

Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Нижегородский государственный
лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»

На правах рукописи

ТИМОХИНА Екатерина Васильевна

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень общего среднего образования)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель: кандидат
педагогических наук, доцент
Глумова Елена Петровна

Нижегород – 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка.	
1.1. Структура профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка.....	13
1.2. Профессионально - коммуникативная компетенция учителя иностранного языка и ее дидактическое значение.....	32
1.3. Цели языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка.....	52
1.4. Принципы организации профессионально-коммуникативного обучения иностранному языку в лингвистическом вузе.....	61
Выводы по первой главе	71
Глава 2. Методика формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка.	
2.1. Содержание языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка.....	73
2.2. Модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка на занятиях по иностранному языку.....	86
2.3. Технологический компонент общей системы профессионально-коммуникативного обучения иностранному языку студентов по направлению подготовки «Лингвистика».....	95
2.4. Экспериментальная проверка методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка у студентов бакалавриата на занятиях по практике речевого общения.....	115
Выводы по второй главе	143
Заключение	145
Библиографический список	148
Приложение А	165
Приложение Б	168

Введение

Актуальность исследования. Наступившее тысячелетие характеризуется укреплением международных отношений и повышенным интересом всех стран к мировой политике. Государства вступают в конструктивный диалог культур, регионов и континентов для решения глобальных проблем человечества. В связи с этим многократно возрастают требования, предъявляемые обществом к общекультурному, межкультурному и филологическому уровню подготовки учителей иностранных языков и возникает необходимость совершенствования способов их профессиональной подготовки.

Нормативной основой для решения данной проблемы выступают: Федеральный закон № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования до 2025 года», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Названные документы регламентируют основные функции, задачи, направления и ориентиры образования, в числе которых – подготовка квалифицированных педагогических кадров, обладающих высоким уровнем коммуникативной компетентности. Это объясняется тем, что использование коммуникативной методики является необходимостью, продиктованной закономерностями любого обучения как такового. Как известно, все, чему обучается человек, он приобретает для того, чтобы использовать в предстоящей деятельности. Целью обучения иностранному языку является обучение иноязычному общению, реализующемуся во всех видах речевой деятельности, т.е. в формировании у обучающихся иноязычной коммуникативной компетентности.

Вопросами определения состава и сущности коммуникативной компетентности в педагогической науке ученые занимаются с середины XX века, но говорить о существовании единой системы пока не представляется возможным. Значительный вклад в развитие отечественной научной мысли о сущности и

структуре коммуникативной компетенции внесли И.Л.Бим, Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, В.Г. Костомаров, И.И. Лейфа, К.С. Махмурян, Р.К. Миньяр-Белоручев, Т.Н. Попова, В.В. Сафонова, В.А. Слостенин, Е.Н. Соловова, Г.Д. Томахин, Г.С. Трофимова, О.В. Фадейкина, Т.Н. Чернявская, А.Н. Шамов, О.В. Шмайлова, С.А. Юсупов. В европейских научных школах рассмотрению данного вопроса посвящены исследования Т. Hutchinson, А. Waters, Я. Ван Эка. В работах Н.И. Алмазова, К.Э. Безукладникова, Е.П. Глумовой, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Н.Ф. Коряковцевой, О.Г. Оберемко, В.П. Фурмановой, А.Н.Шамова особое внимание уделено формированию различных компетенций студентов (в большей части - будущих учителей иностранного языка) в контексте Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). Разнообразие и многогранность исследований, посвященных формированию различных компетенций, обладающих неоспоримой научной ценностью и практической значимостью, не решают проблему формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка ввиду недостаточности методик, направленных на формирование данной компетенции, дефицита накопленного профессионально-ориентированного материала, апробированного в лингвистическом вузе, кратковременности педагогической практики, отражающей степень сформированности профессионально-педагогической компетенции. Все это формирует важную проблему модернизации высшего иноязычного профессионального образования в контексте требований современного общества.

Выполненный анализ психолого-методической, методической и лингводидактической литературы по проблеме исследования, собственный практический опыт обучения немецкому языку в вузе, наблюдения за организацией процесса языковой и методической подготовки будущих учителей иностранного языка в вузе позволяют в контексте высшего иноязычного образования поставить вопрос о недостаточной разработанности проблемы формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов –

будущих учителей иностранного языка и говорить о наличии **противоречий** между:

- осознаваемой в современном обществе потребностью в компетентных, высококвалифицированных учителях иностранных языков, способных обеспечивать новое поколение востребованными и качественными знаниями и умениями для решения практических вопросов с представителями различных народов и культур и невысоким уровнем развития профессионально-коммуникативной компетенции таких специалистов;

- потребностью вузов в теоретическом обосновании и достаточном научно-методическом обеспечении процесса подготовки компетентных учителей иностранных языков и низкой степенью разработанности данной проблемы в теории и практике;

- потребностью в эффективных методиках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в бакалавриате и их дефицитом в образовательном процессе вуза;

- потребностью в контрольно-измерительных материалах оценки сформированности профессионально-коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку и их недостаточной разработанностью.

Обозначенные противоречия определили **проблему исследования**: какова методика формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка?

Актуальность исследуемой проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая разработанность явились основанием для определения **темы исследования**: «**Методика формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка**».

Цель исследования: разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка научно-обоснованной методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка (в процессе его иноязычной подготовки в вузе).

Объект исследования: процесс иноязычной подготовки студентов бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика».

Предмет исследования: разработка методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка в процессе его иноязычной подготовки.

В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом выдвинута **гипотеза** исследования: формирование профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка является возможным, если:

- выявлен компонентный состав профессионально-педагогической компетентности, и определено место профессионально-коммуникативной компетенции в структуре данной компетентности;

- процесс формирования профессионально-коммуникативной компетенции учитывает деятельность учителя иностранного языка в рамках его профессионально-педагогических функций;

- разработана методика формирования и совершенствования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, включающая стратегии, приемы, способы, педагогические технологии, методы обучения, систему упражнений.

Задачи исследования:

1. Выявить состояние исследуемой проблемы, определить перспективные подходы к ее решению, уточнить понятийный аппарат исследования.

2. Разработать и теоретически обосновать модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка, взаимосвязь ее компонентов и содержание.

3. Внедрить в образовательный процесс вуза методику формирования профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка.

4. Определить показатели сформированности профессионально-коммуникативной компетенции и экспериментально проверить эффективность разработанной методики.

Методы научного исследования:

- теоретические: сравнительный анализ имеющихся научных источников и синтез точек зрения на исследуемую проблему, интерпретация, анализ и обобщение передового отечественного, зарубежного и личного педагогического опыта по проблеме исследования;

- эмпирические: анкетирование, педагогическое наблюдение, обобщение практического опыта организации иноязычного обучения в лингвистическом вузе.

Методологической основой исследования послужили:

- положения компетентностного подхода (К.Э. Безукладников, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.И. Халеева, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.);

- положения коммуникативно-когнитивного подхода в обучении иностранным языкам (И.Л. Бим, С.С. Куклина, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, А.Н. Шапов и др.)

- социокультурного подхода в обучении иностранным языкам (Н.И. Алмазова, Г.В. Елизарова, О.Г. Оберемко, В.П. Фурманова и др.);

- личностно-ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков и др.);

- идеи личностно-деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Т.С. Серова и др.).

Теоретические основы исследования:

- концепции поликультурной языковой личности и языкового поликультурного образования (Н.Д. Гальскова, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, В.П. Фурманова, И.И. Халеева и др.);

- концепции методической подготовки учителей иностранного языка (М.А. Ариян, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, С.С. Куклина, Р.П. Мильруд, Л.А. Милованова, О.Г. Оберемко, О.Г. Поляков, Г.В. Рогова, Т.С. Серова, Е.Н. Соловова, К.И. Соломатов, Г.С. Трофимова, А.Н. Шапов, А.В. Щепилова).

Опытно-экспериментальной базой исследования на разных этапах явились факультет романо-германских языков Федерального государственного

бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова», историко-филологический факультет Арзамасского филиала Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», факультет гуманитарных наук Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», гуманитарный факультет Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Вятский государственный университет» (377 человек).

Организация и этапы исследования. Научное исследование проводилось в несколько этапов:

Первый этап (2011-2012 гг.) - поисково-теоретический: анализ состояния проблемы развития профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка в теории и практике образования. Определение степени разработанности проблемы в отечественной и зарубежной научной литературе, изучение состояния проблемы в реальной практике вуза. Выявление противоречий в объективной социальной и педагогической реальности, требующих разрешения; формулирование рабочей гипотезы, разработка задач, направленных на доказательство выдвинутой гипотезы. Осуществление первичного сбора и анализа эмпирического материала.

Второй этап (2012-2013 гг.) - опытно-моделирующий: уточнение содержания компонентов профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка, разработка структуры и модели её развития, создание методики её формирования, анализ хода и результатов предстоящего эксперимента. На данном этапе было подготовлен материал по научно-методическому обеспечению процесса развития профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка.

Третий этап (2013-2014 гг.) – аналитико-обобщающий: анализ и обобщение итогов теоретико-экспериментального исследования, определение логики изложения материала, формулирование теоретических и практических выводов, оформление полученных результатов. Публикация научных статей по проблеме исследования.

Личный вклад соискателя. Автором самостоятельно определена проблема исследования, выстроен его научный аппарат, осуществлен анализ эмпирического материала, уточнено определение *профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка*, дополнена система принципов организации профессионально-коммуникативного обучения иностранному языку, уточнено содержание языковой профессионально-ориентированной подготовки будущего учителя ИЯ, разработана и описана модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции, проведена экспериментальная проверка положений исследования, сформулированы выводы.

Научная новизна исследования заключается:

- выявлено влияние профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка на реализацию его педагогических функций.
- уточнено понятие профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, определены сферы реализации данной компетенции в его профессиональной деятельности;
- разработано научно-методическое обеспечение процесса формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного (стратегии, приемы, способы, педагогические технологии, методы обучения, система упражнений, критерии оценки уровня и качества её сформированности);
- уточнены особенности содержания обучения иностранному языку, учитывающие цели формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка.

Теоретическая значимость исследования:

- определена и логически обоснована структура профессионально-коммуникативной компетенции, выявлено её влияние на реализацию основных профессионально-педагогических функций учителя иностранного языка;
- дополнены принципы профессионально-коммуникативного обучения иностранному языку в лингвистическом вузе;
- создана модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка на занятиях по иностранному языку;
- разработана система реализации модели формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка в процессе его иноязычной подготовки в вузе.

Практическая ценность исследования: внедрена методика формирования профессионально-коммуникативной компетенции в лингвистическом вузе, включающая: технологию обучения, предполагающую определенные стратегии, приемы, формы, методы и педагогические технологии работы с профессионально-направленным содержанием обучения иностранному языку, а также специальную систему упражнений, направленную на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Выводы по результатам исследования доказывают образовательную ценность предложенных путей, форм, методов и педагогических технологий работы с профессионально-ориентированным содержанием обучения иностранному языку, свидетельствуют о качественно новом уровне сформированности профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась на заседаниях кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам (ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А.Добролюбова»). Основные положения работы отражены в 9 публикациях, из которых 3 публикации – в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных Министерством образования и науки РФ.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается их соответствием исходным методологическим концепциям и опорой на достижения лингводидактики, методики, теории воспитания и теории обучения; использованием комплекса методов, адекватных объекту, цели, задачам и логике педагогического исследования; обоснованностью исходной гипотезы; применением подходов, адекватных предмету и задачам исследования; репрезентативностью выборки студентов; повторяемостью результатов на разных этапах эксперимента; сочетанием количественного и качественного анализа экспериментальных данных.

Положения, выносимые на защиту:

1. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка является необходимым условием в рамках развития современного мультикультурного общества, предъявляющего новые требования к уровню профессиональной подготовки выпускника лингвистического вуза – бакалавра. Структура профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка взаимосвязывает общекультурную, общепедагогическую, межкультурную компетенции, в основе которых лежит профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного языка, а реализация данной компетенции осуществляется на базе комплекса функций, включающем: а) целеполагающие и б) операционно-структурные функции.

2. Методика формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего бакалавра – учителя иностранного языка базируется на целях языковой профессионально-ориентированной подготовки, учитывающих профессиональную деятельность учителя иностранного языка, принципах профессионально-коммуникативного обучения иностранному языку в лингвистическом вузе, содержании языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка, модели формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка на занятиях по иностранному языку.

3. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка происходит на основе технологического компонента общей системы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, включающего в себя стратегии, пути, формы, методы и педагогические технологии работы с профессионально-направленным содержанием обучения иностранному языку, а также специальную систему упражнений, направленную на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка.

Структура работы: Введение, две главы (теоретическая и экспериментальная), Выводы по главам, Заключение, Библиографический список, Приложения. Работа иллюстрирована таблицами и рисунками.

Глава 1. Теоретические основы формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка

1.1. Структура профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка

Новые тенденции в определении роли и характера развития системы образования, в том числе и языкового, носят глобальный характер и совпадают не только в европейских странах, но и во всем мировом сообществе.

Современную парадигму российского образования отличает ряд общих постулатов, а именно: от послушания к инициативности; от знаний к компетенциям; от образования на всю жизнь к образованию через всю жизнь [Соловова, 2005].

Поскольку ключевая роль в организации учебно-воспитательного процесса принадлежит учителю, профессиональное развитие и самосовершенствование становится сегодня главным приоритетом для каждого педагога.

Перспективное развитие образования связано не столько с внедрением инновационных подходов к содержанию образования и образовательным технологиям, сколько с повышением уровня профессиональной компетенции учителя.

В психолого-педагогических исследованиях зарубежных ученых особенно актуальной в последнее время стала проблема формирования профессионально компетентного рабочего в любой сфере современного производства. В разработанной американской социальной наукой модели «компетентного работника», которая привлекает все большее внимание в мире труда, акцентируется та часть спектра индивидуально – психологических качеств, которую составляют самостоятельность, дисциплинированность,

коммуникативность, потребность в саморазвитии. Западноевропейские модели компетентности сконцентрированы на таких качествах, как: умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач; самостоятельное владение новыми знаниями, умениями и навыками; положительное представление о своей личности; способность гармоничного общения, умение вести себя в коллективе. Академические колледжи в США изменили ориентацию от узкоспециальной (функциональной) подготовки специалиста к развитию способностей творческой деятельности как главной цели, которая подчиняет себе все остальные. Среди многих критериев оценки культуры деловой жизни американского руководителя важное место занимает компетентность (знание наиболее эффективного способа работы, затрачивающего минимум времени) [Попова, 2001].

В психолого-педагогической и методической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960 – начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. в отечественной литературе зарождается специальное направление – компетентностный подход в образовании. В тот период развития методической науки не существовало точного определения понятий «компетентность» и «компетенция». Различные учёные выдвигали свои гипотезы по данному вопросу.

Шотландский ученый Джон Равен посвятил исследованию вопроса компетенций большую часть своей научной деятельности. Он определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [Равен, 2002]. Исследователь не только приводит развернутое определение компетентности, но и излагает свои представления о природе данного понятия, различает виды компетентностей и осуществляет их классификацию. Он выделяет 39 видов компетентностей, которые отождествляет с «мотивированными способностями». К выделенным Дж. Равеном видам относятся: способность к

самообразованию, самоконтроль, критическое мышление, готовность к решению сложных проблем, уверенность в себе, настойчивость, способность к совместной работе, персональная ответственность и другие [Равен, 2002]. Данная работа послужила толчком для исследователей во всем мире, в том числе и в России, к активной работе по проблеме определения понятия и видов компетентностей.

В 1990 году появляются работы Н.В. Кузьминой и Л.А. Петровской, которые определяют компетентность как «свойство личности». Разработкой проблемы компетентности в это время занимаются Л.П. Алексеева, А.К. Маркова, Л.М. Митина. Понятие компетентности в работах ученых неразрывно переплетается с понятием профессионализма.

В данный временной период наряду с проблемой определения понятия компетентности и ее видов, возникает вопрос о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность».

В исследованиях ученых наряду с понятием «компетентность» используется и понятие «компетенция», которое также имеет вариативное описание в различных источниках. Термины «компетентность» и «компетенция» приобретают все более широкое распространение в образовательной среде. Изучение психолого-педагогической литературы (А.Г. Бермус, В.А. Болотов, В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Н.В. Кузьмина, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.) позволяет сделать вывод о том, что в педагогической практике данные понятия употребляются довольно часто, однако в настоящий момент отсутствует однозначная трактовка понятий «компетенция» и «компетентность». Кроме того, расходятся мнения ученых относительно соотношения рассматриваемых категорий, их классификаций и структур. В педагогической науке сформировалось два направления - синонимизирующее и дифференцирующее рассматриваемые понятия. Исследователи, относящиеся к первому направлению (В.А. Болотов, В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и др.) отождествляют данные понятия, уделяя особое внимание практической направленности компетенций. Представители второго направления (И.А. Зимняя, О.М. Мутовская, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) принципиально

разграничивают данные понятия, определяя компетентность как первичную категорию. И.А. Зимняя понимает под компетенцией некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые знания, представления, системы ценностей, которые потом проявляются в компетентности человека. А.В. Хуторской рассматривает компетенцию как «социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере». Компетентность с его точки зрения – это «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [Хуторской, 2007: 110]. Автор трактует компетентность как совокупность взаимосвязанных личностных качеств (знания, умения, навыки, способности, ценностно-смысловые ориентации) и готовность их применения в определенной деятельности, акцентируя внимание на деятельностной основе компетентности. Наряду с А.В. Хуторским, компетентность как ситуативно-деятельностную категорию, рассматривают А.Г. Бермус, Г.К. Селевко, О.М. Мутовкина, С.Е. Шишов и другие. Данные ученые придерживаются мнения, что компетентность – представляет из себя не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в конкретной ситуации. Это «мера способности человека включаться в деятельность» [Селевко, 2006: 21].

Современными учеными проведена масса различных исследований, однако проблема определения понятий компетентности и компетенции остается неразрешенной. В.С. Безрукова, С.М. Вишнякова, В. Шепель рассматривают понятие компетентности в контексте профессиональной деятельности, уделяя особое внимание когнитивной и операционно-деятельностной составляющим.

Наряду с неопределенностью относительно трактовки категорий «компетентность» и «компетенция», открытым остается вопрос об определении понятия профессиональной компетентности. В отечественной педагогической науке проблема профессиональной компетентности не нашла однозначного

решения. Концептуальное толкование данного понятия и специфика области его применения задают различное содержание и понимание этого феномена.

Исследователи С.Б. Елканов, В.Г. Журавлев, В.М. Мындыкану, Л.И. Новикова трактуют компетентность как одну из ступеней профессионализма, являющуюся основой педагогической деятельности учителя. Согласно данной теории, в качестве условий и факторов, обуславливающих уровень проявления профессионализма, выступают социальная и профессиональная направленность, педагогические способности, культура мышления и темперамента.

Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, А.К. Маркова сходятся во мнении, что профессиональную компетентность следует рассматривать как степень владения системой знаний, умений, навыков и психологических качеств, которые необходимы для осуществления педагогической деятельности.

В.А. Сластенин пишет, что «профессиональная компетентность учителя выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Он рассматривает профессиональную компетентность учителя с позиций уровневого подхода – как способность личности на разном уровне решать различные классы педагогических задач [Сластенин, 2000].

По определению Н.В. Кузьминой, педагогическая профессия – это «такой род деятельности, в которой источником существования человека является владение искусством формирования личности другого человека средствами своей специальности (иностранный язык, физики, математики, геометрии, литературы и др.)». Она утверждает, что профессионализм педагогической деятельности состоит в том, что педагог владеет искусством формирования у наличного состава учащихся готовности к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета за отведенное на учебно – воспитательный процесс время [Кузьмина, 1976].

Педагогическая коммуникативная компетентность как способность обучающего на основе личностной гуманистической ценностной диспозиции взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса в

ситуациях профессионально-педагогического и межличностного общения при концентрации на обучающихся, по мнению С.Г. Трофимовой, является результатом профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка. «Владение педагогической коммуникативной компетентностью педагогом на когнитивном, поведенческом, эмотивном уровнях, в совокупности, обеспечивает более высокую степень обученности, нравственной воспитанности и развития гуманистических качеств обучающихся при непосредственном взаимодействии с ними в условиях образовательного процесса» [Трофимова, 2012: 78].

В.А. Мижериков и М.Н. Ермоленко используют термин «профессиональная компетентность педагога» и рассматривает его как «личные возможности учителя, воспитателя, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи, формулируемые им самим или администрацией образовательного учреждения» [Мижериков, Ермоленко, 1999: 134].

В исследованиях С.В. Мелешинной профессиональная компетентность представляется как «способность и готовность личности ориентироваться и действовать в той или иной сфере деятельности, моделировать и решать различные классы учебно – воспитательных задач, а также прогнозировать результативность их решений» [Мелешина, 1996: 8].

А.Н. Захарова, В.В. Соколова, В.М. Соколов считают, что под профессиональной компетентностью целесообразно понимать «способность эффективно решать практические задачи по социализации развивающейся личности, обеспечению внутренних условий деятельностной интеграции личности в общество за счет развития ценностных ориентаций, ориентированности в природе, обществе, духовном опыте людей, самом себе, формирования практических умений деятельностной социально желаемой, или, по крайней мере, приемлемой самореализации» [Захарова, Соколова, Соколов, 1996: 54].

