актуальность вызывает проблема целеполагания в гетерогенной образовательной среде, под которой в данной работе понимается группа или организация лиц, отличающихся по гендерным, национальным, языковым, физическим, психическим, социальным и прочим признакам, но обучающихся совместно, как правило, в школе, колледже, университете (например, одаренные обучающиеся, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся из социально неблагополучных семей) [1]. Осознавая разнообразие данных групп, мы признаем, что их субъекты имеют различные образовательные потребности, а их цели обучения могут различаться. Кроме того, пересмотр парадигмы образования от «знаниевой» к «компетентностной», закрепленный в федеральных образовательных стандартах, требует поиска практических путей активного вовлечения обучающихся в учебную деятельность через этап целеполагания на уроке.

Несмотря на важность педагогического целеполагания, на сегодняшний день нет единства толкования данного термина. К основным чертам целеполагания относят:

- 1) его процессуальный характер (Г. М. Коджаспирова, Н. А. Серова);

- 2) осознанность со стороны педагога (Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров);
- 3) его результат — это четко сформулированные цели совместной деятельности педагогов и обучающихся (Т. Woodward);
- 4) связь этих целей с общественными (О. А. Бобылева, А. К. Маркова);
- 5) необходимость принятия этих целей обучающимися (Н. В. Мезенцева, J. Scrivener);
- 6) привлечение обучающихся к целеполаганию (А. В. Хуторской, J. Harmer);
- 7) необходимость конкретизации целей и выбора эффективных путей их достижения (Н. П. Анисимова).

Процесс целеполагания рассматривается как поэтапный. Н. А. Серова выделяет три этапа: 1) *целеформирование*: актуализация потребностей, оценка условий, возможностей, выбор объектов, на которые будут направлены действия; 2) *целеобразование*: постановка осознанной цели, выбор средств ее достижения; 3) *целереализация*: оценка и корректировка результатов целеобразования, возможности их достижения [4].

На каждом этапе участвует множество субъектов: от международных организаций, государства, регионов, школ, окружающего социума до учеников, их родителей, педагогов и др. [5]. На этапе *целеформирования* такими субъектами, на наш взгляд, являются окружающая среда, человечество в целом, государство, конкретное общество, регион. Результат этого этапа — создание цели-идеала (цели-модели), которая закрепляется в федеральных и региональных программах развития образования на среднесрочную и/или долгосрочную перспективу, федеральных образовательных стандартах, концепциях воспитания и прочих документах. Обычно такие цели сформулированы обобщенно и не снабжены указанием на конкретные способы их достижения. Этап *целеобразования* реализуют педагогические коллективы и отдельные педагоги, которые, отталкиваясь от цели-идеала и учитывая индивидуальные цели (педагогов, учащихся и их родителей), формулируют более конкретные цели образовательной организации, преподавания каждого учебного предмета, а также цели воспитания и обучения детей определенного возраста, конкретной группы учащихся и отдельно взятых детей. На этапе *целереализации* педагогические коллективы и отдельные педагоги используют систему сформулированных целей для организации, коррекции и оценки совместной деятельности педагогов и обучающихся, т. е. учебной деятельности детей и педагогической деятельности взрослых.

В гетерогенной группе могут варьироваться не только образовательные цели обучающихся, но и их образовательные потребности, способы учения, возможности к прохождению обучения, стили мышления, язык общения и скорость его восприятия и т. д. В ходе проведенного исследования образовательных потребностей различных гетерогенных групп обучающихся было выявлено, что представители данных групп имеют различные цели и склонны к их достижению различными способами [1]. Их цели могут не совпадать с целями других субъектов педагогического процесса, что подчеркивает необходимость нового взгляда

да на постановку целей на уровне образовательной организации (макроуровень) и/или в ходе самого занятия (микроуровень).

Конечным итогом процедуры педагогического целеполагания является система четко заданных педагогических целей. Под термином «цель» в педагогической науке понимается следующее: 1) предвосхищаемый результат деятельности; 2) предметная проекция будущего; 3) субъективный образ желаемого, опережающий отражение событий в сознании человека. А. В. Хуторской понимает под целью «предвосхищаемый результат — образовательный продукт, который может быть внутренним или внешним, но он должен быть создан за определенный промежуток времени и его можно продиагностировать, т. е. цель должна быть проверяема» [5].