В «Профессиограмме учителя иностранного языка» была впервые сформулирована система требований к личности учителя иностранного языка, к его знаниям, профессиональным навыкам и умениям.

Авторами были определены профессиональные педагогические умения, обеспечивающие осуществление основных педагогических функций учителем иностранного языка.

I. Целеполагающие педагогические функции:

1) Информационно-ориентированная функция связана с реализацией целей по передаче лингвистической и экстралингвистической информации.

2) Мотивационно-стимулирующая функция предполагает изыскание учителем средств стимулирования познавательной и речевой деятельности учащегося.

3) Развивающая функция направлена на развитие личности школьника, его познавательных сил и способностей с учетом возможностей и особенностей учебного предмета, уровней обученности и обучаемости каждого ученика.

4) Воспитывающая функция предполагает обеспечение всестороннего гармонического развития учащихся; их нравственное, эстетическое воспитание; формировании системы ценностных ориентаций, определяющих социальную и жизненную позицию школьника.

II. Операционно-структурные функции:

1) Конструктивно-планирующая функция включает в себя три основных вида проектировочной деятельности: а) конструктивно-содержательный; б) конструктивно-оперативный; в) конструктивно-материальный.

2) Организаторская функция связана органически с конструктивно-планирующей деятельностью учителя и включает в себя организаторские умения.

3) Коммуникативно-обучающая функция состоит в том, что учитель должен обеспечить построение учебного процесса на коммуникативно-речевой основе в целях практического овладения учащимися иностранным языком.

4) Исследовательская функция проявляется в изучении отдельных учеников, групп учеников и классных коллективов, при изучении материала и

методических пособий, при анализе и осмыслении результатов своей педагогической деятельности, при изучении опыта других учителей.

Подготовка будущего учителя к успешному выполнению вышеназванных функций, по мнению авторов «Профессиограммы», должна осуществляться всеми циклами дисциплин учебного плана: общественным, психолого-педагогическим, лингвистическим, психолого-методическим. Они должны вооружать студентов определенной структурой научных знаний и профессионально-значимых умений, необходимых для овладения избранной профессией [Шатилов, Саломатов, Рабунский, 1977: 8].

Показателем сформированности профессиональной компетентности учителя является, по мнению Н.Д. Гальсковой, мастерство учителя, которое «складывается из совокупности профессионально значимых знаний и умений применять на практике эти знания, опыта преподавания учителя, его творческих и личностных качеств» [Гальскова, 2000: 92].

Н.Д. Гальскова выделяет следующие профессиональные знания, которыми должен обладать учитель иностранного языка:

- системы языка и основных лингвистических и лингводидактических категорий, а также культуры страны изучаемого языка, ее истории, ее современных проблем развития;
- основных положений общеобразовательной концепции на определенном этапе развития общества государственной общеобразовательной политики, в том числе и по иностранному языку;
- психологии личности ученика в каждую конкретную «эпоху» ее развития, закономерностей усвоения иностранного языка в учебных условиях;
- основных требований, предъявляемых обществом и наукой к учителю, его уровню профессионального мастерства и личностным качествам;
- основных закономерностей обучения иностранному языку, содержания и специфики всех составляющих процесса обучения: целей, содержания, методов, средств обучения с точки зрения их исторического развития и современного состояния.

Под профессионально-значимыми умениями Н.Д. Гальскова понимает «умения педагогически, психологически и методически правильно осуществлять свою профессиональную деятельность, направленную на развитие у учащихся черт вторичной языковой личности, предопределяющих способность к участию в межкультурном общении» [Гальскова, 2000].

К.С. Махмурян полагает, что структура профессиональной компетенции учителя иностранного языка может быть раскрыта через ряд составляющих, в ходе формирования которых развивается его профессиональное мышление и педагогические качества. По ее мнению, профессиональная компетенция учителя иностранного языка представляет собой «синтез, неразрывное единство содержательного и структурного компонентов, совокупность знаний, умений, навыков и способностей, реализуемых через психолого – педагогическую, методическую, коммуникативную, филологическую, общекультурную, информационную, социальную и управленческую компетенции» [Махмурян, 2006: 72-79].

Г.А. Китайгородская предлагает другой набор составляющих профессиональной компетенции учителя иностранного языка:

- методическая компетенция;
- психолого-педагогическая компетенция;
- социально-психологическая компетенция;
- лингвосоциокультурная компетенция;
- педагогическое мастерство;
- профессиональная рефлексия [Китайгородская, 1981].

Н.Ф. Коряковцева подчеркивает, что новая образовательная парадигма, опирающаяся на личностно – ориентированный и деятельностный подходы, так определяет роль учителя иностранного языка: создание и развитие «школы мышления», «школы самоопределения»; развитие автономии ученика, в том числе и в учебной деятельности; обеспечение условий для активной творческой, продуктивной деятельности учащегося, включая учебно – познавательный

процесс; развитие «человека культуры»; установление отношений и атмосферы сотрудничества в образовательном процессе [Коряковцева, 2007].

Изменение роли и статуса учителя XXI века выдвигает и новые требования к уровню профессиональной компетенции учителя иностранного языка, к его профессиональным и личностным качествам. Эти требования включают в себя: способность самостоятельно и критически мыслить; открытость педагогическим инновациям; способность адаптировать свои знания и умения к условиям вариативности образования (т.е. постоянно меняющимся условиям социальной и профессиональной среды); умение решать новые проблемы и брать на себя профессиональную ответственность; к автономности и социальной активности; способность к профессиональной рефлексии, исследовательской и творческой деятельности; способность к профессиональному самообразованию и саморазвитию [Коряковцева, 2007].

Оценка профессиональной компетенции учителя иностранного языка всегда находилась в центре внимания отечественных ученых и методистов. Е.И. Пассов выделяет шесть видов методических умений учителя (проектировочные, адаптационные, организационные, коммуникативные, гностические и исследовательские) и шесть свойств личности учителя иностранного языка (общие качества, психологическая изобретательность, практико-психологический ум, психологический такт, требовательность к другим и критичность). Методические умения и свойства личности Е.И. Пассов рассматривает на трех уровнях профессионализма (уровень методической грамотности, уровень методического ремесла и уровень методического мастерства) [Пассов, 2001].

Подчеркивая важность социокультурных знаний, навыков и умений в профессиональной деятельности учителя иностранного языка, без которых невозможно ни опосредованное межкультурное профессиональное общение, ни непосредственное участие в межкультурных дискуссиях по профессиональным проблемам, В.В. Сафонова определяет необходимость развития у специалистов данного профиля бикультурной профессионально-педагогической компетенции. Она представляет собой интегративное, бикультурное явление, компонентный

состав которого включает языковую, речевую, лингвострановедческую, культуроведческую и предметную компетенции [Сафонова, 2004].

Исследователи Колесникова И.А. и Тамашевич М.В. в качестве стратегической цели подготовки учителя иностранного языка рассматривают формирование профессионально-педагогической компетентности. Данное понятие трактуется ими как «совокупность профессионально – педагогических компетенций и профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих готовность выпускника к профессиональной деятельности и дальнейший профессиональный рост» [Колесникова, Тамашевич, 2007: 77].

В составе профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка авторы выделяют следующие базовые профессионально-педагогические компетенции: 1) общекультурную, которая предполагает широкую общегуманитарную подготовку учителя иностранного языка, его кругозор, общий уровень культуры и образованности; 2) коммуникативную, под которой понимают способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка; 3) общепедагогическую, включающую психолого-педагогическую и методическую компетенции [Колесникова, Тамашевич, 2007: 77].

Все возрастающая сегодня потребность в общении с представителями других культур требует усиления профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка как посредника межкультурной коммуникации. В связи с этим Е.П. Глумова считает целесообразным включить в компонентный состав профессионально-педагогической компетентности преподавателя иностранного языка межкультурную компетенцию как составную часть общекультурной компетенции. По ее мнению, межкультурная компетенция преподавателя иностранного языка представляет собой «способность осуществлять специфическую деятельность, направленную на формирование умений учащихся быть полноценными участниками межкультурного общения с представителями стран изучаемого языка в различных формах». Таким образом, Е.П. Глумова

рассматривает коммуникативную компетенцию как составную часть межкультурной компетенции.

Профессионально-ориентированная межкультурная компетенция преподавателя иностранного языка позволяет организовать реальное межкультурное общение между представителями разных социумов и обучать этому учащихся. Деятельность по организации и осуществлению межкультурного общения на уроке и вне его предполагает сформированность следующих компетенций в составе методической: организационной компетенции преподавателя ИЯ, проектировочной компетенции, исследовательской компетенции, контролирующей компетенции [Глумова, 2006].

С точки зрения Ю.В. Еремина, профессионально-педагогическая деятельность учителя иностранного языка проявляется в процессе педагогического общения, целью и средством которого является иностранный язык. Поэтому он выделяет профессионально-коммуникативную функцию учителя иностранного языка, которая по своим характеристикам и требуемым для ее реализации знаниям, навыкам и умениям имеет свою специфику и свою реализацию. Овладение умениями и основными действиями данной функции должны обеспечить учителю иностранного языка достижение основной цели обучения языку в средней школе – владение учащимися иноязычным средством общения на коммуникативно-достаточном уровне. Умения же формируются непосредственно в самой деятельности.

Кроме того, по мнению Ю.В. Еремина, учитель иностранного языка должен обладать следующими знаниями:

- знаниями основных теоретических положений о языке как общественном явлении, о его связи с мышлением, культурой народа, о возникновении и развитии языка, о соотношении лингвистических и экстралингвистических факторов в развитии и функционировании языка;

- знаниями о системной организации языка в сложном взаимодействии всех его уровней, структур и единиц;

- знанием современных направлений в лингвистике и умением критически оценивать их;
- знанием основных этапов истории развития изучаемого языка;
- знанием особенностей функциональных стилей изучаемого языка в его устной и письменной формах;
- знанием основных принципов орфоэпии и орфографии изучаемого языка [Еремин, 2001].

На основе проведенного теоретического анализа научных работ, посвященных проблеме выделения составляющих профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка, мы пришли к выводу, что в настоящее время не существует единого мнения по поводу определения структуры данной компетентности. Исследователи выделяют различные субкомпетенции, входящие в компонентный состав профессионально-педагогической компетентности.

Роль коммуникации в качестве среды развития каждого отдельного человека очень велика. Образование индивида формируется в ходе взаимодействия личности с мультикультурным обществом. Чем разнообразнее и шире связи личности с лингвистической культурой, тем богаче перспективы ее индивидуального образования. И главная роль в организации данных связей на протяжении долгого времени принадлежала учителю иностранного языка. Основной целью обучения иностранному языку является приобщение к специфической деятельности – передаче и получению информации с помощью иностранного языка, то есть участие в процессе коммуникации. Уроку иностранного языка присуща особенная специфика, которую учитель иностранного языка должен учитывать в процессе своей деятельности. В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком является приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации. Именно преподавание, основанное на знаниях коммуникативного характера, обучение иноязычной коммуникации, с применением всех необходимых для этого способов

и приемов, является отличительной особенностью урока иностранного языка. Общеобразовательные и воспитательные задачи подчиняются практическим и решаются в ходе осуществления акта коммуникативной деятельности на том или ином уровне, то есть способности вступать в межкультурное общение. Весь процесс обучения подчиняется основной задаче – формированию коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. На основе коммуникативной компетенции реализуется процесс профессиональной деятельности учителя иностранного языка, поэтому нам видится необходимым расширить данное понятие. Данная компетенция понимается нами как возможность реализации основополагающих профессиональных функций учителя иностранного языка. Таким образом, мы понимаем коммуникативную компетенцию учителя иностранного языка как профессионально-коммуникативную. Основу данного понятия для нас составляет синтез необходимых педагогических знаний, навыков, умений и личностных качеств, формирующих у учителя иностранного языка способность эффективно решать практические задачи по социализации развивающейся личности, способность реализовать себя в условиях мультикультурного общества, способность к эффективному взаимодействию в условиях глобализации современного общества, способность и готовность к диалогу культур, к осуществлению межкультурного взаимодействия, обеспечению благоприятных условий успешной интеграции личности в общество за счет развития ценностных ориентаций, ориентированности в природе, обществе, духовном опыте людей, самом себе. По нашему мнению, особый акцент в профессиональной деятельности учителя иностранного языка должен быть сделан на процессе коммуникации как ведущем виде деятельности. Коммуникация является как целью, так и средством обучения иностранному языку. Только посредством коммуникации учитель достигает поставленных целей обучения иностранному языку.



Рисунок 1 - Взаимосвязь компонентов, формирующих профессионально-педагогическую компетентность учителя иностранного языка.

В основе реализации всех компетенций, входящих в состав профессионально-педагогической компетентности, лежит профессионально – коммуникативная компетенция учителя иностранного языка. Именно она определяет структуру дидактической деятельности по подготовке учащихся к реальному межкультурному общению. Данная компетенция понимается как возможность реализации основополагающих профессиональных функций учителя иностранного языка. Она наиболее точно и ярко передает специфику деятельности учителя в процессе иноязычной подготовки учащихся. Основу данного понятия составляет синтез необходимых педагогических знаний, навыков, умений и личностных качеств, формирующих у учителя: 1) способность эффективно решать практические задачи по социализации развивающейся личности, 2) способность реализовать себя в условиях мультикультурного

общества, 3) способность к эффективному взаимодействию в условиях процесса глобализации, 4) способность и готовность к диалогу культур, к осуществлению межкультурного взаимодействия, 5) обеспечение благоприятных условий успешной интеграции личности в общество за счет развития ценностных ориентаций, ориентированности в природе, обществе, духовном опыте людей и в самом себе. Профессионально-коммуникативная компетенция определяет суть всех субкомпетенций, входящих в состав профессионально-педагогической компетентности учителя. На ее основе реализуются все другие компетенции. Она является базой всех компетенций, реализуемых в рамках осуществления выделенных профессионально-педагогических функций учителя иностранного языка:

- *общекультурной компетенции учителя иностранного языка*, предполагающей ориентацию в системе общечеловеческих ценностей и учет ценностно-смысловых ориентаций различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме; владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов; готовность к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявление уважения к людям, готовность нести ответственность за поддержание доверительных партнёрских отношений; осознание значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; готовность принять нравственные обязательства по отношению к окружающей природе, обществу и культурному наследию; владение наследием отечественной научной мысли, направленной на решение общегуманитарных и общечеловеческих задач; владение культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владение культурой устной и письменной речи; умение применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, сохранения своего здоровья, нравственного и

физического самосовершенствования; способность занимать гражданскую позицию в социально-личностных конфликтных ситуациях; знание своих прав и обязанностей как гражданина своей страны; умение использовать Гражданский Кодекс, другие нормативные документы в своей деятельности; демонстрация готовности и стремления к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии; стремление к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; возможность критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития; понимание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

- *общепедагогической компетенции учителя иностранного языка* подразумевает под собой психологическую и педагогическую готовность к ведению профессиональной деятельности. Мы, вслед за И.Л. Колесниковой и М.В. Тамашевич, склонны считать, что данная компетенция включает в свой состав психолого-педагогическую и методическую компетенции. В педагогической науке понятие психолого-педагогическая компетентность определяется как максимально адекватная, пропорциональная совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств учителя, позволяющих достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания учащихся. В модели профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования четко определена сущность психолого-педагогической компетентности педагога, которая включает в себя:

- осведомленность учителя об индивидуальных особенностях каждого ученика, его способностях, сильных сторонах характера, достоинствах и недостатках предшествующей подготовки, проявляющейся в принятии продуктивных стратегий индивидуального подхода в работе с ним;

- осведомленность в области процессов общения, происходящих в группах, с которыми учитель работает, процессов происходящих внутри групп как между учащимися, так и между учителем и группами, учителем и учащимися, знание

того, в какой мере процессы общения содействуют или препятствуют достижению искомых педагогических результатов;

- осведомленность учителя об оптимальных методах обучения, о способности к профессиональному самосовершенствованию, а также о сильных и слабых сторонах своей собственной личности и деятельности и о том, что и как нужно сделать в отношении самого себя, чтобы повысить качество своего труда.

Психологи выделяют ведущие аспекты в педагогических способностях:

- педагогический такт - это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся;

- наблюдательность;

- способность и желание работать с детьми;

- заинтересованность в результате своей работы;

- умение исходить из мотивации учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса;

- организаторские способности - умение организовать коллективную и индивидуальную деятельность;

- простота, ясность и убедительность речи - умение увлечь, умение стимулировать детскую активность.

- *методическая компетенция* представляется наиболее важной составляющей профессионально-педагогической компетентности для осуществления успешной педагогической деятельности учителя иностранных языков, так как в ней преломляются первичные значения компетентности: обладание авторитетом, эрудицией и опытом, который представляет собой систему приобретенных знаний с учетом их широты, глубины, объема, стиля мышления, нормы педагогической этики, социальных функций педагога. Методическая компетенция предполагает, с одной стороны, умение учителя обучать учеников своему предмету, а с другой — потребность и умение самообразовательной деятельности. Таким образом, методическая компетенция учителя иностранных языков представляет собой синтез знаний (психолого-

педагогических, социальных, общеобразовательных), умений (профессионально-педагогических, специальных, самообразовательных), навыков творческой педагогической деятельности, необходимых преподавателю для проектирования собственной технологии обучения учеников, конструирования логики учебного и воспитательного процесса, разрешения возникающих трудностей и проблем, приемов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, генерирования идей, нестандартного мышления. Данная компетенция включает осознание педагогических ценностей, ценностное отношение к конструированию педагогического процесса, к исследованию в педагогической деятельности; ценностей как средства реализации концепции педагогического мышления; педагогического общения и поведения, педагогических технологий; принятия и осмысления инновационных компонентов профессиональной деятельности. В нее включают также знание технологий решения учебно-педагогических задач; педагогической технологии, ее сущности, структурных компонентов; требований к конструированию и проектированию педагогических технологий; норм педагогического общения и поведения. В ее состав включают ряд субкомпетенций: 1) организационную (является ведущей при осуществлении непосредственной деятельности преподавателя по обучению межкультурному общению и позволяющая быть постоянным участником диалога культур, формируя эту способность у учащихся); 2) проектировочную (выражается в умениях планировать пути, приемы, формы работы, упражнения, направленные на формирование личности, готовой к межкультурному взаимодействию); 3) исследовательскую (нацелена на реализацию умений анализировать учебное и социальное значение овладения иностранным языком); 4) контролирующую (требует наличия умений осуществлять оценку успешности действий учащихся по организации и осуществлению межкультурного общения на уроке и вне его).

- *межкультурная компетенция учителя иностранного языка* предполагает знания и умения принимать во внимание правила и традиции общения, принятые в культурах изучаемых языков, системное соотношение культур родного изучаемых языков по трем аспектам:

- лингвострановедческий аспект (включает информацию о быте, уровне жизни, межличностных отношениях, социальных различиях, нравственных ценностях, традициях, праздниках, вероисповедании);

- лингвистический аспект (включает картину мира, культурные коннотации языковых единиц, формулы речевого общения, основные фольклорные изречения, фразеологические единицы);

- экстралингвистический аспект (совокупность правил и традиций общения в зависимости от конкретных условий с использованием мимики, жестов, поз и др.).

Таким образом, взаимосвязь четырех субкомпетенций, образующих профессионально-педагогическую компетентность учителя иностранного языка является возможностью реализации основных педагогических функций. Однако реализация названных функций происходит на основе функционирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Каждая из функций предполагает сформированность профессионально-коммуникативной компетенции в составе знаний, навыков и умений, которые будут рассмотрены нами в следующем параграфе.

1.2. Профессионально - коммуникативная компетенция учителя иностранного языка и ее дидактическое значение.

В методической литературе последних двух десятилетий очень часто использовался термин «коммуникативный». Это обуславливается тем, что использование коммуникативной методики является объективной необходимостью, продиктованной закономерностями любого обучения как такового. Как известно, все, чему обучается человек, он приобретает для того, чтобы использовать в предстоящей деятельности. Целью обучения иностранному языку является обучение иноязычному общению, реализующемуся во всех видах

речевой деятельности, т.е. в формировании у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции в полном объеме этого понятия.

Н.Хомский, при исследовании проблем генеративной грамматики, впервые употребил термин «компетенция» (от лат. *competere* - быть способным к чему-либо) со ссылкой на В. Гумбольдта. Изначально под этим понятием подразумевалась способность, необходимая для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке [Хомский, 1965].

Ряд исследователей, в их числе Хаймз, утверждают, что коммуникативная компетенция – это средство, с помощью которого любой ребенок воспринимает, классифицирует ситуации общения, складывающиеся вокруг, и, в соответствии с этим, определяет, что и как ему сказать [Трофимова, 1994].

В зарубежных исследованиях изучению понятия «коммуникативная компетенция» отведено особое место. Данная компетенция рассматривается как способность устно или письменно общаться с носителем изучаемого языка в реальных жизненных ситуациях, при этом особое внимание уделяется передаче смысла, а корректность употребления языковых средств и форма предъявления информации по отношению к смыслу высказывания являются второстепенными.

В отечественных публикациях последних лет нашла отражение разработка теории коммуникативной компетенции как теории речевого поведения, в соответствии с которой предполагается обучать языку не столько как системе правил и не только использованию их в речи, но и для целей продуктивного общения, для установления отношений сотрудничества с другими, для координации и согласованности речевых поступков, направленных на усвоение социальных контактов и выработку стратегии поведения во избежание конфликтов [Безукладников, 2009].