В англоязычной научной литературе понятие «цель» дифференцируется. Дело в том, что в английском языке существует три термина, близких по значению — goal, aim, objective. Т. Woodward сделала попытку объяснить данные понятия. По ее мнению, «термин goal имеет более широкое значение» [9, с. 184], например, такой целью может быть to improve English. Такая широкая цель может лечь в основу названия целого курса (например, Improve your conversation skills), и именно эти цели педагоги планируют перед началом преподавания. Термин aims часто трактуют как менее широкие цели, а objectives еще уже — как специфические задачи. Несмотря на их различия, Т. Woodward полагает, что в большинстве случаев данные термины можно использовать как взаимозаменяемые [9, с. 184].

Рассмотрим способы постановки целей при обучении иностранному языку (на примере английского языка):

1. определение целей через изучаемое *содержание* (например, «изучить правило употребления артиклей», «изучить Present Simple» или через прямое обращение к разделу учебника — «изучить содержание раздела...»). Такой способ постановки цели дает указание на область содержания, затрагиваемую на занятии или на серии занятий, следовательно, он не позволяет судить о достигаемом результате;
2. определение целей через *деятельность педагога* (например, «ознакомить со способами оформления электронного письма», «продемонстрировать приемы чтения дифтонгов», «прослушать текст о Лондоне»). Такой способ постановки цели сосредоточен на деятельности педагога и способствует упорядочению его работы, но учитель планирует свои действия, не соотнося их с реальными результатами обучения, т. к. эти результаты не предусмотрены при данном способе постановки цели;
3. постановка целей через *внутренние процессы* интеллектуального, эмоционального, личностного *развития обучающегося* (например, «формировать умение анализировать наблюдаемые явления», «развить умение аргументировать собственное мнение», «формировать интерес к англоязычной литературе»). В таких формулировках отражаются обобщенные образовательные цели — на уровне образовательной организации, учебного предмета, но не на уровне отдельного занятия и его этапов. В таком

способе, на наш взгляд, нет ориентиров, по которым можно судить о достижении цели;

4. постановка целей через *учебно-познавательную деятельность обучающегося* (например, «написание эссе по теме...», «сопоставление формального и неформального стиля речи»). Такие формулировки более конкретны, но они не являются диагностичными и не указывают на ожидаемый результат обучения;
5. постановка цели обучения через *результаты обучения*, выраженные в действиях обучающегося, или его компетенции (что он будет знать, уметь, чем будет владеть и т. д.), причем таких, которые учитель (или другой эксперт) может надежно идентифицировать и проверить.

Современная наука признает, что формулирование цели в виде конечного образовательного продукта — наиболее эффективный способ целеполагания, отражающий технологический подход к обучению, где формулировка целей производится в форме, допускающей проверку уровня их достижения, т. е. цели формулируются диагностично (J. Harmer, J. Scrivener, P. Ur).

J. Scrivener выделяет две группы целей: процессуальные и цели-достижения. К первой группе относятся «утверждения, отражающие то, что будут делать обучающиеся на уроке» (например, «послушать аудио в упр. 16»), ко второй — «ожидания учителя о том, чего смогут достичь ученики при реализации процессуальных целей» (например, «учащиеся смогут лучше распознавать точки зрения людей, участвующих в дискуссии по радио») [8, с. 136]. J. Scrivener сравнивает планирование целей урока с путешествием пешком по пересеченной местности: мы можем оказаться там впервые, но знаем, куда мы идем, можем предположить, что нам потребуется в путешествии. Наша основная цель — добраться до пункта назначения, хотя на пути могут возникнуть различные препятствия в виде непогоды, потери пути, усталости и т. п. [8, с. 137]. То же самое происходит с формулированием целей урока — учитель планирует цель-идеал с позиции учеников (чему они научатся, что могут улучшить), но в ходе урока возможно возникновение ситуаций, которые могут изменить способ достижения этой идеальной цели, т. к. на ход урока влияют различные переменные (например, состояние учащихся, их мотивация, рабочее состояние технического оборудования и т. п.). Однако J. Scrivener только косвенно указывает на необходимость того, чтобы обучающиеся знали цель урока, и не уточняет, каким образом учитель может информировать их о цели-идеале.

При традиционном взгляде на обучение иностранному языку последний рассматривается как набор информации (знания) или набор умений, формируемых за счет механической тренировки. При таком подходе, последовательность формулирования целей следующая: постановка широкой цели, деление ее на логические шаги, отбор учебного материала и типов заданий, их реализация, итоговый контроль. J. Harmer подчеркивает, что необходимо формулировать цели урока английского языка с позиций ученика: «Цели должны отражать то, что ученики смогут осуществить, а не то, что учитель собирается делать. Цель типа “научить present perfect” — это цель только учителя» [7, с. 314]. Однако,

по мнению Т. Woodward, в данном случае могут возникать проблемы: «У обучающихся могут быть собственные цели, язык может не являться предметом изучения, планирование ведет к негибкости» [9, с. 185].

Существует другой подход к осознанию целей. Некоторые педагоги полагают, что изучение иностранного языка — это медленный процесс, требующий постепенного восприятия языка и его «шлифовки» в процессе изучения. У различных обучающихся данный процесс может происходить с разной скоростью и в разном темпе. Совершенно справедливо такие педагоги считают «более важным мотивировать учащихся, заинтересовывать их предметом и вовлекать их в значимую деятельность на уроке» [9, с. 187], т. к. если данные условия соблюдаются, то учение осуществляется само собой. При таком подходе учителя ретроспективно рефлексировать относительно того, что происходило на занятии, и способны сформулировать цель *после* урока, а не до него.

Традиционно педагогический процесс проектируется на системе целей, структурно представляемой в виде дерева: общие цели, поставленные обществом; цели образовательной системы; цели учебного заведения; цели конкретного курса и т. д. Однако отметим, что даже отдельное занятие имеет множество иерархических целей, особенно среди учащихся с различными образовательными потребностями. Поэтому принято говорить о *таксономии целей*, под которой понимается четкая иерархическая система целей, внутри которой выделены их категории. Считается, что таксономия необходима для концентрации усилий на главном, создания эталонов оценки результатов обучения. При этом возникает противоречие. Цели обучения подразумевают сдвиги во внутреннем состоянии учащегося, его интеллектуальном развитии, ценностных ориентациях и т. д. Между тем, судить о результатах обучения можно только по внешне выраженной деятельности ученика, ее продуктам (ответу, рисунку, решению проблемы, эссе и т. д.). Педагог может опознать новообразования учащегося по внешне выраженным действиям, определяя их терминами «знает», «понимает», «осознает», «умеет» и пр.

Особую популярность получила таксономия Б. С. Блума, которая касается познавательной, эмоциональной и психомоторной сфер [6]. В российской педагогической практике акцент делается в основном на первой из них. В процессе приобретения знаний выделяются шесть уровней, на которых осуществляются отдельные познавательные процессы: знания (информация), понимание, применение, анализ, синтез, оценка материалов и методов с учетом принятых целей. В данной таксономии «анализ и синтез» идут после «понимания», однако, на наш взгляд, нельзя понять, например, какую-либо систему, когда неизвестны ее элементы и связи между ними и то, каким образом элементы связываются в систему (т. е. их анализ и синтез). Только в этом случае может иметь место «применение». Поэтому мы считаем досадно узкой трактовку таксономии Б. Блума в российской методике.

Как показывает практика, многие педагоги сталкиваются с трудностями в процессе целеполагания. Наш опыт взаимодействия с учителями школ позволяет выделить следующие проблемы:

- неосознанное принятие целей, заданных извне;
- неспособность самостоятельно ставить конкретные цели;
- неумение формулировать диагностические цели;
- несогласованность стратегических и тактических целей;
- отсутствие связи между целями и задачами;
- низкая мотивация достижения целей;
- отсутствие корректировки целей в зависимости от времени и условий;
- направленность на достижение собственных целей в ущерб целям учащихся;
- неумение (или нежелание) сопоставить начальную цель с достигнутым результатом и провести анализ причинно-следственных связей.

Современному педагогу необходимо владеть всеми уровнями целеполагания:

- 1) системный (формулировка общих целей школьного образования);
- 2) предметный (выбор общей ориентации: профиль и уровень обучения);
- 3) модульный (выбор дидактической системы);
- 4) поурочный (создание методического обеспечения) [2, с. 134].

Это означает, что учителю нужно научиться не только определять цели, но самостоятельно составлять дерево целей для конкретной группы учащихся, отдельного занятия, каждого ребенка. При этом цели должны быть диагностично сформулированы, конкретизированы; необходимо предусмотреть эффективные пути их достижения, а также инструментарий, позволяющий проверить их достижение.