И.А. Зимняя считает коммуникативную компетенцию также целью обучения, хотя и очень отдаленной, и не достигаемой в срок обучения. При этом она трактует коммуникативную компетенцию и как результат, и как цель обучения. Коммуникативная компетенция, по И.А. Зимней, это «сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной

деятельности общения» [Зимняя,1989: 27]. Но конкретной целью обучения она считает обучение общению в определенных регламентируемых и расширяющихся по программе ситуациях на предусмотренные и не предусмотренные программой темы. Таким образом, И.А. Зимняя полагает, что коммуникативную компетенцию как способность можно только формировать, развивать и диагностировать. А научить можно только общению на иностранном языке [Зимняя,1989: 29].

Современные исследователи рассматривают теорию коммуникативной компетенции с позиций многоаспектности этого явления (К.Э. Безукладников, Л.К. Гейхман, И.А. Зимняя, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.). Однако, проанализировав ряд работ, посвященных данному вопросу, мы пришли к выводу, что до сих пор отсутствует единое определение составляющих коммуникативной компетенции. Представители разных областей знаний подходят к описанию структуры коммуникативной компетенции с позиций собственных интересов и выделяют в ней то, что является наиболее значимым для данной науки.

В последнее время термин «коммуникативная компетенция» стал широко использоваться в теории новых обучающих технологий, связанных с обучением иностранным языкам.

В технологической трактовке понятие «коммуникативная компетенция» являет собой умение спрогнозировать сценарий и составить план речевых действий с учетом индивидуальных особенностей собеседников, которые реализуются в их поведении через беглость речи, стиль, речетворчество, т.е. через все то, что отличает носителя языка от иностранца, говорящего на чужом языке. Основными компонентами коммуникативной компетенции в технологическом аспекте являются: грамматическая компетенция; социолингвистическая компетенция; компетенция высказывания; компетенция речевой стратегии.

Грамматическая компетенция (владение лингвистическим кодом) выражается в способности узнавать лексические, морфологические, синтаксические особенности языка, манипулировать ими на уровне слов;

Социолингвистическая компетенция – заключается в знании социальных правил использования языка, понимании участников общения информации, которой они обмениваются;

Компетенция высказывания реализуется через способность воспринимать или воспроизводить не отдельное высказывание, а сверхфразовое единство.

Исследователи И.А. Зимняя, Г.В. Колшанский, Л.Л. Федорова, D. Вааке, K.D. Buntning, D.C. Kochan, Z. Ulrich сходятся во мнении, что коммуникативная компетенция является целью обучения. Другая группа учёных (Е. М. Верещагин, М.Н. Вятютнев, В. Г. Костомаров и др.) определяют языковую и коммуникативную компетенции в качестве цели обучения.

Компетенция речевой стратегии используется для «компенсации несовершенного знания правил, несовершенного владения чем-либо, когда не можешь вспомнить слово и хочешь дать знать собеседнику, что намерен продолжить общение, не понял какого-либо слова» [Пассов, 2006: 134].

В разработанных для учителей иностранного языка документах называют: лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую компетенции.

Современная лингвистика обладает целым рядом моделей коммуникативной компетенции. Разные методисты описывают грамматическую и языковую, предметную, профессиональную, страноведческую, стратегическую, прагматическую и другие компетенции как составляющие коммуникативной компетенции. Согласно модели, предложенной в документе Совета Европы (1997), коммуникативная компетенция состоит из трех компонентов: лингвистического (включает фонологические, лексические, грамматические знания и умения), социолингвистического (определяется социокультурными условиями использования языка, является связующим звеном между коммуникативной и другими компетенциями) и прагматического (помимо общих компетенций включает экстралингвистические элементы, обеспечивающие общение (мимика, жестикуляция и др.).

Существуют исследования, в которых в составе коммуникативной компетенции выделяют четыре отдельные компетенции в соответствии с основными видами речевой деятельности: компетенции в говорении, чтении, аудировании, письме. М.В. Вятютнев выделяет две компетенции – продуцирования и восприятия, в соответствии с процессами порождения и рецепции речи [Вятютнев, 1984: 72]. Под коммуникативной компетенцией М.Н. Вятютнев понимает способность выбирать и реализовывать программы речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в обстановке при общении; умении классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до беседы, а также во время беседы в процессе адаптации; знания страноведческого характера. Несколько лет спустя автор выделяет три уровня коммуникативной компетенции: начальный, средний и продвинутый. Он справедливо подчеркивает, что уровень коммуникативной компетенции и на родном языке также отличен у разных людей, что среди носителей языка нет двух людей с одинаковой коммуникативной компетенцией, поскольку неодинакова их общественно-коммуникативная деятельность. «Начиная с элементарной компетенции в раннем возрасте, человек в своем развитии проходит через промежуточные компетенции, и уже в зрелом возрасте у него образуется стабильная коммуникативная компетенция языка, но с присущими каждому человеку индивидуальными особенностями» [Вятютнев, 1983: 124].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров также выделяют языковую и коммуникативную компетенции. Под языковой компетенцией ими понимается «способность говорящего произвести на основе преподанных ему правил цепь грамматических правильных фраз (даже безотносительно к их содержанию), а под коммуникативной – совокупность социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как приемлемую форму, так и допустимое содержание в речи на изучаемом языке» [Верещагин, Костомаров 1985: 221].

В трактате А.А. Леонтьева понятие языковой компетенции, или языковой способности, выступает как элемент трехчленного противопоставления – «языковая способность – языковой процесс – языковой стандарт» - и определяется как «специфический психофизиологический механизм, формирующийся у каждого носителя языка на основании неврофизиологических предпосылок и под влиянием речевого общения» [Леонтьев, 1970: 132].

Ян Ван Эк выделяет такие компоненты коммуникативной компетенции, как лингвистический, социокультурный, социолингвистический, стратегический, дискурсивный, социальный [Ван Эк, 1999], четыре компонента описывает Дж. Савиньон: грамматический, социолингвистический, компенсаторный и компетенцию речевой стратегии [Савиньон, 1997].

В.В. Сафонова выделяет следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: 1) языковой (грамматический, лингвистический); 2) речевой (прагматический, стратегический, дискурсивный); 3) социокультурный (социолингвистический, лингвострановедческий) [Сафонова, 1993].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез рассматривают такие компоненты коммуникативной компетенции: 1) знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения; 2) сформированные на основе лингвистических знаний и языковых навыков умения понимать и порождать иноязычные высказывания, комбинировать их в ходе одного акта общения в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением; 3) знания социокультурной специфики страны изучаемого языка, а также навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями этого языка в соответствии со спецификой и нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе [Гальскова, Гез, 2004: 100].

Р.Т. Белл определяет коммуникативную компетенцию как «знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватным целям, сферам, ситуациям общения,

способность, формируемая во взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта» [Белл, 1980].

С точки зрения Ю.В. Еремина, коммуникативная компетенция будущего учителя иностранного языка предполагает соответствие следующим основным требованиям:

- уметь излагать устно (с учетом адресата) в диалогической и монологической речи в нормальном темпе свои мысли на бытовые, общественные и научно – педагогические темы в соответствии с лексическими и стилистическими нормами изучаемого языка;

- понимать оригинальные литературно – художественные тексты, а также современную общественно – политическую литературу;

- уметь выразительно читать тексты разного стиля и жанра на иностранном языке;

- уметь правильно в графико – орфографическом и стилистическом отношениях выражать свои мысли письменно;

- уметь реферировать, аннотировать тексты;

- уметь проводить лингвистический анализ художественных, публицистических и прочих текстов;

- уметь адаптировать оригинальные тексты для учащихся различных классов средней школы;

- делать учебный письменный и устный перевод с иностранного языка на родной и с родного языка на иностранный [Еремин, 2001].

Несомненный интерес представляют и взгляды другой группы методистов на коммуникативную компетенцию как на сложную систему взаимосвязанных компонентов, например, лингвистического, паралингвистического, лингвосоциокультурного, предметного и нек. др., владение которой означает наличие у индивида знаний, навыков и умений в области языка, включая подязык специальности, а также в сфере изучаемой специальности, страноведения и т.п. [Ермакова, 1988], [Третьякова, 1991], [Федорова, 1980].

Некоторые исследователи идут еще дальше, выделяя отдельные компоненты коммуникативной компетенции в самостоятельные виды [Капитонова, Щукин, 1987], [Коккота, 1989], [Лейфа, 1995], [Bachmann, Palmer, 1986], [Canale, Swain, 1980], [Ulrich, 1991]. При этом под компетенцией, как целью обучения, понимается «...совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности» [Капитонова, Щукин 1987:216]. Авторы выделяют четыре вида компетенции, являющихся содержанием обучения иностранному языку: 1) языковую/лингвистическую компетенцию, которая представляет собой знание системы языка; 2) коммуникативную компетенцию, или умения, владение которыми позволяет осуществлять общение на языке; 3) методическую компетенцию, являющуюся специфичной для будущих преподавателей языка; и 4) страноведческую компетенцию, или знания о стране изучаемого языка [Капитонова, Щукин 1987:70].

Мы определяем коммуникативную компетенцию как *профессионально-коммуникативную и трактуем данное понятие как способность средствами иностранного языка осуществлять речевую деятельность, направленную на обучение учащихся иностранному языку, на основе реализации определенных нами профессионально-педагогических функций.*

Проанализировав ряд работ, посвященных рассмотрению структуры коммуникативной компетенции, мы считаем необходимым уточнить компонентный состав коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. *Мы полагаем, что формирование и совершенствование коммуникативной компетенции учителя иностранного языка происходит в единстве всех её составляющих:*

- Речевой компетенции (проявляется в способности практически применять с коммуникативные умения в основных речевых видах деятельности - говорении, аудировании, чтении и письме);

- Дискурсивной компетенции (выражается в умении строить высказывание в соответствии с заданной ситуацией коммуникации);

- Языковой компетенции (заключается в знании системы языка (фонетики, лексики, грамматики), грамматических правил его применения, развитии навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях);

- Социокультурной компетенции (включает в себя знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, способов применения этих знаний в процессе иноязычного общения, формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка);

- Компенсаторной компетенции (заключается в готовности и способности выходить из затруднительного положения в процессе межкультурного общения, связанного с дефицитом языковых средств, страноведческих знаний, социокультурных норм поведения в обществе, различных сферах жизнедеятельности иноязычного социума. Данная компетенция включает в себя: 1) знания структурных элементов языка (грамматических, лексических, фонетических), необходимых для коммуникации на изучаемом иностранном языке, и навыки и умения пользоваться ими в ситуациях устного и письменного общения; 2) знание и владение набором речеорганизующих формул, необходимых при общении на иностранном языке; 3) умение реализовать речевое намерение, что позволяет установить контакт и взаимопонимание между разноязычными партнерами; 4) знание национально-культурных особенностей языковых и речевых явлений; 5) знания о вербальных средствах компенсации в ситуации коммуникативного затруднения в процессе иноязычного общения; 6) знания о невербальных элементах коммуникативного поведения представителей изучаемой иноязычной культуры, использующихся для заполнения лакун лингвистического, прагматического и социокультурного характера; 7) навыки и умения использования вербальных/невербальных средств компенсации с целью преодоления коммуникативного затруднения.

Таким образом, необходимым условием развития личности преподавателя иностранного языка, способного к успешному применению теоретических знаний в практической работе в различных профессиональных ситуациях, к

осуществлению речевого взаимодействия в соответствии с целью и условиями протекания коммуникации, обладающего профессиональными качествами, необходимыми для решения разнообразных речевых задач, является, по нашему мнению, целенаправленное формирование коммуникативной компетенции, как многофакторного интегративного целого, подразумевающего овладение языковой, речевой, дискурсивной, социокультурной и компенсаторной компетенциями, определённым набором страноведческих и социолингвистических знаний и умений.

Коммуникативная компетенция учителя иностранного языка находит свою реализацию в функциях профессионально-педагогической деятельности. В методической литературе выделяют следующие функции, свойственные профессиональной деятельности учителя иностранного языка: развивающая, воспитывающая, коммуникативная, гностическая, конструктивно-планирующая, организаторская, контролирующая, организатора межкультурного общения. Названные нами компоненты коммуникативной компетенции учителя иностранного языка будут влиять на исполнение этих функций. Перечисленные нами функции можно разделить на две группы: целеполагающие функции и операционно-структурные функции. Успешная реализация выделенных педагогических функций предполагает владение соответствующей им системой общепедагогических и методических умений и необходимым объемом знаний.

Целеполагающие функции включают в себя:

- *Обучающую функцию* учителя иностранного языка, которая должна обеспечить достижение основной цели обучения иностранному языку – овладение учащимися иностранным языком как новым средством общения на коммуникативно-достаточном уровне. Коммуникативная функция включает в себя следующие компоненты: информационно-ориентирующий, мотивационно-стимулирующий и контрольно-корректирующий.

1) Информационно-ориентирующий компонент обеспечивается следующими умениями:

- ориентировать учащихся относительно программных целей обучения каждому виду речевой деятельности в определенной группе;

- определить пути достижения поставленных целей;

- объяснить конкретные задачи каждого урока;

- определять объем, форму, способы сообщения информации/знаний/об изучаемом языке, о способах выполнения операций и действий с языковым материалом, включая и самостоятельное выполнение действий по овладению языковым материалом;

- ориентировать учащихся относительно ситуации и условий использования иностранного языка как средства коммуникации, с учетом видов коммуникативных действий (сообщение, запрос информации, оценка, аргументация и т.п.);

- формировать необходимые представления о системе изучаемого языка и его уровнях - фонетическом, лексическом, грамматическом – и нормах употребления языковых единиц;

- сравнение явлений родного и иностранного языков с целью определения черт сходства и различия в них;

- ориентировать учащихся относительно связи между языком и культурой народа, язык которого изучается, особенностей этой культуры.

2) Мотивационно-стимулирующий компонент обучающей функции состоит в создании (по возможности средствами иностранного языка) у учащихся внутренней потребности пользоваться иностранным языком (в устной речи и чтении) в естественных речевых ситуациях, возникающих по ходу урока;

- в игровых ситуациях, создаваемых учителем, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня их языковой подготовки, целей данного урока;

- путем формулирования коммуникативно-стимулирующих заданий (установок) при выполнении условно и подлинно речевых упражнений для создания стабильных навыков и коммуникативных умений;

- путем привлечения учащихся к участию в различных видах и формах внеурочной работы по иностранному языку для развития интереса, повышения мотивации к изучению иностранного языка и реализации его коммуникативных, образовательных и воспитательных задач.

3) Контрольно-корректирующий компонент коммуникативно-обучающей функции должен обеспечить управление процессом овладения учащимися языком и его корректированием на основе «обратной связи», информирующей учителя об уровне сформированности речевых действий, умений и навыков на иностранном языке. Контролирующе-корректирующий компонент коммуникативно-обучающей педагогической функции базируется на следующих методических умениях:

- умении определить методические цели контроля, формы и виды контроля при овладении иностранным языком как средством коммуникации;

- выделять объекты контроля и речевой деятельности учащихся (навыки и умения в разных видах речевой деятельности), устанавливать их соответствие уровню, предусмотренному программой для данной языковой группы обучающихся;

- планировать и осуществлять текущий, обучающий и итоговый контроль речевых навыков и умений с последующим анализом типичных коммуникативно-важных ошибок на данной стадии обучения и на данном этапе работы, выявлять их причины, применять приемы их предупреждения и исправления, при необходимости-вносить изменения в систему работы учащихся и учителя на том или ином отрезке учебного процесса;

- объективно и мотивированно оценивать учебно-коммуникативную деятельность учащихся.

Осуществление коммуникативно-обучающей функции предполагает профессиональное владение языком, которое позволяет учителю строить учебный процесс на коммуникативной основе с учетом владения иностранным языком учащимися разных классов и возможных трудностей, испытываемых при овладении речевым материалом на разных этапах работы с ним.

Поскольку учитель иностранного языка является главным организатором коммуникации на иностранном языке, он должен обладать высшей степенью коммуникабельности, уметь создавать коммуникативно-благоприятный климат на уроке, уметь громко и выразительно говорить на языке, использовать все средства эмоционального воздействия на учащихся, в том числе неязыковые – жесты и мимику. К основным умениям профессионального владения языком можно отнести:

- адаптивно-вариативное использование средств языка для того, чтобы обеспечить индивидуально-групповое общение учащихся на иностранном языке (ученик-ученик, ученик-учитель, ученик-группа), во всех видах речевой деятельности;

- перестраивать свою речь в зависимости от конкретных условий обучения (упрощать или усложнять ее, переходить от одной формы речи к другой: от монологической к диалогической, от устной речи к чтению и т.п.);

- использовать профессионально направленные владение аудированием и чтением в их оценочно-корректирующей функции и в качестве средства обучения устной речи и чтению;

- словесно побуждать учащихся к мотивированной речевой деятельности и управлять ею, ставить перед ними интересные, но посильные коммуникативные задачи при говорении, аудировании, чтении;

- создавать и использовать учебно-речевые ситуации на уроке с целью стимулирования речевой деятельности учащихся и управления ею путем постепенного усложнения речевых задач, обеспечивающих единство познавательной и коммуникативной деятельности учащихся на уроке и во внеклассных мероприятиях.

- *Развивающую педагогическую функцию*, предполагающую умение учителя намечать пути формирования и развития интеллектуальной, сенсорной, эмоциональной сфер личности учащихся, их познавательных сил и способностей с учетом выявленных возможностей, специфики содержания и процесса обучения иностранному языку и во внеклассной работе, формировать умение учащихся

работать самостоятельно. Реализация развивающей функции предполагает наличие таких методических умений, как:

- умение анализировать и обобщать языковые факты – делать самостоятельные выводы о языковых и речевых закономерностях;

- умение развивать различные виды памяти, обеспечивающие хранение, узнавание и воспроизведение единиц языка и речи в процессе аудирования, говорения, чтения и письма;

- умение развивать у учащихся воображение, воссоздающее ситуации общения с элементами перевоплощения;

- умения развивать у учащихся общеречевые умения – логической связности в построении собственных высказываний; смысловой обработки текстов в ходе рецепции, развитие языковой догадки о значении незнакомых слов;

- умение создавать ситуации затруднения, стимулирующие познавательные силы учащихся, развивающие их иноязычные и речевые способности (фонетический слух, речевую догадку и т.д.);

- формировать умение самостоятельной работы с языком (использование словаря, справочной литературы, самостоятельная подготовка в разных видах речевой деятельности на уроке и дома);

- развивать познавательные силы и способности на факультативных занятиях, во внеклассной и внешкольной работе.

- *Воспитывающую функцию*, связанную с формированием патриотического воспитания учащихся в учебном процессе и во внеклассной работе по иностранному языку и включающую в себя следующие общеметодические умения:

- максимально использовать процесс обучения иностранному языку и внеклассную работу для воспитания патриотизма, интернационализма, уважения к культурным традициям, литературе и искусству народа, язык которого изучается;

- отбирать и интерпретировать учебный материал о стране изучаемого языка.

- находить пути и формы воспитания гражданских качеств учащихся, их общественной активности и самостоятельности;

- создание условий для сознательного выбора профессии и получения первоначальной профессиональной подготовки;

- воспитание коллективизма, принципиальности, активной нравственной позиции, ответственности за качество учебы, соблюдение учебной, трудовой, общественной дисциплины как основы нравственного воспитания учащихся;

- осуществлять эстетическое воспитание учащихся в процессе обучения иностранному языку, во внеклассной и внешкольной работе;

- воспитывать у учащихся волю, дисциплинированность, прилежание, уважение к труду, потребность в самообразовании и совершенствовании в иностранном языке;

К операционно-структурным функциям относятся:

- *Гностическая функция.* Успешное осуществление данной функции опирается на глубокое осознание конечных целей обучения иностранному языку, на знание особенностей овладения разными видами речевой деятельности, знание специфики и структуры содержания данного учебного предмета и методов обучения ему, выделение существенных признаков и свойств объектов усвоения, а также на знание познавательных возможностей учащихся и источников трудностей усвоения ими учебного материала, представленного в программе и школьных учебниках для каждой ступени обучения. Именно гностические умения позволяют творчески осуществлять все другие структурно-операционные функции.

Для выполнения гностической функции учитель иностранного языка должен владеть следующими умениями:

- изучать личность учащихся, особенности коллектива в плане выявления уровня их языковой подготовленности и условий, положительно или отрицательно влияющих на результаты обучения и воспитания, их интересов и отношения к предмету;

- выявлять особенности межличностных отношений учащихся в данном коллективе в целях организации коммуникации на иностранном языке;

- методически анализировать и критически оценивать учебный материал, учебные пособия, средства обучения с точки зрения их использования в каждом конкретном классе;

- анализировать урок по содержанию, построению, методам обучения и деятельности учащихся;

- наблюдать педагогические процессы и явления, выделять причинно-следственные связи наблюдаемых явлений;

- анализировать свою деятельность и обучающую деятельность других учителей;

- планировать и проводить несложный методический эксперимент с целью изучения интересующих учителя вопросов и совершенствования приемов и форм работы;

- подбирать и критически использовать научную литературу по изучаемому вопросу;

- излагать результаты выполненного исследования в форме реферата, доклада, сообщения, статьи;

- использовать результаты исследования в своей практической работе.

- *Конструктивно-планирующая функция* - предполагает планирование и конструирование учебного процесса по этапам обучения, по годам обучения, т.е. планирование и конструирование учебного материала в системе уроков, и отдельных уроков разного типа, конструирование коммуникативной деятельности учащихся с учетом условий обучения в каждом классе.