Действительно, разработчиками конкретных педагогических целей оказываются педагоги, которые ориентированы, прежде всего, на нормативные цели, закрепленные в образовательных стандартах. Затем они учитывают национально-региональные и школьные цели; среди индивидуальных целей большинство педагогов отдает предпочтение своим собственным, лишь единицы обращают внимание на личные цели своих учеников. Таким образом, не соблюдается главный дидактический принцип, регламентирующий личностно-ориентированный образовательный процесс, который гласит, что обучение каждого учащегося должно происходить на основе и с учетом его личных учебных целей.

Как отмечает В. И. Загвязинский, «образовался громадный разрыв между декларируемой во всех официальных документах гуманистической стратегией, ее реализацией на уровне образовательной политики как в центре, так и в регионах, и практикой реального совершенствования образования, которую называли то реформированием, то модернизацией, то оптимизацией, то совершенствованием» [3, с. 7]. На наш взгляд, это важно, т. к. цели, декларируемые в федеральных и региональных концепциях, существенно отличаются от реальных жизненных ориентиров учащихся, что является причиной рассогласования желаемого и действительного в обучении, и, как следствие, ведет к демотивации обучающихся и снижению эффективности обучения. Чтобы предупредить это нежелательное явление, необходимо с начала изучения курса иностранного

языка вводить учащихся в процедуру образовательного целеполагания. Этапами решения этой задачи могут стать:

- 1) диагностика целей учеников с помощью устного собеседования, письменного анкетирования, тестирования, наблюдений, экспертных опросов и др.;
- 2) анализ и систематизация полученных данных (после анализа полученных от учеников данных учитель получает картину ученических предпочтений, с учетом которых формулирует приоритетные цели обучения);
- 3) конструирование индивидуальных технологических линий обучения учеников и общей технологической линии педагога [5].

Учет личных целей учеников, имеющих особые образовательные потребности, требует больших временных затрат, дополнительных усилий со стороны учителя, однако повышает эффективность образовательного процесса за счет роста учебной мотивации. Получая то, что хотели, дети чувствуют удовлетворение и прикладывают дополнительные усилия для достижения цели. Кроме того, у обучающихся возникает чувство сопричастности к планированию учебного процесса, появляется потребность научиться формулировать свои желания в форме целей и планировать способы их достижения.

С учетом гетерогенности состава групп учащихся, мы можем утверждать, что для организации эффективного обучения иностранному языку педагогу необходимо сформулировать столько деревьев целей, сколько учеников входит в группу, а также помочь каждому обучающемуся сформулировать цели его учебной деятельности так, чтобы были учтены его индивидуальные особенности (интеллектуальное развитие, здоровье, темперамент и пр.) и образовательные потребности. При этом формы, характер, способы, темп достижения целей должны варьироваться в зависимости от возможностей и потребностей каждого учащегося. Тем самым, в рамках одного учебного коллектива осуществляется вариативность целей и программ деятельности по их достижению не для учителя, а для учащихся. Такой подход к целеполаганию требует перехода к качественно другим механизмам организации педагогического процесса, при которых школьники учатся совместно, но каждый по своей индивидуальной траектории, ориентированной на лично значимые цели, соответствующие его возможностям и потребностям, а также нормативным целям, заданным образовательными стандартами. Мы называем это *индивидуализацией целей в условиях совместного обучения в гетерогенной группе*. При таком подходе каждый обучающийся сможет достичь высокого уровня общего образования своим путем, продвигаясь в собственном развитии, формируя индивидуальность, ощущая себя полноправным субъектом образовательного процесса.

Однако следует признать, что в теории все вышесказанное выглядит привлекательно, но когда речь заходит о реализации данных идей на практике, возникает множество проблем объективного и субъективного характера. Каким образом можно учесть индивидуальные цели каждого школьника, когда в группе обучается 15-20 человек? Как успеть за короткое время помочь каждому

ребенку сформулировать посильные для него цели? Каким образом, ориентируясь на нормативные цели, заданные образовательными стандартами, довести их до осознания и принятия каждым учеником? Каким образом, изучая одни и те же темы, находясь в одном помещении, школьники будут достигать и нормативных, и личных целей, особенно, если учесть, что в одном классе обучаются представители различных национальностей, культур, религий, социальных слоев, имеющие различный уровень обучаемости, психических процессов, различные интересы, способности, особенности здоровья? Как один учитель, работающий в течение учебного года с сотнями обучающихся, сможет для каждого из них создать дерево целей? Как безболезненно провести «ломку» педагогических традиций, связанных с проведением директивного целеполагания? Как готовить педагогов к работе в таких условиях? Еще десятки вопросов возникают при размышлении о воплощении теоретических идей в практическую педагогическую деятельность. Мы считаем, что педагогическая наука и педагогическая практика должны объединить усилия и совместно разработать технологию индивидуализации целей в условиях совместного обучения в гетерогенной группе. Решение этого вопроса нельзя откладывать, т. к. этого требует современное гетерогенное общество, ориентированное на принципы гуманизма, диверсификации и индивидуализации, признающее разнообразие условием процветания человечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балашова И. В., Тихомирова Е. Л., Шадрова Е. В. Исследование потребностей гетерогенных групп обучающихся / И. В. Балашова, Е. Л. Тихомирова, Е. В. Шадрова // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4(32). С. 129-141.
2. Башмаков М. И., Поздняков С. Н., Резник Н. А. Планирование учителем своей деятельности / М. И. Башмаков, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник // Школьные технологии. 2001. № 1. С. 133-140.
3. Загвязинский В. И. Стратегия опережающего проектирования развития российского образования / В. И. Загвязинский // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 9. С. 6-11
4. Серова Н. А. Целеполагание в условиях личностно ориентированного обучения математике в средней школе: дис. канд. педагог. наук / Н. А. Серова Н. Новгород, 2004. 197 с.
5. Хуторской А. В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания / А. В. Хуторской // «Эйдос». 2006. 22 августа. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.html>
6. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Goals / B. S. Bloom. New York, 1971. 236 p.
7. Harmer J. The practice of English language teaching / J. Harmer. Longman, 2001. 372 p.
8. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching / J. Scrivener. Macmillan, 2011. 416 p.

9. Woodward T. Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom / T. Woodward. Cambridge: CUP, 2001. 250 p.

REFERENCES

1. Balashova I. V., Tikhomirova E. L., Shadrova E. V. Issledovanie potrebnostej geterogennyh grupp obuchajushhihsja [Investigating the Educational Needs of Learners in Heterogeneous Classrooms]. *Psikhologo-pedagogicheskii poisk [Psychological and Pedagogical Research]*. 2014. No 4(32). Pp. 129-141. (In Russian)
2. Bashmakov M. I., Pozdniakov S. N., Reznik N. A. Planirovanie uchitelem svoej dejatel'nosti [Teachers' Planning of Their Activities] // *Shkol'nye tehnologii [School Technologies]*. 2001. No 1. Pp. 133-140. (In Russian)
3. Zagviazinskii V. I. Strategija operezhajushhego proektirovanija razvitiya rossijskogo obrazovanija [The Strategy of Leading Design Development of Russian Education] // *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta [Tyumen State University Herald]*. 2012. No 9. Pp. 6-11. (In Russian)
4. Serova N. A. Tselepolaganie v usloviakh lichnostno orientirovannogo obuchenija matematike v srednei shkole [Goal-setting in a Learner-centered Teaching of Maths at a Secondary School]: diss. kand. ped. nauk [Diss. Cand. Sci. (Ped.)]. N. Novgorod, 2004. (In Russian)
5. Khutorskoi A. V. Problemy i tehnologii obrazovatel'nogo celepolaganija [The Problems and Technologies of Educational Goal-setting] // *Eidos [Eidos]*. 2006. 22 August. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm> (In Russian)
6. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Goals. New York, 1971. 236 p.
7. Harmer J. The practice of English language teaching. Longman, 2001. 372 p.
8. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. Macmillan, 2011. 416 p.
9. Woodward T. Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom. Cambridge: CUP, 2001. 250 p.

Авторы публикации

Шадрова Екатерина Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент Вологодского государственного университета

Тихомирова Екатерина Леонидовна — кандидат педагогических наук, доцент Вологодского государственного университета

Author of the publication

Ekaterina V. Shadrova — Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor at the Vologda State University

Ekaterina L. Tikhomirova — Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor at the Vologda State University