Эта функция предполагает наличие у учителя следующих умений:

- планировать систему уроков и отдельные уроки разного типа в соответствии с целями обучения, этапами овладения материалом, ступенями обучения иностранному языку и с учетом межпредметных связей, планировать распределение по этапам обучения;

- планировать коммуникативно-обучающую деятельность и ее результаты с учетом психологических закономерностей овладения иностранным языком;
- проектировать различные виды учебно-речевых действий учащихся как партнеров по коммуникации, последовательность их выполнения с учетом сложности, характера опор, стимулов и «ролевых позиций» участников общения, в соответствии с запланированной целью урока;
- планировать объем теоретического материала на каждом уроке;
- формулировать конкретные задачи урока (системы уроков), а затем намечать общую программу совместной деятельности учителя и учащихся по их решению;
- выделять возможные несоответствия между объемом нового языкового материала и уровнем подготовленности учащихся к его восприятию и усвоению для устной речи и для чтения;
- выбирать оптимальные приемы и способы обучения с учетом общих и частных целей обучения;
- отбирать и дозировать речевой материал для активного и пассивного усвоения, правильно организовать его в соответствующие единицы обучения с учетом свойств и особенностей функционирования данных единиц языка в разных видах речевой деятельности, а также возможных трудностей усвоения его, умело используя при планировании учебной работы материал учебников, УМК, проектировать и умело создавать учебно-речевые ситуации;
- отбирать текстовый материал для обучения различным видам чтения с учетом уровня языковой подготовки, индивидуальных познавательных потребностей и интересов учащихся в обязательном курсе и на факультативных занятиях;
- использовать уместно и целесообразно средства языковой наглядности в качестве ориентировочных опор при формировании речевых навыков и умений;
- определить типы и виды упражнений, их методическое назначение и последовательность их выполнения в соответствии с этапами овладения речевыми навыками и умениями;

- группировать упражнения в комплекс, подсистему, систему упражнений с учетом цели, трудностей учебного материала, этапов формирования навыков и умений;

- выделять объекты и определять способы контроля знаний, навыков и умений во всех видах речевой деятельности и их коррекции и совершенствования;

- уметь подбирать воспитательный, в том числе и материал музыкального характера, уметь адаптировать, инсценировать его;

- рационально использовать имеющиеся наглядные пособия, проектировать и создавать свои в соответствии с целями и задачами уроков;

- оборудовать кабинет иностранного языка в школе в соответствии с современными требованиями к нему;

- методически целесообразно использовать средства наглядности и ТСО на уроке, факультативных занятиях и во внеклассной работе.

Организаторская функция - направлена на реализацию предварительно составленного плана урока с учетом складывающихся условий и отношений в классе по ходу урока и органически связана с конструктивно-планирующей и коммуникативной деятельностью учителя. Она включает в себя следующие организаторские умения:

- организовать классный коллектив и педагогически целенаправленно управлять его деятельностью по овладению иностранным языком с учетом развития данного коллектива на протяжении всего курса обучения иностранному языку;

- организовать свою деятельность и деятельность учащихся в целях реализации намеченного плана урока;

- организовывать индивидуально-коллективную, групповую, познавательную деятельность учащихся;

- рационально сочетать фронтальные и индивидуальные формы работы в овладении коммуникативной деятельностью (фронтальная и групповая, индивидуальная и групповая, индивидуальная и фронтальная) с учетом

особенностей каждой из них в зависимости от ступени и этапа работы над материалом;

- рационально использовать аудиовизуальные технические средства обучения;

- осуществлять учет, контроль и корректирование учебной и коммуникативной деятельности учащихся.

Функция организатора межкультурного общения определяется как деятельность учителя иностранного языка, интегрирующая в себе специальные знания и умения применять их на практике, а также профессионально важные личностные качества учителя, направленные на приобщение учащихся к осуществлению межкультурной коммуникации. Для того, чтобы в полной мере реализовать данную функцию, учитель должен обладать системой определенных знаний:

- знать необходимость изучения регионального компонента на современном этапе развития в плане целей;

- знать основные концепции обучения региональному компоненту и как авторы действующих учебных пособий подходят к их реализации;

- знать интересы учащихся своего класса с целью предвосхищения типичных затруднений при переводе общих целей в лично-значимые для каждого ученика при изучении регионального компонента;

- знать историю родного края и современную жизнь региона;

- знать и учитывать комплексный характер целей обучения иностранному языку при обучении региональному компоненту.

Профессионально-педагогические умения, составляющие функцию организатора межкультурного общения – это действия учителя по организации межкультурного общения, выполняемые на достаточно высоком уровне и направленные на формирование умений осуществлять данный вид деятельности у учащихся.

Контролирующая функция заключается в определении уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период обучения.

Данная функция включает в себя умения:

- своевременно обнаружить эффективность или неэффективность обучения иностранному языку и в зависимости от обнаруженных результатов обучения иностранному языку и в зависимости от обнаруженных результатов настроить дальнейшую обучающую деятельность;
- выделять объекты и определять способы контроля знаний, навыков и умений во всех видах речевой деятельности и их коррекции и совершенствования;
- руководить процессом обучения на основе планируемого учебного взаимодействия учителя и учащихся (принцип обратной связи);
- корректировать обучающие упражнения и достигать адекватности приемов контроля учебным задачам.

Деятельность учителя иностранного языка по организации процесса коммуникации складывается не только из обладания им профессиональными знаниями, навыками и умениями. Профессионально-педагогическая направленность личности учителя проявляется во многих личностных качествах, важнейшими из которых являются следующие:

- владение предметом и методами его преподавания, любовь к своей профессии;
- любовь и уважение к детям;
- доброжелательность в сочетании с требовательностью в отношении к детям;
- настойчивость в достижении поставленных целей, объективность и справедливость в оценках, мнениях и отношениях к учащимся;
- педагогический такт и умение адекватно вести себя в любых ситуациях;
- перцептивные способности и способности к ориентации в личности ученика и ее моделировании
- высокая потребность в общении
- умения легко идти на контакт с людьми и устанавливать хорошие взаимоотношения;
- способность к самоанализу.

Познавательная направленность личности учителя проявляется в потребности новых знаний, в готовности и умении по собственной инициативе ставить перед собой познавательно-поисковые задачи, в умении применять приобретенные знания и умения в новых ситуациях, в практической деятельности.

Нравственная воспитанность учителя предполагает высокий уровень развития коллективизма, долга и ответственности, требовательности к себе и другим людям, честности и правдивости, скромности, простоты и других нравственных качеств.

Трудовая воспитанность учителя характеризуется высокой степенью трудолюбия, умениями и привычкой к труду – умственному и физическому, творческим отношением к профессиональной деятельности.

Эстетическая воспитанность учителя означает высокую степень эстетического развития его чувств, интеллекта, деятельности и поведения. Она проявляется в понимании сущности эстетического в реальной жизни и в искусстве, в наличии эстетических идеалов, соответствующих общепринятым нормам, в достаточном развитии художественных способностей.

Дидактическая роль учителя иностранного языка состоит в реализации выделенных нами педагогических функций. Взаимосвязь данных функций с другими элементами системы профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка будет рассмотрена нами в следующих параграфах исследования.

1.3. Цели языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка.

Переход европейских стран в начале 90-х годов XX века к единому внутреннему рынку повлек за собой необходимость переустройства системы

высшего образования, отвечающим требованиям новой экономики. Данные требования в первую очередь предъявляются к выпускникам вузов, которые должны обладать системно организованными интеллектуальными, коммуникативными, рефлексивными, самоорганизующими, моральными началами, позволяющими успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах. Они повлекли за собой концептуальное переосмысление подходов к формированию учебных планов и представлению о целях и результатах образования.

Одним из приоритетных направлений развития страны на современном этапе является обеспечение высокого качества и престижа российского образования. Достижение этой цели непосредственно связано с модернизацией российского высшего образования в результате реализации основных принципов Болонского процесса.

Как известно, «Болонским» принято называть процесс создания странами Европы единого образовательного пространства. Его начало было положено подписанием в 1999 году в г. Болонье (Италия) Болонской декларации, в которой были сформулированы основные цели, ведущие к достижению сопоставимости, и, в конечном счете, гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы. Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 году на Берлинской конференции министров образования стран – участниц Болонского процесса. Необходимость присоединения России к Болонскому процессу была обусловлена, с одной стороны, сильной зависимостью страны от внешнего рынка и в производстве, и в потреблении; с другой - требованием повышения конкурентоспособности российского образования.

В Болонской декларации указаны следующие основные задачи, решение которых направлено на гармонизацию национальных образовательных систем: введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования, переход на двухступенчатую систему высшего образования (бакалавриат - магистратура), введение оценки трудоемкости (курсов, программ, нагрузки) в терминах зачетных единиц (кредитов) и отражение учебной

программы в приложении к диплому, образец которого разработан ЮНЕСКО, повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала (в идеале каждый студент должен провести не менее семестра в другом вузе, желательно зарубежном), взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования, обеспечение автономности вузов [Болонский процесс – от знания к действию через интерес и стремление: материалы международной конференции, 2012].

Условия подготовки специалистов нового типа, ориентированных на инновационную деятельность, способных к самосовершенствованию и саморазвитию, отражены в образовательных стандартах высшего профессионального образования. Основой стандартов третьего поколения является компетентностный подход и становление уровневого обучения. В материалах модернизации образования компетентностный подход провозглашается как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования, как ведущая стратегия модернизации российского образования, которая определяет качество конечного продукта – компетенции выпускника образовательного учреждения. Задачами компетентностного подхода в области профессиональной подготовки являются: улучшение взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентноспособности специалистов, обновление программного содержания, методологий и соответствующей среды обучения.

Важнейшим условием формирования современной конкурентноспособной личности является модернизация системы высшего профессионального образования. Интеграция российской системы образования в единое европейское пространство высшего образования, присоединение к Болонской декларации требует коренного изменения в образовательном процессе. Должна меняться как технология обучения, так и его содержание.

Современная система подготовки специалистов высшей квалификации должна не только быть адекватной требованиям общества сегодняшнего дня, но и ориентироваться на долгосрочную перспективу. К сожалению, реализовать такой подход в рамках подготовки бакалавров достаточно проблематично, во-первых, в

связи с сокращением сроков обучения до четырех лет, а, во-вторых, потому, что на профессиональную подготовку по профилю обучения отводится недостаточно времени. Согласно нового федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» (квалификация (степень) «бакалавр»), целью подготовки учителя иностранного языка является формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Область профессиональной деятельности бакалавров включает лингвистическое образование, межъязыковое общение, межкультурную коммуникацию, лингвистику и новые информационные технологии. Объектами профессиональной деятельности бакалавров являются: теория изучаемых иностранных языков, теория и методика преподавания иностранных языков и культур, перевод и переводоведение, теория межкультурной коммуникации, лингвистические компоненты электронных информационных систем, иностранные языки и культуры изучаемых языков. Бакалавр по направлению подготовки «Лингвистика» может осуществлять следующие виды профессиональной деятельности: 1) производственно-практическую; 2) научно-методическую; 3) научно-исследовательскую; 4) организационно-управленческую. Перечисленные сферы деятельности дают возможность выпускникам работать учителями. Однако очевидно, что в настоящем государственном стандарте не отражена специфика деятельности именно учителя иностранного языка. Подготовка учителя иностранного языка в плане целей должна быть уточнена, должны быть выделены и названы именно те компетенции, которые бы отражали специфику и суть его деятельности. Цели профессионально-ориентированного подхода должны быть ориентированы на компетентностную направленность. Так как для нас наиболее важной составляющей профессиональной деятельности учителя иностранного языка является профессионально-педагогическая компетенция, то мы остановимся подробнее на профессиональных компетенциях, перечисленных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика». Согласно данному

стандарту выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

«владеет системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей (ПК-1);

имеет представление об этических и нравственных нормах поведения, принятых в инокультурном социуме, о моделях социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия (ПК-2);

владеет основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия) (ПК-3);

владеет основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания - композиционными элементами текста (введение, основная часть, заключение), сверхфразовыми единствами, предложениями (ПК-4);

умеет свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации (ПК-5);

владеет основными особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения (ПК-6);

обладает готовностью преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ПК-7);

умеет использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации (приветствие, прощание, поздравление, извинение, просьба) (ПК-8);

владеет методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания (ПК-9);

владеет методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях (ПК-10);

знает основные способы достижения эквивалентности в переводе и умеет применять основные приемы перевода (ПК-11);

умеет осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм (ПК-12);

умеет оформлять текст перевода в компьютерном текстовом редакторе (ПК-13);

умеет осуществлять устный последовательный перевод и устный перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста (ПК-14);

владеет основами системы сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода (ПК-15);

имеет представление об этике устного перевода (ПК-16);

владеет международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода (сопровождение туристической группы, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций) (ПК-17);

обладает необходимыми интеракционными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур (ПК-18);

умеет моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов (ПК-19);

владеет международным этикетом в различных ситуациях межкультурного общения (сопровождение туристических групп, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций) (ПК-20);

умеет работать с основными информационно-поисковыми и экспертными системами, системами представления знаний, синтаксического и морфологического анализа, автоматического синтеза и распознавания речи, обработки лексикографической информации и автоматизированного перевода, автоматизированными системами идентификации и верификации личности (ПК-21);

владеет методами формального и когнитивного моделирования естественного языка и методами создания метаязыков (ПК-22);

владеет основными математико-статистическими методами обработки лингвистической информации с учетом элементов программирования и автоматической обработки лингвистических корпусов (ПК-23);

владеет стандартными способами решения основных типов задач в области лингвистического обеспечения информационных и других прикладных систем (ПК-24);

имеет навыки работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией (ПК-25);

умеет работать с традиционными носителями информации, распределенными базами данных и знаний (ПК-26);

обладает способностью работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ПК-27);

умеет работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач (ПК-28);

в области научно-методической деятельности:

владеет теоретическими основами обучения иностранным языкам, закономерностями становления способности к межкультурной коммуникации (ПК-30);

владеет средствами и методами профессиональной деятельности учителя или преподавателя иностранного языка, а также сущностью и закономерностями процессов преподавания и изучения иностранных языков (ПК-31);

умеет использовать учебники, учебные пособия и дидактические материалы по иностранному языку для разработки новых учебных материалов по определенной теме (ПК-32);

умеет использовать достижения отечественного и зарубежного методического наследия, современных методических направлений и концепций обучения иностранным языкам для решения конкретных методических задач практического характера (ПК-33);

умеет критически анализировать учебный процесс и учебные материалы с точки зрения их эффективности (ПК-34);

умеет эффективно строить учебный процесс, осуществляя педагогическую деятельность в учебных заведениях дошкольного, общего, начального и среднего профессионального, а также дополнительного лингвистического образования в соответствии с задачами конкретного учебного курса и условиями обучения иностранным языкам (ПК-35);

в области научно-исследовательской деятельности:

умеет использовать понятийный аппарат философии, теоретической и прикладной лингвистики, переводоведения, лингводидактики и теории межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач (ПК-36);

умеет структурировать и интегрировать знания из различных областей профессиональной деятельности и обладает способностью их творческого использования и развития в ходе решения профессиональных задач (ПК-37);

умеет видеть междисциплинарные связи изучаемых дисциплин и понимает их значение для будущей профессиональной деятельности (ПК-38);

владеет основами современной информационной и библиографической культуры (ПК-39);

умеет выдвинуть гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту (ПК-40);

владеет стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования (ПК-41);

обладает способностью оценить качество исследования в данной предметной области, соотнести новую информацию с уже имеющейся, логично и последовательно представить результаты собственного исследования (ПК-42);

в области организационно-управленческой деятельности:

ориентируется на рынке труда и занятости в части, касающейся своей профессиональной деятельности (обладает системой навыков экзистенциальной компетенции - изучение рынка труда, составление резюме, проведение собеседования и переговоров с потенциальным работодателем) (ПК-43);

владеет навыками организации групповой и коллективной деятельности для достижения общих целей трудового коллектива (ПК-44)»[ФГОС ВПО «Лингвистика», 2010: 7-12].

Очевидно, что в данном федеральном государственном образовательном стандарте базовым является компетентностный подход, то есть результат образовательного процесса описывается комплексом компетенций выпускника, а качество подготовки определяется степенью приобщения студента к целостной сфере будущей профессиональной деятельности. Однако конкретные компетенции, которые бы отражали специфику деятельности учителя иностранного языка и его функции описаны не подробно, названы нечетко. Многие из перечисленных компетенций недостаточно конкретизированы, имеют общее описание, не отражающее суть деятельности учителя иностранного языка. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по названному направлению практически не взаимосвязан с педагогическими функциями, названными нами ранее, реализуемыми учителем в процессе его профессиональной деятельности. Как мы уже говорили ранее, мы считаем, что учитель иностранного языка должен обладать сформированной профессионально-коммуникативной компетенцией, которая отвечает за реализацию основных педагогических функций. Поэтому мы пришли к выводу, что в программах подготовки учителей иностранного языка языковая подготовка должна носить профессиональную направленность на основе общего понятия – профессионально-коммуникативная компетенция. Мы

считаем целесообразным выделить профессионально-коммуникативную компетенцию в качестве доминанты в процессе обучения иностранному языку, так как она является основным компонентом для реализации составляющих всех остальных компетенций, свойственных учителю иностранного языка.

1.4. Принципы организации профессионально-коммуникативного обучения иностранному языку в лингвистическом ВУЗе.

В дидактике профессионально-ориентированного образования принципы процесса профессионального обучения являются важнейшей категорией. Они связаны с целями обучения и воспитания и имеют исторический характер; некоторые из них утрачивают свое назначение, другие совершенствуются, возникают новые принципы, которые отражают современные требования общества и науки к организации обучения иностранному языку. Принципы обучения имеют значение и для определения содержания, форм, методов и организации обучения. Обучение любой учебной дисциплине строится, как известно, на единой дидактической основе и реализуется в условиях соблюдения разработанных в теории образования дидактических принципов. (Э.Г. Азимов, С.П. Баранов, Б.А. Голуб, Н.А. Сорокин, А.Н. Щукин). В то же время учитель должен соблюдать и частнометодические принципы, учитывающие специфику предмета.

Б.А. Голуб отмечает, что принципы обучения совершенствуются в зависимости от исторических особенностей развития общества, от уровня развития науки и культуры в нем. [Голуб, 1999]. Сходную точку зрения высказывают Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, отмечающие, что «система принципов обучения является открытой, допускающей включение новых принципов и переосмысление уже имеющихся» [Азимов, Щукин, 1999: 252].

Отбор принципов обучения является одним из наиболее спорных вопросов дидактики, психологии, методики, так как в их понимании существуют противоположные мнения, часто противоречащие друг другу. Термин «принцип» происходит от латинского слова *principium* — «основа», «первоначало». Отсюда принцип обучения — это первооснова, закономерность, согласно которой должна функционировать и развиваться система обучения предмету. В методике обучения иностранным языкам под принципами понимаются основные положения, которые определяют всю организацию обучения и проявляются во взаимосвязи и взаимообусловленности. Правильная реализация принципов обеспечивает результативность деятельности, организуемой на уроке, и обуславливает интерес учащихся к этой деятельности. Из этого следует необходимость и важность знания их учителем и умение практически ими руководствоваться в организации и проведении занятий по иностранному языку. В отечественной теории обучения особо подчеркивается, что описание принципов есть ключ к созданию высокоэффективного учебно-воспитательного процесса в любом типе учебного заведения и по любой учебной дисциплине. Этим объясняется тот факт, что проблема принципов обучения иностранным языкам традиционно находится в центре внимания отечественных ученых и учителей-практиков. В большинстве случаев методисты пытаются установить определенную иерархию основных принципов обучения иностранным языкам. При этом они справедливо исходят из того, что, с одной стороны, «иностраный язык» как учебная дисциплина является одним из учебных предметов в системе образования и, следовательно, «подчиняется» законам, провозглашенным общей дидактикой, а с другой — у методики обучения иностранным языкам есть своя методологическая основа, имеющая собственные закономерности.

Поэтому общепринятым является разделение всех принципов обучения иностранным языкам на общедидактические и методические (М. В. Ляховицкий, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и др.). Правда, не исключен и так называемый «комбинированный» (в терминах

В.В. Сафоновой) подход, включающий отдельные принципы как общедидактического, так и методического плана в одну группу.

Общедидактические принципы обучения иностранным языкам направлены на достижение эффективного и воспитывающего обучения, на овладение основами знаний, на формирование умений и навыков. В качестве основных можно назвать следующие принципы: развивающего обучения, активности, наглядности, прочности, доступности, дифференцированного подхода, сознательности и другие.

Методические принципы более детально описывают и конкретизируют специфику обучения иностранному языку. К этой группе относятся: принцип коммуникативной направленности, учета особенностей родного языка, принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, принцип функциональности, устного опережения, аппроксимации, а также целый ряд других принципов, которые формулируются авторами в зависимости от избранного подхода к обучению (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, Б.А. Голуб, А.А.Леонтьев, Г.А. Китайгородская, А.И. Домашнев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатилов).

Г.А. Китайгородская выделяет следующие принципы интенсивного обучения иностранному языку, определяющие «Метод активизации резервных возможностей человека и коллектива»: принцип коллективного взаимодействия, принцип личностно-ориентированного общения, принцип ролевой организации учебно-воспитательного процесса, принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса, принцип полифункциональности упражнений.

В рамках социокультурного подхода в обучении иноязычному общению В.В.Сафонова наиболее важными считает следующие принципы: принцип обучения иноязычному общению в контексте диалога культур, принцип миротворческой и правозащитной доминанты, принцип социокультурного обогащения иноязычной практики, принцип интенсивной интеллектуализации учебно-коммуникативной деятельности студентов, принцип учета профиля

подготовки специалиста на языковых факультетах, принцип сбалансированности учебных и внеурочных форм деятельности студентов по овладению нормами межкультурного общения, принцип опоры на сопоставительное изучение соизучаемых языков и культур, принцип гуманистической психологизации педагогического иноязычного общения.

К.С. Махмурян, разрабатывая методику подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования, выдвигает на первый план принципы сознательности, функциональности, ситуативности, новизны, аутентичности, наглядности, психологической комфортности, вариативности, творчества.

Проделанная нами в рамках исследования работа, позволяет выделить несколько принципов, которыми, на наш взгляд, следует руководствоваться при создании и использовании системы упражнений, направленных на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Это ни в коей мере не означает, что предлагаемые нами в качестве методико-дидактических принципов положения являются результатом пересмотра основ теории обучения и методики преподавания иностранных языков.

В рамках нашего исследования, нами была предпринята попытка выработать положения, которые, с одной стороны, учитывали бы общедидактические и методические принципы обучения иностранному языку, а с другой стороны, - специфику формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка.

Профессиональная направленность в обучении иностранному языку будущих учителей, в нашем понимании означает опору на основные принципы, которые позволяют моделировать самые важные стороны деятельности учителя и способствуют более успешному овладению профессионально-важными умениями, обеспечивающими выполнение основных функций учителя иностранного языка. К главным из этих принципов мы относим следующие:

- *принцип сознательной основы в освоении профессионально-ориентированных коммуникативных умений.* О необходимости использования

принципа сознательности при обучении иностранным языкам неоднократно писали отечественные и зарубежные исследователи. Так, А.Н. Поддьяков отмечает, что «проблема сознательности учения должна рассматриваться, прежде всего, как проблема смысла, который приобретают для человека усваиваемые им знания. Чтобы обучение осуществлялось сознательно, оно должно иметь «жизненный смысл» для учащегося [Поддьяков, 2003: 122]. Каждый этап профессионально-ориентированной подготовки будущих учителей иностранного языка должен содержать аспекты, позволяющие студентам-бакалаврам понимать их роль и роль их профессии в развитии общества и международного сотрудничества. Данный принцип предполагает овладение дидактико-коммуникативными действиями и умениями профессионального владения языком, когда на первый план выступает овладение иностранным языком как специфической профессионально-коммуникативной деятельностью, а в процессе обучения моделируется профессионально – коммуникативная компетенция учителя иностранного языка.

- *принцип функциональности в профессионально-педагогической сфере.* Данный принцип профессионально-ориентированного коммуникативного обучения предполагает осознание студентами бакалавриата - будущими учителями иностранного языка функциональной предназначенности всех аспектов иноязычной культуры, т.е. каждый студент-бакалавр должен понять, что может дать лично ему не только практическое владение языком, но и осуществление основных речевых функций посредством накопленных знаний и умений. Согласно принципу функциональности объектом усвоения являются не речевые средства сами по себе, а функции, которые выполняются с помощью данных средств. Отбор и организация материала осуществляется в зависимости от необходимости выражения учащимися тех или иных речевых функций: сомнение, похвала, подтверждение мысли, отказ, уверенность и т.п. В силу того, модель системы речевых средств создается не с помощью отбора лексического и грамматического материала отдельно, а на функциональной основе:

подбираются определенные средства разных уровней для выражения каждой из речевых функций (сообщить, объяснить, убедить и т.п.).

- *принцип профессионально-коммуникативной ситуативности.* Как известно, профессионально-коммуникативное обучение иностранному языку осуществляется на основе ситуаций, представляющих собой системы взаимоотношений. Ситуация представляет собой интегративную систему социально-статусных, деятельностных, ролевых и нравственных взаимоотношений субъектов общения. Она является универсальной формой функционирования процесса обучения и служит способом организации речевых средств, способом их презентации, способом мотивации речевой деятельности, главным условием формирования навыков и развития речевых умений, предпосылкой обучения стратегии и тактике общения. Использование всех этих функций ситуации является необходимым условием при реализации принципа профессионально-коммуникативной ситуативности при обучении студентов-бакалавров иностранному языку.

Опора на этот принцип предполагает обучение иностранному языку как педагогической специальности на основе моделирования условий дидактико-коммуникативной деятельности на практических занятиях иностранным языком. Основным критерием отбора профессионально-коммуникативных ситуаций - типичных ситуаций урока иностранного языка - является тот факт, что в основных своих характеристиках они должны отражать процесс педагогического общения на уроке, что необходимо для формирования методического мышления будущих учителей иностранного языка.

- *принцип творческого применения иностранного языка в ситуациях профессионально-педагогического общения.* Устное общение - это двусторонний процесс, взаимодействие говорящего и слушающего, неотъемлемым компонентом которого является фактор заинтересованности. Общение возможно тогда, когда участвующие удовлетворяют свою коммуникативную и познавательную потребность. Но именно при обучении устному общению возникают трудности. Обучение устному общению возможно, только если процесс обучения будет

носить творческий характер. Поскольку общение носит творческий характер, то и обучать ему нужно в различных динамичных (постоянно изменяющихся) ситуациях, в которых возможен различный набор речевых функций и их различных сочетаний. Большая повторяемость речевых функций приведет к большей повторяемости речевых форм и прочности усвоения речевого материала. При этом процесс обучения иностранному языку приближается к процессу профессионального общения, которое тесно взаимосвязано с основной профессиональной деятельностью учителя иностранного языка. Это касается и формирования профессионально-коммуникативной компетенции в устном иноязычном общении у будущих учителей иностранного языка, которое также тесно связано с будущей специальностью. Профессиональная культура учителя иностранного языка, по нашему мнению, заключается в сформированности следующих составляющих: система знаний и интересов, определяющих кругозор личности учителя иностранного языка; система убеждений, образующих мировоззренческий уровень; система умений и развитых на их основе способностей, проявляющихся в практической профессиональной деятельности учителя; система индивидуальных норм поведения и освоенных методов деятельности; система социальных чувств, образующих уровень эмоциональной культуры. Но все это невозможно без овладения профессионально-коммуникативной компетенцией, формирование которой возможно только при помощи упражнений, выполнение которых не только формирует данную компетенцию, снижает языковой барьер, закрепляет грамматический и лексический материал, но и активизирует деятельность студента-бакалавра при выполнении коммуникативных упражнений на занятиях по иностранному языку.

- *принцип полифункциональности профессионально-ориентированных упражнений.* Данный принцип отражает специфику профессионально-ориентированных упражнений в процессе их применения на практике. Он направлен на укрепление языкового навыка, сформированного в неречевых условиях, путем одновременного овладения языковым материалом и речевой деятельностью. Как известно, эффективность применения будущим учителем

иностранного языка знаний, навыков и умений, полученных в процессе профессиональной подготовки, зависит от того, насколько приближены условия обучения иностранному языку к условиям, в которых данные знания, навыки и умения будут применяться. При подготовке будущего учителя иностранного языка к выполнению профессионально-коммуникативной деятельности, необходимо учитывать условия реального педагогического общения. Поэтому на этапе совершенствования речевых умений акцент должен быть смещен в пользу упражнений, направленных на выполнение студентами-бакалаврами различных мотивационно - стимулирующих и дидактико – коммуникативных действий, характерных для их будущей профессиональной деятельности.

- *принцип профессионально-ориентированной ролевой организации процесса обучения иностранному языку.* Ролевое общение сочетает в себе игровой, учебный и речевой виды деятельности. Для преподавателя ролевая игра является основной формой организации учебного процесса. Ролевая игра представляет собой особый вид учебной игровой парной или коллективной деятельности, имеющий своей целью развитие речевых умений в условиях близких к реальному общению. Разновидностью ролевой игры является деловая игра. Деловая игра определяется как педагогический прием моделирования различных управленческих и производственных ситуаций, имеющих целью - обучение отдельных личностей и групп принятию решений [Азимов, Щукин, 1999: 67]. На занятиях по иностранному языку деловые игры используются при обучении профессионально-ориентированному общению для создания и решения проблемных ситуаций. В условиях подготовки будущих учителей иностранного языка наиболее продуктивным является использование профессионально-педагогических игр, которые являются средством воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности учителя иностранного языка. При проведении ролевых и деловых игр развиваются как профессионально-коммуникативная компетенция, так и методическая компетенция будущих учителей иностранного языка. Кроме того, ролевые и

деловые игры развивают воображение, реакцию, творческое мышление, профессиональные умения и навыки.

- *принцип сочетания учебных и внеурочных форм деятельности студентов по овладению профессионально-коммуникативной компетенцией.* Названный принцип предполагает создание условий для обеспечения учебно-методической взаимосвязи между циклами занятий по основному иностранному языку и внеаудиторной профессионально-значимой деятельностью студентов-бакалавров, в результате которой формируется профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного языка. Соблюдение данных условий предполагает ориентацию на деятельностный подход при решении вопросов самообразования, самовоспитания и самообучения студентов в учебное и внеучебное время; преобладание коммуникативно-проблемных форм обучения при овладении профессионально-коммуникативной компетенцией; ориентацию на комплексное взаимообусловленное развитие культуры общения на изучаемом и родном языках.

- *принцип междисциплинарной связи лингвистической и методической подготовки.* При решении вопроса оптимизации учебных дисциплин большое внимание в настоящее время уделяется дидактической ориентации на межпредметные связи. Особенно остро необходимость дидактической ориентации на межпредметные связи ощущается при обучении иностранному языку. Однако, как известно, многие ученые выделяют такую специфическую характеристику учебной дисциплины «иностранному языку» как «беспредметность» (Зимняя И.А.). Однако, нам, вслед за Сафоновой В.В., представляется более перспективным при разработке технологии построения учебных программ говорить о межпредметности дисциплины «иностранному языку» и необходимости осуществлять моделирование содержания учебного общения на иностранном языке в ВУЗе на междисциплинарной основе. Основываясь на результатах междисциплинарного анализа связей между иностранным языком и другими учебными дисциплинами, должны осуществляться конкретизация функций

учебного иноязычного общения, его тематического содержания, разработка уровня механизма владения его нормами.

Выделенные нами принципы играют большую роль при определении содержания, стратегий, технологий, методов, форм и способов организации профессионально-ориентированного обучения будущего учителя иностранного языка, которые будут рассмотрены нами в Главе 2 данного исследования.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В современном обществе ключевая роль в организации учебно-воспитательного процесса принадлежит учителю, поэтому профессиональное развитие и самосовершенствование становится сегодня главным приоритетом для каждого педагога. Перспективное развитие образования связано не столько с внедрением инновационных подходов к содержанию образования и образовательным технологиям, сколько с повышением уровня профессиональной компетенции учителя.

1. Общеобразовательные и воспитательные задачи подчиняются практическим и решаются в ходе осуществления акта коммуникативной деятельности на том или ином уровне, то есть способности вступать в межкультурное общение. Весь процесс обучения подчиняется основной задаче – формированию коммуникативной компетенции. Профессионально-педагогическую компетентность формирует взаимосвязь общекультурной, общепедагогической, межкультурной компетенций, в каждой из которых есть коммуникативная составляющая. В основе реализации всех компетенций, входящих в состав профессионально-педагогической, лежит профессионально – коммуникативная компетенция учителя иностранного языка. Именно она определяет структуру дидактической деятельности по подготовке учащихся к реальному межкультурному общению. Данная компетенция понимается как возможность реализации основополагающих профессиональных функций учителя иностранного языка.

2. Необходимым условием развития личности преподавателя иностранного языка является целенаправленное формирование профессионально-коммуникативной компетенции, как многофакторного интегративного целого, подразумевающего овладение языковой, речевой, дискурсивной,

социокультурной и компенсаторной компетенциями, определённым набором страноведческих и социолингвистических знаний и умений.

3. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного языка находит свою реализацию в функциях профессионально-педагогической деятельности, которые подразделяются на две группы: целеполагающие функции и операционно-структурные функции. Успешная реализация данных педагогических функций предполагает владение соответствующей им системой общепедагогических и методических умений и необходимым объемом знаний, которые должны являться предметом формирования в процессе профессионально-ориентированного обучения студентов в языковом ВУЗе.

4. В программах подготовки учителей иностранного языка языковая подготовка должна носить профессиональную направленность на основе общего понятия – профессионально-коммуникативная компетенция. Профессионально-коммуникативная компетенция выступает в качестве доминанты в процессе обучения иностранному языку, так как она является основным компонентом для реализации составляющих всех остальных компетенций, свойственных учителю иностранного языка.

5. Система организации профессионально-коммуникативного обучения иностранному языку в лингвистическом вузе основывается на реализации следующих основных принципов: 1) функциональности в профессионально-педагогической сфере; 2) профессионально-коммуникативной ситуативности; 3) творческого применения иностранного языка в ситуациях профессионально-педагогического общения; 4) полифункциональности профессионально-ориентированных упражнений; 5) профессионально-ориентированной ролевой организации процесса обучения иностранному языку; 6) сочетания учебных и внеурочных форм деятельности студентов по овладению профессионально-коммуникативной компетенцией; 7) междисциплинарной связи лингвистической и методической подготовки.

Глава 2. Методика формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка

2.1. Содержание языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка

Сформулированные нами цели обучения иностранному языку с позиции профессионально-ориентированной направленности процесса подготовки учителя иностранного языка в языковом вузе, а также выделенная нами профессионально-коммуникативная компетенция как основа реализации профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка требуют более пристального внимания к проблеме определения содержания обучения иностранному языку студентов бакалавриата по направлению «Лингвистика».

Для научного обоснования отбора компонентов содержания языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка необходимо выяснить, что понимается под термином «содержание образования». В методике обучения иностранному языку проблема определения содержания иноязычного образования является неоднозначной. Это обусловлено во многом тем, что у исследователей существовали и существуют разные мнения по вопросу о компонентах содержания обучения. Данная проблема освещена в работах И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова, Е.И. Роговой, В.В. Сафоновой.

Н.Д. Гальскова определяет содержание обучения иностранному языку как «взаимосвязанную деятельность преподавателя (деятельность учителя) и учения (деятельность ученика), обращенную на учебный материал или на содержание учебного предмета» [Гальскова, 2000: 67].

По мнению Н.Д. Гальсковой, содержание обучения включает в себя следующие компоненты:

- сферы коммуникативной деятельности, темы, ситуации, коммуникативные и социальные роли;

- языковой материал, правила его оформления и навыки оперирования им;

- комплекс социальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения;

- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка и умения пользоваться ими в разных сферах речевого общения;

- учебные и компенсирующие (адаптивные) умения, обеспечивающие культуру усвоения языка и культуру общения с его носителями [Гальскова, 2000].

Е.И. Пассов характеризует содержание иноязычного образования как иноязычную культуру, «которой как частью общей культуры человечества учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культурологическом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах. Е.И. Пассов выделяет три фактора, которыми определяется содержание образования:

- 1) содержанием цели-идеала образования;

- 2) аксиологией образования, т.е. теми ценностями, которые значимы для поставленной цели;

- 3) структурой деятельности профессионала-учителя с учетом специфики специальности [Пассов, 1998].

Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина причисляют содержание обучения иностранному языку к одной из кардинальных проблем методики, полагая, что оно призвано ответить на вопрос «чему учить?» В содержании обучения иностранному языку они выдвигают на первый план такие компоненты, как:

1. Лингвистический компонент, объединяющий языковой и речевой материал.

2. Психологический компонент, включающий формируемые навыки и умения, обеспечивающие учащимся пользование изучаемым языком в коммуникативных целях.

3. Методологический компонент, связанный с овладением приемами обучения [Рогова, Верещагина, 1988].

А.А. Миролюбов делает акцент на следующих компонентах в содержании обучения иностранному языку: знания; навыки и умения; темы и ситуации (т.к. они «становятся базой, на основе которой реализуются цели обучения»); тексты («речевые произведения, на основе которых происходит формирование речевых умений»); языковые понятия, отсутствующие в родном языке [Миролюбов, 1982: 52-58].

По мнению А.В. Хуторского, к основным этапам проектирования содержания образования относятся: 1) этап составления перечня образовательных компетенций, формирование которых относится к выбранному предмету; 2) этап выделения объектов предметной компетенции с учетом их социальной и личностной значимости для обучающихся; 3) этап раскрытия динамики развития предметной компетенции [Хуторской, 2005: 3-4].

Мы, в свою очередь, основываясь на определении В.В. Краевского, определяем содержание обучения иностранному языку будущего учителя иностранного языка как «педагогически ориентированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает всестороннее развитие личности будущего учителя иностранного языка».

Иностранный язык в современных условиях обучения выступает как средство познания картины мира, приобщения к ценностям, созданным другими народами. Одновременно язык – это ключ для открытия уникальности и своеобразия собственной народной самобытности и исторических достижений представителей других культур. Процессы межкультурной интеграции обуславливают модернизацию содержания языкового образования в России. Однако различные точки зрения современных ученых на определение компонентов содержания обучения иностранному языку не позволяют выстроить систему подготовки будущих учителей иностранного языка адекватную целям обучения в современных условиях.

Уточненные нами цели обучения иностранному языку с позиции формирования профессионально-коммуникативной компетенции, как основы дидактической деятельности учителя иностранного языка, а также выделенные нами специфические функции учителя иностранного языка, при помощи которых реализуется данная компетенция – определили необходимость ориентации содержания обучения иностранному языку студентов бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика» на языковую профессионально-ориентированную подготовку учителя иностранного языка. При отборе содержания обучения иностранному языку учитывались дидактические, методические и лингвистические принципы отбора, разработанные И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Г.А. Китайгородской, А.А. Миролубовым, В.В. Сафоновой, а также созданные на их базе критерии отбора содержания обучения учителей иностранного языка. По нашему мнению, профессионально-ориентированная подготовка учителя иностранного языка является частью содержания обучения иностранному языку, направленной на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка.

В связи с этим нами была предпринята попытка проанализировать действующие учебные пособия по немецкому языку для третьего курса языкового вуза с точки зрения их профессиональной ориентированности на будущего учителя иностранного языка.

Обучение речевому общению на немецком языке студентов третьего курса ведется на основе учебной программы, включающей в себя учебно-методические разработки, целью которых является «практическое овладение системой иностранного (немецкого) языка, формирование у студентов межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции: владение лингвистическими, речевыми, коммуникативными и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в ситуациях бытовой и профессиональной сфер общения» [Учебная программа, 2013: 3]. Название

каждой разработки соответствует изучаемой теме. В рамках определенной темы изучаются следующие вопросы:

1. “Человек и его дело” Отличие в выражении характерных черт человека в русском и немецком языках, национальные особенности немцев, австрийцев и швейцарцев. Концепт «человек». Философские взгляды на жизнь и судьбу человека. Судьбы известных людей. Душевное состояние человека. Мужчины и женщины. Профессиональная деятельность человека.

2. “У нас дома” Знакомство с системой и традициями воспитания детей в семьях Германии и Австрии. Сравнение с Россией. Возрастные особенности детей. Проблемы пубертатного возраста. Молодежные субкультуры. Конфликт отцов и детей. Известные писатели - о своем детстве.

3. “В мире книги” Сравнение книжного дела в России и Германии. Библиотечное дело. Крупнейшие библиотеки мира. Швейцарская библиотека НГЛУ, Немецкий информационный центр, их назначение. Взаимопомощь и сотрудничество на разных уровнях. Читательские интересы. Оформление книг. Понятие “Arthotek”, Ferienprogramme der Jugendbibliothek; “Vorlesewettbewerb”.

4. “Человек и техника” Роль техники в жизни ФРГ. Развитие техники в России. Научно-технический прогресс: за и против. Компьютер дома, в школе, в университете. Понятия “InterNet”, “Multimedia”, E-Mail. Новые формы межкультурного общения. Информационная революция.

Каждая учебно-методическая разработка содержит большое количество лингвострановедческого материала, отражающего культуру современной Германии и обозначающего факты и явления в жизни немцев, ставшие историей. В большом объеме представлен лингвострановедческий словарь, включающий безэквивалентную и фоновую лексику. Лингвострановедческая информация содержится также практически во всех текстах для чтения. В данных пособиях присутствуют тематически обусловленные материалы, посвященные российской действительности, обладающие несомненной культурологической ценностью. Разработки ориентированы на сравнение общероссийских культурных фактов с общей культурой Германии. Однако в рамках определенной темы не обсуждается

проблемы решения поставленных вопросов в конкретных ситуациях профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка, в том числе и во время прохождения студентами бакалавриата педагогической практики в школе. Педагогическая практика является важным компонентом учебного плана профессиональной подготовки учителей иностранного языка. Педпрактика помогает студентам - будущим учителям иностранного языка правильно оценить свою методическую и коммуникативную деятельность, планировать и выполнять свою работу, опираясь на научные подходы. На четвертом курсе педагогическая практика длится 4 недели и имеет как ознакомительный, так и продуктивный характер. Целью педагогической практики является развитие профессиональных и личностных качеств будущих учителей иностранного языка, необходимых для успешного ведения педагогической деятельности, побуждение студентов к проявлению социальной активности в решении конкретных педагогических ситуаций. Во время педпрактики предполагается, что студенты реализуют теоретические знания, практические умения и навыки, полученные ими в ходе лекций, семинарских и практических занятий по курсам дисциплин, пройденных в вузе. В первую очередь педагогическая практика способствует развитию профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка, основой реализации которой, как мы определили ранее, является профессионально-коммуникативная компетенция. Педагогическая практика в контексте профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка имеет свою специфику. Студенты факультетов иностранных языков во время педпрактики впервые реально знакомятся с педагогической деятельностью и входят в класс в другой социальной роли - учителя, а не ученика, и этот фактор необходимо учитывать при составлении содержания обучения иностранному языку в вузе. Поэтому помимо развития у студентов психолого-педагогических, психолого-социальных, педагогических, коммуникативных и методических навыков и умений необходимо провести мониторинг уже имеющихся умений, расширить диапазон способов методической рефлексии, помочь студентам овладеть компенсаторными

навыками, стимулировать применение теоретических знаний и практических умений, полученных в процессе учебы в вузе. Содержание обучения, отражающие реальные ситуации, возникающие в повседневной профессиональной деятельности учителя иностранного языка, вызывают у студентов эмоциональный отклик и являются наиболее эффективными.

Анализ учебных материалов показал, что в учебном процессе не в достаточном объеме представлены учебные материалы, с помощью которых осуществлялась бы эффективная подготовка студентов - будущих учителей иностранного языка к профессиональной педагогической деятельности. Все предложенные для изучения в учебно-методических разработках темы представлены в общем плане, не предусмотрена реализация данных тем в общении учителя со школьниками, не учитывается реализация названных тем на школьном уровне. При разработке учебно-речевых ситуаций не берется во внимания адресат, в нашем случае - ученик, в процессе общения с которым будут реализованы данные ситуации. Нами были проведены наблюдения за студентами бакалавриата - будущими учителями иностранного языка во время прохождения ими педагогической практики в Гимназии № 1, Гимназии № 13, МБОУ СОШ № 11 города Нижнего Новгорода. В результате данных наблюдений стал очевиден тот факт, что будущие учителя иностранного языка испытывают трудности при применении полученных ими в вузе знаний и умений в профессиональной деятельности, многие из них не готовы реализовать себя в роли учителя иностранного языка. Сложность состоит в том, что они не могут адаптировать свои лексические, грамматические, речевые и языковые знания и имеющийся языковой и речевой материал к определенному речевому уровню учащихся школы. Данные проблемы возникают вследствие того, что предложенные студентам бакалавриата темы для изучения в вузе не содержат профессионально-ориентированную составляющую, не рассматриваются с учетом реализации их на уроках иностранного языка в школе. Поэтому мы считаем необходимым пересмотрение предложенных в учебной программе тем и добавление в них профессионально-ориентированных подтем, готовящих

будущих учителей иностранного языка к реальным ситуациям общения в рамках определенной темы. Данные подтемы составлены на основе анализа современных УМК, используемых в школе.

Обучение иностранному языку с позиции ориентации на профессиональную деятельность, а также актуальная потребность в формировании у будущих учителей иностранного языка профессионально-коммуникативной компетенции, обуславливают определение содержания профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка в лингвистическом вузе.

Определение содержания профессионально-ориентированной подготовки на занятиях по иностранному языку в языковом вузе основывается на следующих положениях:

- 1) учет сформулированных нами ранее целей языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка;
- 2) учет приведенных в данном параграфе точек зрения ученых-методистов на определение содержания обучения;
- 3) необходимость формирования умений, составляющих выделенную нами профессионально-коммуникативную компетенцию учителя иностранного языка;
- 4) осуществление выделенных нами функций профессионально-педагогической деятельности, в которых находит свою реализацию профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного языка.

Исходя из этого, мы считаем необходимым выделить в содержании языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка 3 аспекта: лингвистический, психологический и методологический.

Лингвистический аспект языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка включает в себя:

1. Языковые явления, отображающие специфику осуществления профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка.
2. Специальные профессионально-ориентированные тексты (газетные и журнальные публикации, художественные тексты, интервью).

3. Темы, как отражение проблем, обсуждаемых на 3 курсе факультета романо-германских языков в контексте профессионально-ориентированной подготовки. В рамках тем, предлагаемых студентам 3 курса, мы определяем подтемы содержания профессионально-ориентированной подготовки, которые должны стать предметом рассмотрения на занятиях по немецкому языку. В каждую профессионально-ориентированную подтему включены типичные коммуникативные ситуации.

4. Профессионально-ориентированные речевые ситуации.

5. Визуально-текстовые материалы (кинофильмы, видеоролики, прагматические материалы).

Подробное рассмотрение отдельных составляющих лингвистического аспекта языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка представлено нами в параграфе 3 главы 2.

Психологический аспект содержания языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка складывается из навыков и умений, способствующих осуществлению выделенных нами профессионально-педагогических функций учителя иностранного языка, в которых находит свою реализацию профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного языка.

Представляется важным выделить также методологический аспект профессионально-ориентированной подготовки и формирование на его основе профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка. Данный аспект направлен на обучение студентов приемам учебной деятельности, способствующим развитию профессиональных и личностных качеств будущих учителей иностранного языка, необходимых для успешного ведения педагогической деятельности. Овладение приемами обучения связано с развитием следующих умений:

- анализировать задачи и цели обучения иностранному языку в школе;
- выделять наиболее существенные методические идеи;
- анализировать современные УМК по иностранному языку;

- формулировать цели и задачи урока иностранного языка;
- составлять план урока;
- анализировать проведенные уроки;
- использовать методические понятия и уметь их объяснять;
- использовать лингвистические понятия и уметь их объяснять;
- отбирать учебные материалы, исходя из этапов работы и психолого-педагогической характеристики класса;
- применять методы обучения, технологии, приемы обучения и контроля в учебном процессе;
- объяснять и закреплять новый учебный материал.

В настоящем параграфе была сделана попытка рассмотреть общие вопросы содержания образования для определения содержания языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка в языковом вузе. Для этого была проанализирована категория «содержание образования», выделены приоритетные для профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка компетенции. Все это позволило определить требования к содержанию профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка и выделить его основные аспекты. Далее мы попытаемся показать, как данная языковая профессионально-ориентированная подготовка была реализована.

Таблица № 2.1 - Профессионально-ориентированные подтемы и учебно-речевые ситуации

Тема	Профессионально-ориентированная подтема (проблема)	Учебно-речевые ситуации
1. «Человек и его дело».	<ul style="list-style-type: none"> - проблема выбора профессии в Германии и России; - планы на будущее; - влияние экономического кризиса на уровень безработицы в России и Германии; - Семья или карьера? Что выбирает современная молодежь? 	<ul style="list-style-type: none"> - «Какие профессии являются сегодня наиболее популярными среди молодежи в Германии и России? Почему?» Дискуссия. - «Быть учителем для меня, значит...» Сочинение-рассуждение. - «Школа - наш второй дом». Интервью учителей. - «Семья или карьера? За и против». Круглый стол. - Обсуждение проблемы безработицы.
2. «У нас дома» Знакомство с системой и традициями воспитания детей в семьях Германии и Австрии. Сравнение с	<ul style="list-style-type: none"> - роль семьи в формировании личности ребенка; - проблемы современной молодежи в России и Германии; - взаимоотношения 	<ul style="list-style-type: none"> -«Моя семья для меня – это...» Сочинение-рассуждение. - «Какую семью можно назвать счастливой?» Дискуссия. - «Я живу отдельно от родителей».

Продолжение таблицы №2.1

<p>Россией. Возрастные особенности детей.</p> <p>Проблемы пубертатного возраста. Молодежные субкультуры. Конфликт отцов и детей. Известные писатели - о своем детстве.</p>	<p>подростков;</p> <ul style="list-style-type: none"> - отношение к браку в России и Германии; - проблемы семейных отношений в России и Германии; - Разводы в России и Германии. <p>Исследование статистических данных.</p> <ul style="list-style-type: none"> - брачный возраст. 	<ul style="list-style-type: none"> - «Мы поженились на 2 курсе». - «Многодетная семья. За и против». - «Первая любовь». - «Брак: гражданский или официальный? Мнения немецкой и российской молодежи». - «Идеальная семья. Какая она?» - «Заключение брачного контракта».
<p>3. «В мире книги»</p> <p>Сравнение книжного дела в России и Германии.</p> <p>Библиотечное дело.</p> <p>Крупнейшие библиотеки мира. Швейцарская библиотека НГЛУ,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Читательские интересы немецкой и российской молодежи. - Популярные писатели России и Германии. - Книжные магазины России и Германии. Сходства и отличия. - Библиотека или интернет. 	<ul style="list-style-type: none"> - «Что читает современная молодежь в России и Германии?» - «Книга - электронная или печатная?» <p>Дискуссия.</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Топ 10 популярных авторов России и Германии». - «Книга – лучший подарок. Какую книгу вы подарили бы своему другу и почему?» <p>Сочинение-рассуждение.</p>

Продолжение таблицы №2.1

<p>Немецкий информационный центр, их назначение.</p> <p>Взаимопомощь и сотрудничество на разных уровнях. Читательские интересы. Оформление книг. Понятие “Arthotek”, Ferienprogramme der Jugendbibliothek; “Vorlesewettbewerb”.</p>		<p>- «Библиотека - прошлый век. Я выбираю интернет!».</p> <p>- «В каком возрасте записать ребенка в библиотеку?»</p> <p>- «Известные книжные магазины России и Германии. Сходства и различия».</p> <p>- «Книга, изменившая мои взгляды на жизнь».</p> <p>Доклад.</p> <p>- «Мое любимое стихотворение на немецком языке». Конкурс чтецов.</p>
---	--	--

Продолжение таблицы №2.1

<p>4. “Человек и техника”</p> <p>Роль техники в жизни ФРГ. Развитие техники в России. Научно-технический прогресс: за и против. Компьютер дома, в школе, в университете. Понятия “InterNet”, “Multimedia”, E-Mail. Новые формы межкультурного общения.</p> <p>Информационная революция.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Роль техники в современной жизни. - Межкультурное общение по интернету. - Влияние компьютера на здоровье человека. - Современные гаджеты. - Применение компьютера в профессии учителя иностранного языка. - Проблема игромании в России и Германии. 	<ul style="list-style-type: none"> - «В каком возрасте нужно обучать ребенка компьютерной грамоте?» - «Компьютер на уроке немецкого языка». - «Ищу друзей по переписке». - «До чего техника дошла! Обзор современных гаджетов.» Доклад. - «Мой лучший друг – компьютер? Может ли машина заменить человека?» Дискуссия. - «Какие компьютерные игры наиболее популярны в России и Германии?» - «Есть ли жизнь без интернета? Роль интернета в современном мире». - «Сколько времени в день вы проводите перед компьютером?» - «Жигули» или иномарка?» - Феномен популярности смартфонов.
---	--	--

2.2. Модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка на занятиях по иностранному языку

Опираясь на концепцию развития высшего профессионального образования, мы предполагаем, что формирование целостной структуры осваиваемой профессиональной деятельности, т. е. удовлетворение профессиональных потребностей специалистов в интересах развития их личности и творческих способностей с учетом требований общества в высококвалифицированных кадрах может являться основой образовательной деятельности вузов. При этом иностранный язык должен стать одним из условий формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, способствовать свободному вхождению будущего учителя иностранного языка в активную профессиональную деятельность.

Подготовка будущего учителя иностранного языка, направленная на овладение им профессионально-коммуникативной компетенцией возможна, если сконструирована определенная модель исследуемого объекта, то есть искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [Дахин, 2003].

В процессе разработки модели формирования профессионально-коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата - будущих учителей иностранного языка, мы руководствовались теоретическими положениями, изложенными в ряде работ по проблемам педагогического проектирования и моделирования [Архангельский, 1980]; [Верещагин, 1990: 31-47]; [Дахин, 2002:

55-61]; [Заир-Бек, 1995]; [Шаповалов, 2002]. В соответствии с современными представлениями, педагогическая система и реализующий ее учебный процесс представляют собой сложную многоэлементную и многоуровневую структуру [Загвязинский, 1990], [Архангельский, 1980].

Предлагаемая нами модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка основана на компетентностном, коммуникативном и профессионально-ориентированном подходах (Рисунок 2). Реализация компетентностного подхода проявляется в направленности системы обучения на формирование профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка и всех ее составляющих, а также в выделении профессионально-коммуникативной компетенции как системообразующего, базового компонента. Коммуникативный подход наиболее наглядно демонстрирует процесс обучения через учебную коммуникативную деятельность, приближенную к реальной, что является необходимым условием для объективного познания лингвокультуры изучаемого языка. Профессионально-ориентированный подход позволяет формировать профессионально-коммуникативную компетенцию будущего учителя иностранного языка, где определяющая роль принадлежит функциям профессионально-педагогической деятельности, в которых находит свою реализацию данная компетенция.

В структуре модели профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка выделяются следующие компоненты: целевой, концептуальный, содержательный, процессуально-методический и результативный блоки. Рассмотрим названные компоненты модели применительно к разрабатываемой нами методике формирования профессионально-коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата - будущих учителей иностранного языка.

Целевой аспект представлен, прежде всего, целью обучения. Роль коммуникации в качестве среды развития каждого отдельного человека очень велика. Образование индивида формируется в ходе взаимодействия личности с

мультикультурным обществом. Чем разнообразнее и шире связи личности с лингвистической культурой, тем богаче перспективы ее индивидуального образования. И главная роль в организации этих связей на протяжении долгого времени принадлежала учителю иностранного языка. Основной целью обучения иностранному языку является приобщение к специфической деятельности – передаче и получению информации с помощью иностранного языка, то есть участие в процессе коммуникации. Уроку иностранного языка присуща особенная специфика, которую учитель иностранного языка должен учитывать в процессе своей деятельности. В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком является приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации. Именно преподавание, организованное на основе знаний коммуникативного характера, обучение иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого способы и приемы, является отличительной особенностью урока иностранного языка. Общеобразовательные и воспитательные задачи подчиняются практическим и решаются в ходе осуществления акта коммуникативной деятельности на том или ином уровне, то есть способности вступать в межкультурное общение. Весь процесс обучения подчиняется основной задаче – формированию профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка на основе компетентностного, коммуникативного и профессионально-ориентированного подходов представляют *цель языковой подготовки* студента-лингвиста. При определении структуры профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка мы опирались на многочисленные исследования отечественных и зарубежных исследователей (К.Э. Безукладникова, Е. М. Верещагина, М.Н. Вятюнчева, Ю. В. Еремина, И.А. Зимней, В. Г. Костомарова, В.В. Сафоновой, Е.Н. Солововой, D. Baake, K.D. Bunting, D.C. Kchan, Z. Ulrich и других) и, проанализировав данные исследования, мы пришли к выводу, что

формирование и совершенствование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка происходит в единстве всех её составляющих: речевой, дискурсивной, языковой, социокультурной и компенсаторной компетенций. В разработанной нами ранее структуре профессионально-коммуникативная компетенция выступает как многофакторное интегративное целое, подразумевающее овладение перечисленными компетенциями, а также определённым набором страноведческих и социолингвистических знаний и умений.

Исходя из определенной нами структуры профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, мы выделили ряд функций профессионально-педагогической деятельности, в которых реализуется данная компетенция. Названные нами компоненты профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка будут влиять на исполнение этих функций. Выделенные нами функции мы разделяем на две группы: целеполагающие и операционно-структурные функции. Успешное осуществление выделенных педагогических функций предполагает владение соответствующей им системой общепедагогических и методических умений и необходимым объемом знаний. Целеполагающие функции включают в себя: обучающую функцию, развивающую педагогическую функцию, воспитывающую функцию. К операционно-структурным функциям относятся: гностическая функция, конструктивно-планирующая функция, организаторская функция, функция организатора межкультурного общения и контролирующая функция.

Мы полагаем, что в соответствии с целью и педагогическими функциями профессионально-коммуникативной компетенции для формирования данной компетенции в сознании студентов бакалавриата – будущих учителей иностранного языка в лингвистическом вузе содержание работы должно быть ориентировано на исполнение принципов реализации профессионально-коммуникативного обучения иностранному языку в вузе. Профессиональная направленность в обучении иностранному языку будущих учителей, в нашем

понимании означает опору на основные принципы, позволяющие моделировать самые важные стороны деятельности учителя и способствующие более успешному овладению профессионально-важными умениями, обеспечивающими выполнение основных функций учителя иностранного языка. К главным из этих принципов мы относим:

- принцип сознательной основы в освоении профессионально-ориентированных коммуникативных умений;
- принцип функциональности в профессионально-педагогической сфере;
- принцип профессионально-коммуникативной ситуативности;
- принцип творческого применения иностранного языка в ситуациях профессионально-педагогического общения;
- принцип полифункциональности профессионально-ориентированных упражнений;
- принцип профессионально-ориентированной ролевой организации процесса обучения иностранному языку;
- принцип сочетания учебных и внеурочных форм деятельности студентов по овладению профессионально-коммуникативной компетенцией;
- принцип междисциплинарной связи лингвистической и методической подготовки.

Компетентностный, профессионально-ориентированный и коммуникативный подходы к обучению иностранному языку и принципы реализации профессионально-коммуникативного обучения иностранному языку в вузе образуют концептуальный блок модели формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка.

В качестве основы содержания формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка положены лингвистический, психологический и методологический аспекты.

Лингвистический аспект языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка включает в себя: 1) языковые явления, отображающие специфику осуществления профессионально-педагогической

деятельности учителя иностранного языка 2) специальные профессионально-ориентированные тексты (газетные и журнальные публикации, художественные тексты, интервью); 3) темы, как отражение проблем, обсуждаемых на 3 курсе факультета романо-германских языков в контексте профессионально-ориентированной подготовки. В рамках тем, предлагаемых студентам 3 курса, мы определяем подтемы содержания профессионально-ориентированной подготовки, которые должны стать предметом рассмотрения на занятиях по немецкому языку. В каждую профессионально-ориентированную подтему включены типичные коммуникативные ситуации; 4) профессионально-ориентированные речевые ситуации; 5) визуально-текстовые материалы (кинофильмы, видеоролики, прагматические материалы). *Психологический аспект* содержания языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка складывается из навыков и умений, способствующих осуществлению выделенных нами профессионально-педагогических функций учителя иностранного языка, в которых находит свою реализацию профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного языка. *Дидактико-методический аспект* профессионально-ориентированной подготовки будущего учителя иностранного языка направлен на обучение студентов приемам учебной деятельности, способствующим развитию профессиональных и личностных качеств будущих учителей иностранного языка, необходимых для успешного ведения педагогической деятельности.

Процессуальный блок включает в себя технологию обучения и реализуемые в упражнениях стратегии, методы, педагогические технологии, этапы обучения, а также формы взаимодействия. Процессуальный компонент реализуется через этапы, приемы, стратегии, а также систему упражнений.

В процессе формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка по предлагаемой модели используются различные формы учебного взаимодействия. Групповая форма работы предпочтительна во время общего обсуждения профессионально-

ориентированной информации. При выполнении заданий творческого характера организуется работа в малых группах. При работе с рецептивными заданиями или заданиями, требующими предварительной подготовки, важную роль играет индивидуальная работа студентов.

В ходе нашего исследования мы также определили четыре уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетенции студентов бакалавриата лингвистического вуза, в частности: 1) низкий; 2) средний; 3) высокий; 4) очень высокий уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетенции.

Низкий уровень характеризуется поверхностными знаниями структурных элементов языка (грамматических, лексических, фонетических), необходимых для коммуникации на изучаемом иностранном языке, недостаточными навыками и умениями применения их в ситуациях устного и письменного общения, слабым владением набором речеоорганизующих формул, необходимых при профессионально-ориентированной коммуникации на уроке иностранного языка. В результате студент бакалавриата имеет низкий уровень мотивации к овладению профессионально-коммуникативной компетенцией.

Средний уровень характеризуется достаточными умениями реализовать речевое намерение на уроке иностранного языка, что позволяет установить контакт и взаимопонимание между учителем и учениками и применить знания национально-культурных особенностей языковых и речевых явлений. Студент бакалавриата в целом умеет использовать необходимые лексические средства и модели речевого поведения, адекватные ситуациям речевого общения. Однако, при применении данных средств общения возникают определенные затруднения, связанные с адаптацией своей речи к речевому уровню учащихся школы.

Высокий уровень проявляется в глубоких знаниях профессионально-ориентированной направленности. Студент бакалавриата - будущий учитель иностранного языка имеет глубокие знания о вербальных средствах компенсации в ситуации коммуникативного затруднения в процессе

иноязычного общения умеет их грамотно применять. Он уверенно чувствует себя при общении практически во всех речевых ситуациях, владеет широким спектром языковых средств, не испытывает затруднений при адаптации иноязычной речи на уроке иностранного языка.

Очень высокий уровень проявляется через постоянное и творческое применение навыков и умений использования вербальных/невербальных средств компенсации с целью преодоления коммуникативного затруднения. Студент бакалавриата – будущий учитель иностранного языка успешно применяет теоретические знания в практической работе в различных профессиональных ситуациях, осуществляет речевого взаимодействие в соответствии с целью и условиями протекания коммуникации, обладает профессиональными качествами, необходимыми для решения разнообразных речевых задач.

Более подробное рассмотрение стратегий, путей, форм, методов и педагогических технологий формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка представлено в следующем параграфе 2.3

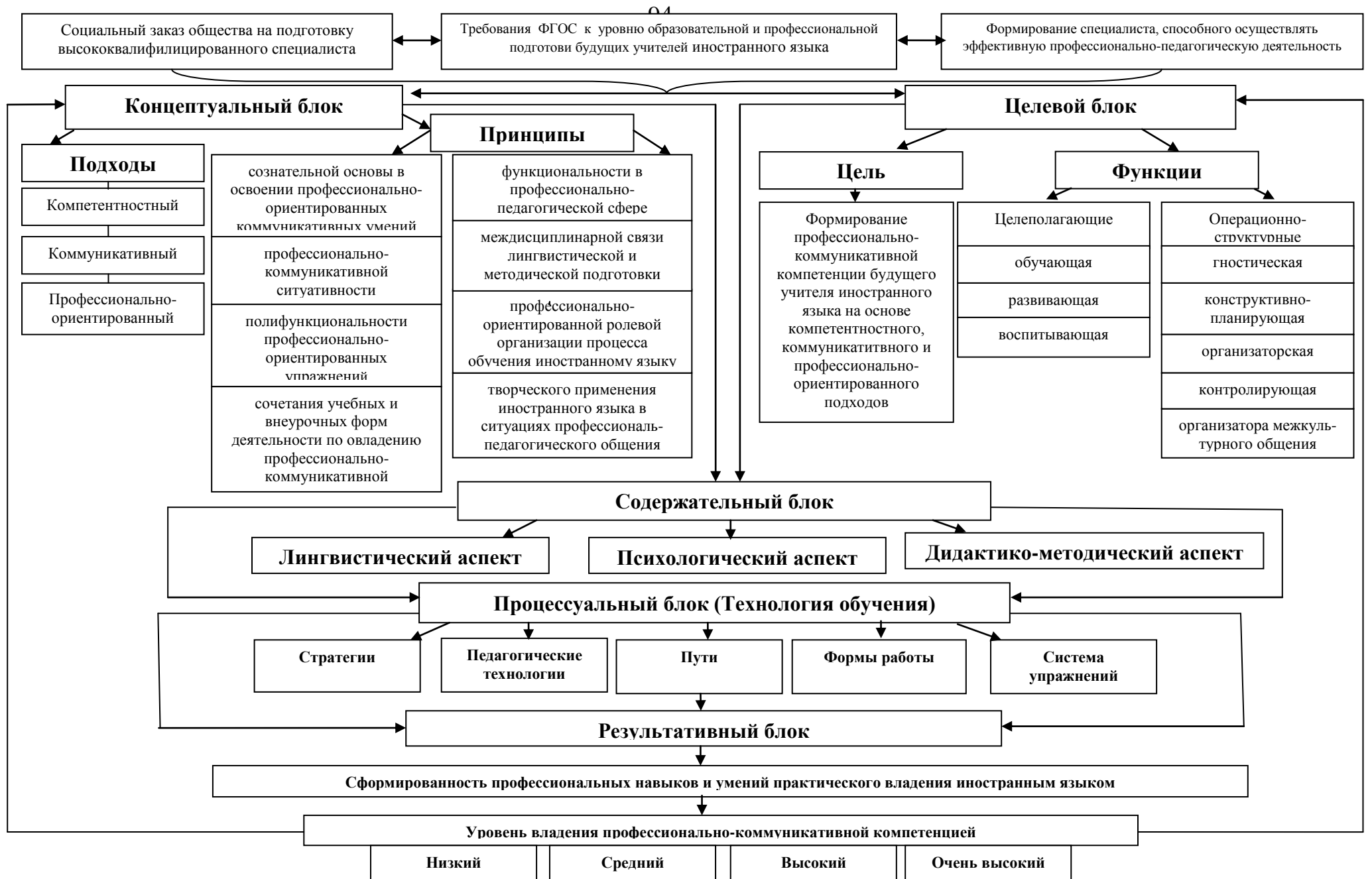


Рисунок 2 - Модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного

2.3. Технологический компонент общей системы профессионально-коммуникативного обучения иностранному языку студентов по направлению подготовки «Лингвистика»

Основываясь на сформулированных нами целях и принципах профессионально-направленного обучения иностранному языку студентов бакалавриата - будущих учителей иностранного языка, мы разработали технологию обучения, предполагающую определенные стратегии, пути, формы, методы и педагогические технологии работы с профессионально-направленным содержанием обучения иностранному языку, а также специальную систему упражнений, направленную на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка.

Важным компонентом обучения иностранным языкам являются стратегии. Они направлены на ускорение процесса обучения с учетом его особенностей и структуры, призваны сделать этот процесс более эффективным и результативным. Прежде всего, необходимо уточнить понятие стратегии как методической категории. Стратегии в общем виде «представляют собой набор специфических способов переработки речевой информации, которые обеспечивают понимание, усвоение, сохранение языковой, предметной и концептуальной информации в памяти и воспроизведение ее посредством языка в речи» [Лебединский, Гербик, 2011:116]. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин определяют стратегию овладения языком как «комбинацию интеллектуальных приемов и усилий, которые применяются учащимися для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и формирования речевых навыков и умений» [Азимов, Щукин, 1999:23]. По мнению Р.П. Мильруд, учебные стратегии – «предпочитаемые решения, касающиеся организации собственного учения» [Мильруд, 2003]. А.Н. Шамов характеризует стратегии как «действия и операции, используемые учащимися с

целью оптимизации процесса получения и хранения лексической информации, усвоения слов, извлечения их из памяти для решения речемыслительных задач в процессе употребления и восприятия иноязычной лексики» [Шамов, 2006: 215].

Учебные стратегии, таким образом, обеспечивают оптимизацию учебного процесса по иностранному языку. Реализация стратегий во многом зависит от психологических особенностей и качеств личности обучаемых, от когнитивных стилей учения, характерных для них.

Исследователи в области дидактики выделяют две группы стратегий: основные и вспомогательные. Основные стратегии включают в себя: 1) стратегии, базирующиеся на механизмах человеческой памяти, к которым относятся группировка, структурирование, создание логических связей, использование звука, движений, ассоциаций; 2) когнитивные стратегии, включающие в себя приемы дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа, обобщение изученного, подведение итогов; 3) компенсаторные стратегии к которым причисляют языковую и контекстуальную догадку; преодоление дефицита языковых средств с помощью мимики и жестов, переключение языковых кодов, использование синонимов и перефраз, уклонение от использования языковых средств, в правильности которых нет уверенности. К вспомогательным стратегиям относятся: 1) метакогнитивные стратегии, такие как целеполагание, планирование процесса работы над заданием, самоанализ, самоконтроль и самооценка деятельности учения и ее результатов; создание условий для плодотворной работы; 2) эмоциональные, аффективные стратегии: преодоление неоптимальных мотивационно-психологических состояний; одобрение и поощрение себя за успехи; эмоциональный самоконтроль; 3) социальные стратегии, включающие в себя сотрудничество и кооперацию с партнерами по учению, сопереживание, «проникновение» в другие культуры и учет способностей, возможностей и социокультурных особенностей собеседника. Каждая из названных групп стратегий выполняет определенную функцию на разных этапах обучения иностранному языку.

Д.Рубин выделяет 3 типа стратегий, которые прямо или косвенно влияют на процесс обучения [Рубин, 1987:188]:

- непосредственно стратегии учения;
- коммуникационные стратегии;
- социальные стратегии.

Анализ классификации, предложенной Д.Рубин, позволяет сделать вывод о том, что стратегии можно описать как стратегии изучения языка как такового (непосредственно стратегии учения), так и стратегии использования языка (коммуникационные и социальные стратегии).

Стратегии изучения языка - это сознательная мыслительная деятельность обучаемых, направленная на достижение главной цели – улучшить свои знания и понимание изучаемого языка. Они включают в себя когнитивные стратегии – запоминание и оперирование структурами изучаемого языка; метакогнитивные – управление и наблюдение, включающие планирование, выявление приоритетов, постановку целей и самоконтроль. Коммуникативные стратегии менее связаны с изучением языка как такового, а сосредоточены на участии в разговоре, понимании и выяснении, что имеет в виду собеседник. Эмоциональные стратегии предполагают побуждение и проверку эмоциональных реакций, вызванных учением, снижение уровня беспокойства. Социальные стратегии заключаются в повышении уровня значимости обучения, сотрудничестве или работе в команде, стремлении контактировать и общаться с носителями языка.

Общая система профессионально-ориентированных упражнений, направленных на формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка основана на применении следующих стратегий:

- *когнитивные стратегии, направленные на сознательное усвоение различных видов знаний* (языковых, фоновых, культурно-прагматических). Это стратегии автоматизации знаний о языке, стратегии актуализации имеющихся знаний, стратегии оценки коммуникативных ситуаций, стратегии запоминания информации применительно к обучению иностранному языку в школе. Они

нацелены на развитие всех видов речевой деятельности. Наиболее важными из них для нас являются: 1) предваряющая текстовая деятельность. Данная стратегия формирует умение высказывать предварительную трактовку текстового содержания с последующим сопоставлением с реальным текстом для учащихся школ. Стратегия базируется на зрительных опорах, собственном опыте обучаемых, жанре предъявляемого для просмотра или чтения фрагмента, информации из самого электронного текста, логики построения фабулы, действий и взаимоотношений. В предлагаемой нами системе упражнений стратегию представляют задания следующего типа: *Lesen Sie den Titel des nachstehenden Textes und erraten Sie, wovon die Rede ist? Was erwarten Sie danach für einen Inhalt? Formulieren Sie die Aufgaben zum Text für die Schüler der 9-ten Klasse.* 2) слуховое и зрительное восприятие знакомого материала. Стратегия ориентирована на развитие навыков обучаемых узнавать как на слух, так и зрительно знакомую или частично знакомую информацию. Данная стратегия реализуется за счет выполнения заданий: *Hören Sie sich den Text an und beantworten Sie die Fragen! Stellen Sie die Fragenliste zum Hörtext für die Schüler der 10-ten Klasse zusammen!* 3) запись основной информации по ходу чтения учебного материала. Стратегия направлена на развитие умения выбирать основную информацию из всего объема читаемых текстов, анализировать и систематизировать данную информацию. Данная стратегия реализуется в заданиях следующего типа: *Hören Sie sich den Text an und beschreiben Sie die Hauptpersonen! Charakterisieren Sie die Einstellung des Autors zum Problem. Stellen Sie einen Test zum Text für die Schüler der 8-ten Klasse zusammen!*

- стратегии моделирования ситуаций речевого общения на уроке иностранного языка. Учебно-речевые ситуации могут выступать и как компонент содержания, и как компонент обучения на различных этапах формирования речевых действий. Они могут функционировать как орудие управления учебной деятельностью обучающегося, так и как средство организации работы учителя. Учебно-речевые ситуации позволяют отбирать и организовывать определенным образом языковой и речевой материал. Речевые ситуации рассматриваются как

модель жизненных ситуаций, в которых учащиеся определенного возраста много и охотно говорят то, что требует от них соответствующая возрасту программа обучения иностранному языку. В некоторых ситуациях люди общаются почти автоматически. Обучающие и воспитывающие функции ролевого общения могут быть реализованы в полной мере при условии правильного распределения ролей. Реализация данной стратегии происходит в ходе выполнения студентами заданий типа: *Stellen Sie einen Ausflug durch N.Novgorod für die Schüler der 8-ten Klasse zusammen! Sie gehen in den Zirkus mit den Schülern der 8-ten Klasse. Machen Sie einen Aktionsplan auf Deutsch.*

- *адаптивные стратегии обучения иностранному языку в школе* основаны на комплексе профессионально-ориентированных умений будущего учителя иностранного языка: а) устанавливать контакты в системе учитель – класс, учитель – ученик, ученик – ученик средствами иностранного языка; б) перестраивать свою речь в зависимости от конкретных условий обучения (усложнять или упрощать ее, переходить от одной формы речи к другой: от монологической к диалогической, от устной речи к чтению и т.д.); в) словесно стимулировать учащихся к мотивированной речевой деятельности, ставя перед ними определенные коммуникативные задачи; г) использовать учебно-речевые ситуации для стимулирования речевой деятельности учащихся и управления ею путем постепенного усложнения языковых и речевых задач, обеспечивая единство их речевой деятельности и речевого поведения; д) создавать у учащихся потребность пользования иностранного языка в устной и письменной форме на занятии и вне его; е) определять характер языковых ошибок в речи, выявлять причины, намечать пути их предупреждения и способы исправления; ж) использовать иностранный язык для установления равнопартнерских отношений учителя и обучающихся в образовательной системе.

- *компенсаторные стратегии обучения иностранному языку, к которым относятся:*

- стратегии «догадки» или «умозаключения», компенсирующие нехватку знаний (например, угадать значение незнакомых слов, используя лингвистические и неязыковые «ключи»);

- использование синонимов, переход на родной язык (или перевод), использование невербального кода: жестов или мимики (этому можно учить, используя игры);

- полное или частичное избегание общения (уход), (т.е. обрыв фразы, избегание обсуждения темы и т.д.), «навязывание» темы разговора или ее смена, которая не вызовет лексических и грамматических трудностей, упрощение высказывания, опущение информации, частичное искажение, создание новых слов одним из известных словообразовательных способов, использование синонимов, парафраза или описания.

Стратегии профессионально – коммуникативного обучения иностранному языку реализуются через определенную систему приемов, направленных на: 1) запоминание программного профессионально-ориентированного материала; 2) формирование навыка оперирования данным материалом в соответствии с заданной речевой ситуацией, языковым уровнем обучающихся.

В профессионально-ориентированном обучении иностранному языку мы выделяем два пути: 1) прямой, предполагающий непосредственное обучение иностранному языку во время аудиторных занятий. 2) опосредованный, который подразумевает обучение на основе профессионально-ориентированных текстов для чтения, видеоуроков на немецком языке. Путь профессионально - ориентированного обучения иностранному языку в нашем понимании – это способ организации профессионально-ориентированного материала, направленный на формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка.

Развитие у студентов бакалавриата умений и навыков осуществлять профессионально-ориентированное общение на уроках иностранного языка предлагает различные формы организации процесса обучения. И.М. Чередов, исследовавший разнообразные формы организации обучения, дал следующее

определение этому понятию: «Форма организации обучения есть конструкция отдельного звена или совокупности звеньев процесса обучения, включающая управление учителем учебной деятельностью класса, группы или отдельных учащихся над определенным содержанием учебного материала, с использованием сочетания методов, приемов, средств обучения и форм учебной работы» [Чередов, 1987].

В.И. Андреев рассматривает форму организации обучения как «целостную системную характеристику процесса обучения с точки зрения особенностей взаимодействия учителя и учащихся, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, количества учащихся, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения» [Андреев, 2000]. Опираясь на трёхмерную модель систематики форм организации обучения, предложенную В.И. Андреевым, мы считаем целесообразным использовать следующие формы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку:

1. Внешние формы организации профессионально-ориентированного обучения:

- *практическое занятие* по иностранному языку, которое может вобрать в себя элементы других форм организации профессионально-ориентированного обучения;

- *организация круглых столов с учителями иностранного языка*, посвященных проблемам преподавания иностранного языка в школе;

- *ролевая игра*, в которой студенты исполняют роли учителей и учащихся, высказывают своё мнение по предложенной проблеме, добиваясь взаимопонимания и согласия;

- *самостоятельная работа* студентов с целью систематизации и анализа полученной информации и создания собственных фрагментов уроков по обучению учащихся различным видам речевой деятельности;

- *свободная дискуссия*, основанная на обсуждении основных проблем, с которыми сталкиваются студенты бакалавриата при подготовке материалов уроков иностранного языка;

- *интервью* – реальное, где студенты задают друг другу вопросы по поводу их отношения к проблемам обучения иностранному языку в школе.

2. Важное значение для понимания особенностей и возможностей эффективного функционирования той или иной формы организации обучения имеет ее структура, которая характеризует специфику внутренней организации элементов и отражает способы их взаимодействия. В связи с этим в дидактике выделяются *внутренние формы* организации обучения, “где в качестве основания для классификации берётся структурное взаимодействие элементов с точки зрения доминирующей цели обучения” [Андреев, 2000]. К внутренним формам организации процесса профессионально-ориентированного обучения мы относим:

- *вводное занятие;*
- *занятие по углублению и совершенствованию знаний, умений и навыков;*
- *занятие по обобщению и систематизации знаний;*
- *занятие по контролю знаний, умений и навыков;*
- *комбинированная форма организации занятия.*

3. В основу *общих форм* организации обучения положены характеристики особенностей взаимодействия как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. Здесь следует выделить следующие формы:

- *индивидуальное обучение* предполагает учёт знаний, умений, интересов, потребностей, личностных качеств студентов при составлении фрагментов уроков по иностранному языку;

- *парная форма* работы может быть представлена в учебном процессе как взаимодействие двух студентов на занятии или как непосредственное общение друг с другом в роли учителя и ученика;

- *групповая форма* обучения осуществляется при организации общения преподавателя или представителя иноязычной культуры с группой учащихся, которые имеют общие цели деятельности и осуществляют активное взаимодействие как между собой, так и с преподавателем или с иностранцем;

- *коллективная форма* предполагает рассмотрение студентов учебной группы как целостного коллектива, имеющего своих лидеров. Общие цели и

активное взаимодействие между обучающимися обеспечивают высокий уровень их сплоченности и взаимопонимания в процессе коллективной учебной деятельности;

- *фронтальная форма* работы обращена одновременно ко всем студентам группы. Преподаватель работает со всеми студентами, следит, чтобы в едином темпе студенты продвигались к общей цели. Данная форма усредняет студентов.

Общие формы организации обучения могут варьироваться и использоваться в гибком сочетании, что позволяет преподавателю использовать достоинства и компенсировать недостатки каждого из них.

Повышение и совершенствование педагогического мастерства учителя иностранного языка происходит путем освоения новых технологий обучения и воспитания. О необходимости использования новых технологий обучения говорится в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», разработанной и утвержденной Д.А. Медведевым 4 февраля 2010 года. Новая образовательная парадигма выдвигает на первое место не знания, умения и навыки, а личность ребёнка, её развитие посредством образования. Характерной чертой современной педагогической науки является стремление к созданию новых образовательных технологий, ориентированных на личностное развитие ребёнка. Переход массовой школы от авторитарной педагогики к адаптивной предполагает два последовательно осуществляемых этапа: 1) внедрение личностно-ориентированных технологий обучения, обеспечивающих образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его индивидуальными способностями; 2) перевод обучения на субъектную основу с установкой на саморазвитие личности.

К главным характеристикам педагогических технологий относятся гуманность, эффективность, наукоемкость, универсальность, интегрированность. Именно это создает сегодня условия для воспитания нового члена общества. Поэтому и возникла новая парадигма образования: ученик - предметно-информационная среда (в том числе, новые информационные технологии) – учитель.

В последнее время все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в учебных заведениях. Это не только новые технологические средства, но и новые формы преподавания.

Основной целью обучения немецкому языку является формирование и развитие коммуникативной культуры учащегося, обучение практическому овладению иностранным языком.

Если поставить основной целью изучения немецкого языка - формирование коммуникативной компетенции, то все остальные цели (воспитательная, образовательная, развивающая) реализуются в процессе этой главной цели. Конечной целью обучения является научить свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях.

По нашему мнению, задача учителя состоит в:

- созданию условий практического овладения языком для каждого учащегося, выборе таких методов обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество;
- активизации познавательной деятельности учащегося в процессе обучения иностранному языку.

На современном этапе развития образования существуют уже хорошо зарекомендовавшие себя методики и технологии, к которым относятся:

- технология уровневой дифференциации,
- игровая технология,
- обучение по станциям,
- мультимедийные технологии,
- кейс-технология,
- метод проектов,
- online обучение,
- здоровьесберегающие технологии,
- технология интерактивного обучения,
- обучение в сотрудничестве,
- развивающие технологии.

Для успешной реализации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов бакалавриата приоритетными для нас являются следующие педагогические технологии обучения иностранному языку в школе:

- технология обучения в сотрудничестве;
- метод проектов;
- модельный метод обучения.

Технология обучения в сотрудничестве. Данная технология направлена на организацию эффективного совместного обучения студентов. Причем важно, что эта эффективность касается не только академических успехов учащихся, их интеллектуального развития, но и нравственного. Они учатся помогать другу, вместе решать любые проблемы, разделять радость успеха или горечь неудачи. К основным этапам обучения в сотрудничестве относятся: 1) формирование групп учащихся, при этом в каждой группе должны быть сильные, средние и слабые учащиеся; 2) группе дается одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между участниками группы; 3) оценивается работа не одного учащегося, а всей группы (т. е. оценка ставится одна на всю группу); важно, что оцениваются не только и иногда не столько знания, сколько усилия учащихся (у каждого своя «планка»); 4) преподаватель выбирает учащегося группы, который должен отчитаться за задание. Если слабый учащийся в состоянии обстоятельно доложить результаты совместной работы группы, ответить на вопросы других групп, значит, цель достигнута и группа справилась с заданием, т. к. цель любого задания — не формальное его выполнение (правильное/неправильное решение), а овладение материалом каждым учеником группы. В практике профессионально-ориентированного обучения мы чаще всего использовали данную технологию в работе над подготовкой фрагментов урока. Самостоятельно готовить и находить необходимую информацию к уроку — иногда для студентов это скучно и неинтересно. Технология сотрудничества помогает решить эту проблему. Студенты разделяются на рабочие группы по 3-4 человека, каждой группе предлагается разработать фрагмент урока по определенной теме для

определенного класса. У каждого студента в рабочей группе — свое задание: кто-то подбирает тексты по теме, кто-то выписывает необходимую для урока лексику, кто-то придумывает задания к тексту, после выполнения своего задания, студенты рабочей группы обобщают подготовленный материал и составляют фрагмент урока. После этого в каждой рабочей группе выбирается студент, который будет выступать в роли учителя и представлять подготовленный фрагмент урока перед всей группой. Остальные студенты примеряют на себя роль учащихся школы и внимательно слушают «учителя». На заключительном этапе студенты совместно с преподавателем анализируют представленные фрагменты уроков, разбирают ошибки и возникшие трудности.

Метод проектов. Одной из технологий, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение, является метод проектов как способ развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности. Метод проектов формирует у студентов коммуникативные навыки, культуру общения, умение кратко и доступно формулировать мысли, терпимо относиться к мнению партнёров и обмениваться информацией из разных источников, обрабатывать её с помощью современных компьютерных технологий. Проектная форма работы является одной из актуальных технологий, позволяющих студентам применить накопленные знания по предмету. Студенты расширяют свой кругозор, границы владения языком. Они работают со справочной литературой, словарями, компьютером. Работа над проектом — творческий процесс. Студент самостоятельно или под руководством преподавателя занимается поиском решения какой-то проблемы, для этого требуется не только знание языка, но и владение большим объёмом предметных знаний, владение творческими, коммуникативными и интеллектуальными умениями. Работа над проектами развивает воображение, фантазию, творческое мышление, самостоятельность и другие личностные качества. В курсе иностранных языков метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме. Например: моя семья, моё

любимое время года, моё любимое блюдо, экологические проблемы, мой родной город, путешествие по странам изучаемого языка, и многие другие. В рамках данной технологии студентам предлагается самостоятельно разработать проекты по определенной тематике, например, подготовить презентацию по теме «Моя семья» для учащихся 6 класса, учитывая их уровень владения иностранным языком. Результаты проектной работы оформляются в виде презентаций или плакатов. Каждый студент выступает перед группой со своим проектом, в это время студенты группы оценивают его работу с позиции учащихся 6 класса. На заключительном этапе производится анализ проделанной работы, выявляются ошибки и трудности.

Модельный метод обучения иностранному языку представляет собой проведение занятий в виде деловых игр по различным тематикам. Данные занятия имитируют происходящие в жизни ситуации, ситуации, с которыми будущие учителя могут столкнуться во время ведения своей педагогической деятельности. За несколько дней до проведения деловой игры студентам сообщается тема предстоящей игры. Например: «Поход с учащимися 7 класса в историко-краеведческий музей Нижнего Новгорода». Каждый студент самостоятельно готовит информацию для предстоящей игры. В день проведения игры преподаватель выбирает несколько студентов, которые будут выступать в роли учителя и проводить экскурсию для учащихся. Экскурсия проводится по цепочке: первый студент - предполагаемый учитель, начинает экскурсию и ведет ее до тех пор, пока его не остановит преподаватель, затем экскурсию продолжает следующий «учитель» и так далее. Информация не должна дублироваться. После проведения экскурсии подводятся итоги проделанной работы, выявляются студенты, которые более успешно справились с заданием.

Коммуникативная сфера деятельности учителя иностранного языка обеспечивается речевыми умениями во всех видах речевой деятельности на иностранном языке, которые реализуются в системе упражнений. Разработанная нами система упражнений направлена на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка.

Для начала рассмотрим сущность методической категории «упражнение». Данное понятие трактуется учеными по-разному. И.Л. Бим определяет упражнение как «форму взаимодействия учителя и учащихся (при самостоятельной работе - учащихся и учебника, опосредуемую учебным материалом и имеющую стандартизированную структуру: постановка задачи, указание на пути ее решения, ее решение и контроль (самоконтроль)» [Бим, 1977: 195].

С.Ф. Шатилов понимает под упражнением «специально организованное в учебных условиях одно - либо многоразовое выполнение отдельной или ряда операций, либо действий речевого (или языкового) характера» [Шатилов, 1986: 55].

Р.К. Миньяр-Белоручев полагает, что упражнения представляют собой элементарную единицу обучения, не подлежащую дальнейшему дроблению. По его мнению «упражнение – это ограниченные языковым материалом, взаимосвязанные по целям организованные учебные действия учащихся» [Миньяр-Белоручев, 1990: 127].

Проблема создания универсальной типологии упражнений является актуальной для исследователей по сей день. Построение системы упражнений должно основываться на осознании предмета, которому мы обучаем. Это означает, что упражнения должны иметь конкретную направленность на обучение определенному виду речевой деятельности, кроме того, в них должна реализовываться конкретная речевая задача и прогнозироваться конечный речевой продукт.

В методике обучения иностранным языкам существуют следующие виды упражнений:

- языковые и речевые (И.В. Рахманов);
- подготовительные к речи и собственно речевые (И.Д. Салистра);
- некоммуникативные и коммуникативные (Э.П. Шубин);
- условно-коммуникативные и коммуникативные (Е.И. Пассов);
- языковые, предречевые и речевые (С.Ф. Шатилов);

- языковые, подготовительные к речи и речевые (И.Л. Бим).

Для формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка требуется рациональный набор упражнений, который мог бы быть объединен в большую структуру. Такой организационной структурой является система упражнений. С.Ф. Шатилов определяет систему как «совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях» [Шатилов, 1986: 59].

Определение принципов построения системы упражнений по формированию профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка основано на результатах анализа трудностей в осуществлении профессионально-педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка, а также на необходимости реализации определенных нами функций с точки зрения процесса обучения иностранному языку в школе.

Система упражнений, направленная на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, характеризуется определенными показателями:

- *Упражнение имеет конкретную направленность на профессионально-ориентированное обучение.* В нашем случае упражнения нацелены на усвоение профессионально-ориентированного материала, на формирование умений оперировать им в условиях профессионально-педагогической деятельности.

- *В каждом упражнении зафиксирована конкретная задача,* которая соотносится с целями профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Последовательность упражнений определяет порядок решения поставленных в них задач, необходимый для эффективного достижения

главной цели - формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка.

- *В упражнении задано конкретное речевое действие*, определены условия его осуществления. Упражнение является формой единения языкового материала и действий с ним.

- *В упражнениях всегда прогнозируется речевой продукт*. Речевой продукт является результатом предварительного выполнения ряда подготовительных упражнений. Упражнения направлены на формирование речевого продукта в форме высказанной мысли или сделанного умозаключения после прослушанного или прочитанного текста.

- *Упражнения учитывают структурное содержание профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка*. Как мы уже говорили ранее, профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного языка имеет сложную структуру, включающую речевую, дискурсивную, языковую, социокультурную и компенсаторную компетенции. При выполнении упражнений, направленных на формирования данных компетенций, у будущих учителей иностранного языка происходит формирование профессионально-коммуникативной компетенции как многофакторного интегративного целого.

- *Упражнения характеризуются коммуникативной направленностью и ситуативной мотивированностью*. Реализация данного показателя заключается в уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации. Упражнения должны обеспечить такую направленность занятия, при которой цель обучения и средство достижения цели выступают в их единстве. Тематика упражнений должна приближать обучение иностранному языку к жизненным ситуациям, возникающим при осуществлении профессионально-педагогической деятельности. Предлагаемые речевые ситуации по профессионально-ориентированной тематике способствуют моделированию и имитированию реального речевого общения, что стимулирует студентов к самостоятельному творческому высказыванию.

Система упражнений, направленных на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, включает в себя:

- 1) языковые профессионально-ориентированные упражнения;
- 2) условно-речевые профессионально-ориентированные упражнения;
- 3) речевые профессионально-ориентированные упражнения.

Представленные упражнения имеют традиционную структуру, но отличаются профессионально-ориентированной направленностью.

Языковые профессионально-ориентированные упражнения, направленные на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка включают в себя виды упражнений:

- в рамках профессионально-ориентированной подтемы «Проблемы семейных отношений в России и Германии»: подберите несколько текстов, соответствующих тематике и языковому уровню учащихся 10 класса; выпишите лексические единицы, относящиеся к теме, обратите внимание на употребление артиклей с данными словами; подберите лексические средства для описания проблем, заявленных в текстах; сформулируйте вопросы к подобранным вами текстам; составьте ситуации с новыми лексическими единицами, на основе которых учащиеся смогут построить диалоги; сформулируйте тезис, на основе которого ученики могут составить монолог по предложенной теме с использованием новых лексических единиц.

Приведем некоторые примеры языковых упражнений:

Lesen Sie den vorliegenden Text und formulieren Sie die Problematik des Textes.

Ehe auf Probe vor der Hochzeit?

Sebastian und Nicole sind 26 Jahre alt. Er ist Grundschullehrer und arbeitet noch an der Universität, sie ist Ergotherapeutin. Sie haben sich vor 10 Jahren kennengelernt und wohnen seit 5 Jahren zusammen. In diesem Jahr haben sie geheiratet. Nicole im Interview:

Was haben Ihre Eltern dazu gesagt, als Sie beide in eine gemeinsame Wohnung gezogen sind?

Meine Eltern fanden das gut. Die haben das unterstützt, weil wir dann erstmal sehen können, ob wir überhaupt auf so engem Raum zusammenleben können. Sie hatten damals selbst nicht die Gelegenheit dazu und bedauern das heute. Bevor ich eine Ehe eingehe, würde ich jedem raten, das auszuprobieren. Ob das im Alltag funktioniert, wie man sich die Aufgaben aufteilt; wie viel Nähe man aushält und wie viel Abstand man auch braucht; wie viel Zeit hat jeder selbst für sich zur Verfügung usw. Uns war es wichtig, dass wir auf jeden Fall zwei Zimmer haben, so hat jeder für sich einen Rückzugsort.

Sie hätten doch auch ohne Trauschein weiter zusammen leben können? Der christliche Glaube verbindet uns und deshalb war uns Gottes Segen für unsere gemeinsame Zukunft sehr wichtig. Ohne Trauschein bekämen außerdem unsere zukünftigen Kinder nur schwer einen gemeinsamen Familiennamen. Der Vater müsste dafür sein eigenes Kind adoptieren.

Wie viele Kinder wünschen Sie sich?

Zwei oder drei. Das wäre schön.

Viele Leute lassen sich ja auch schnell wieder scheiden... Streit und Krisen gehören zu einer Beziehung dazu. Da muss man durch. Das geht nicht alles immer mit 'Friede, Freude, Eierkuchen'. Jeder muss bereit sein, Kompromisse einzugehen. Und das konnten wir ja lang genug ausprobieren, bevor wir uns entschlossen haben zu heiraten. Sebastian ist zum Beispiel eher harmoniebedürftig, und ich sage auch schonmal laut meine Meinung – da mussten wir erst lernen, damit umzugehen in unserer Wohnung auf engem Raum. Ich finde, wenn man sich fürs Heiraten entscheidet, sollte man auch schon wissen, dass man gut zusammen mit Konflikten umgehen kann. Sonst besser nicht heiraten...

Schreiben Sie aus dem Text die Lexik zum Thema heraus. Stellen Sie die Aufgaben mit dieser Lexik für die Schüler der 10-ten Klasse zusammen.

Условно-речевые профессионально-ориентированные упражнения, способствующие формированию профессионально-коммуникативной

компетенции учителя иностранного языка позволяют применить знания, усвоенные на первом этапе, в условиях, приближенных к реальным. Упражнения для формирования речевых навыков, способных к переносу, должны: 1) быть ситуативными; 2) иметь коммуникативную задачу говорящего; 2) обеспечивать единство содержания и формы при преимущественной направленности сознания обучающегося на содержание и цель высказывания; 4) обеспечить относительную безошибочность их выполнения; 5) быть экономичными во времени; 6) имитировать в каждом из своих элементов процесс коммуникации [Пассов, 1977].

Для формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка могут быть использованы следующие виды условно-речевых упражнений: перескажите текст, адаптируя его языковому уровню учащихся 7 класса; выскажитесь в связи с ситуацией и мотивируйте учащихся к монологическому высказыванию; сократите текст, передайте его содержание в 2-3 фразах; составьте сообщение о последних достижениях из мира техники для учащихся 9 класса, составьте доклад о своем любимом писателе для учащихся 6 класса; составьте план экскурсии в зоопарк «Лимпопо» для учащихся 5 класса.

Например:

- Bereiten Sie einen Vortrag über Ihre Lieblingsriefsteller für die Schüler der 6-ten Klasse. Fertigen Sie einen Stichwortzettel an.

Речевые профессионально-ориентированные упражнения, направленные на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка представляют собой неподготовленное, мотивированное выражение своих мыслей, новизну ситуаций общения, усложнение речемыслительных задач. На данном этапе формируется и совершенствуется прочный, подвижный стереотип как психофизиологическая основа всякого навыка и происходит одновременное формирование и совершенствование умения на основе повышения вариативно-комбинационных возможностей, лежащих в основе нейродинамических связей при направленности актуального осознания деятельности только на ее содержание. Средством развития речевых умений являются речевые упражнения. Рассмотрим признаки речевых упражнений,

выделенные Е.И. Пассовым, применительно к формированию профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка.

1) Речевое упражнение всегда обеспечивает наличие речевой стратегии и тактики говорящего. Стратегия в говорении – воздействие на собеседника в определенном направлении. Эта задача может быть воплощена в монологическом или диалогическом высказывании, где каждая фраза или реплика осуществляют тактические задачи.

Например:

a) Versuchen Sie die Schüler der 11-ten Klasse zu überzeugen, dass es das Leben ohne Internet und soziale Netzwerke gibt.

Стратегическая задача – убедить учащихся – решается в процессе полного, аргументированного рассказа учителя об интересном времяпровождении и возможностях общения без использования интернета.

b) Besprechen Sie in der Klasse das Problem: Hausmann in der Familie. Ein Beruf für einen Mann? Tauschen Sie die Meinungen aus.

В данном случае возможен выбор стратегической задачи. В процессе беседы учащиеся могут убеждать, критиковать, поддерживать точку зрения собеседников, а также отстаивать свое мнение.

2) Речевое упражнение всегда актуализирует взаимоотношения участников общения. Один человек может обратиться к другому только тогда, когда их связывают определенные отношения. Эта черта характеризует все акты речевого общения. Эта же черта должна быть свойственна и речевым упражнениям, при организации которых учитываются такие компоненты личностной подструктуры, как контекст деятельности и личный опыт.

Например:

Wie werden Sie während des Schulpraktikums mit den Schülern der 7-ten Klasse den Plan des Ausfluges nach St-Petersburg besprechen?

Упражнение направлено на развитие организаторских способностей учителя иностранного языка.

3) Речевое упражнение всегда развивает речевую активность и самостоятельность говорящего. Под самостоятельностью понимается, во-первых, независимость от всяческих опор как вспомогательных средств для выражения своих мыслей. Во-вторых, имеется ввиду независимость от внешних стимуляций, т.е. инициативное, мотивированное участие в общении. Речевая активность - это психологическая готовность студента бакалавриата стать учителем иностранного языка. Это состояние может появиться только в результате постоянного участия в речевых упражнениях.

4) Речевое упражнение – это всегда новая ситуация, благодаря чему обеспечиваются вербальное и структурное разнообразие высказывания. Новизна ситуаций общения может создаваться за счет замены ее отдельных компонентов. Ввод нового компонента каждый раз требует от говорящего употребления известных ему речевых средств во все новых комбинациях. На этой основе развивается важнейшее качество умения – продуктивность.

Эффективность разработанной нами методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка была определена в ходе экспериментальной проверки, описанной в следующем параграфе диссертационного исследования.

2.4. Экспериментальная проверка методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка у студентов бакалавриата на занятиях по практике речевого общения

Анализ теоретических исследований, проведенный по материалам психолого-педагогической и методической литературы показал, что

профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного языка является основой для реализации всех педагогических функций.

Теоретические положения, представленные в Главе 1, элементы разработанной модели формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, представленные в Главе 2, были проверены в условиях естественного обучения. Опытно-экспериментальной базой исследования на разных этапах явились факультет романо-германских языков Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова», историко-филологический факультет Арзамасского филиала Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», факультет гуманитарных наук Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», гуманитарный факультет Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Вятский государственный университет» (377 человек).

Данный параграф включает описание процесса экспериментальной проверки эффективности предложенной методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка и ее реализацию в форме стратегий, приемов, способов, педагогических технологий и методов обучения практике речевого общения на 3 курсе ФГБОУ ВПО «НГЛУ им. Добролюбова». Данные экспериментальных проверок, проведенных на названных выше экспериментальных площадках, имеют схожие результаты и не нуждаются в подробном описании.

Проверка основных теоретических положений диссертационного исследования проводилась в форме обучающего эксперимента в студенческих группах факультета романо-германских языков Нижегородского

государственного университета им. Н.А. Добролюбова в 2012 - 2013 и 2013 - 2014 учебных годах.

Методический эксперимент моделирует основные параметры педагогического процесса. В нем находят реализацию все объективные факторы последнего: наличие обучающихся и обучающихся, цель обучения, учет возрастных психо-физиологических особенностей обучающихся, зависимость методов преподавания от цели обучения, наличие материалов обучения, организация условий обучения, контроль за успеваемостью обучающихся [Штульман, 1971].

Структурная организация эксперимента предусматривала:

- организационную подготовку;
- предэкспериментальный срез;
- экспериментальное обучение;
- итоговый постэкспериментальный срез;
- отсроченный срез.

Экспериментальная проверка разработанной методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка началась с организационной подготовки в 2011-2012 учебном году во время педагогической практики студентов НГЛУ им. Н.А. Добролюбова в 7-11 классах лингвистических гимназий № 13 и № 1 г. Нижнего Новгорода. Проведенная работа включала в себя: а) посещение и анализ уроков немецкого языка; б) наблюдение за педагогической деятельностью студентов во время ведения уроков иностранного языка; в) беседу со студентами и учителями. Проведенная работа способствовала укреплению уверенности в перспективности исследуемой проблемы, формулированию рабочей гипотезы, дала возможность разрешить некоторые сомнения в правильности собственного объяснения в ряде теоретических вопросов. Полученные данные в ходе подготовительной работы позволили уточнить и детализировать некоторые способы и приёмы работы над профессионально-ориентированной лексикой, смоделировать контекст ее употребления, а также подобрать систему актуальных текстов.

В ходе подготовки к эксперименту было проведено анкетирование с целью определения языковых, лексических и грамматических знаний, а также качества умений использовать эти знания в процессе осуществления профессионально-педагогической деятельности на иностранном языке. Процедуре анкетирования были подвергнуты студенты 3 курса факультета романо-германских языков НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.

Результаты анкетирования показали, что студенты 3 курса языкового вуза испытывают трудности при организации учебного процесса на иностранном языке. Трудности заключаются в: а) постановке коммуникативных задач с помощью имеющихся лексических единиц (убедить, спросить, уточнить) и при ориентации учащихся относительно ситуации и условий использования иностранного языка как средства коммуникации, с учетом видов коммуникативных действий; б) умении перекодировать информацию имеющимися лексическими единицами; в) умении эксплицировать лингвострановедческую информацию; г) умении работать с таблицами, схемами; д) умении адаптировать свою речь к уровню подготовки учащихся, перестраивать ее в зависимости от конкретных условий обучения, упрощать или усложнять ее, переходить от одной формы речи к другой. Таким образом, будущие учителя иностранного языка испытывают затруднения при реализации практически всех профессионально-педагогических функций.

С целью определения исходного уровня коммуникативных умений устной речи организовать процесс обучения на иностранном языке в школе, был проведен предэкспериментальный срез.

В качестве заданий в предэкспериментальном срезе были представлены учебно-речевые ситуации, в соответствии с которыми предусматривалось особое использование материалов, относящихся к профессионально-ориентированной тематике:

1) Bereiten Sie eine Exkursion durch die Stadt Nishnij Novgorod für die Schüler der 10-ten Klasse vor.

Участниками предэкспериментального среза явились 37 студентов 3 курса факультета романо-германских языков 2012-2013 и 2013-2014 годов обучения. При анализе речевых произведений использовались следующие критерии:

1) Объем высказывания, соответствующий программным требованиям по обучению аудированию на старшем этапе обучения иностранному языку в школе.

2) Языковое оформление, соответствующее содержанию обучения немецкому языку в 10 классе.

3) Наличие элементов творчества и новизны при организации и проведении экскурсии на иностранном языке.

4) Установка и поддержание психологического контакта с учащимися во время экскурсии.

5) Осуществление контроля усвоения информации учащимися во время экскурсии.

6) Дидактическое оформление речи будущих учителей иностранного языка.

Выделение именно этих объектов контроля обусловлено тем, что они в своем единстве определяют уровень сформированности умений организовать процесс обучения иностранному языку в школе.

Объекты контроля речевых произведений студентов по организации процесса иноязычного обучения средствами иностранного языка были оценены по трехбалльной шкале и представлены в таблицах № 2.2 и № 2.3.

Объем высказывания, соответствующий программным требованиям по обучению аудированию на старшем этапе обучения иностранному языку в школе складывался из количества слов в минуту и продолжительности высказывания. Программные требования определяют следующие нормативы: темп – 120 слов/мин, объем – 5 минут. Исходя из этого, 3 балла получает студент при показателях 550-600 слов за 4,5 – 5 минут, 2 балла – 480-549 слов за 4-4,4 минуты, 1 балл – 400-479 слов за 3,5- 4 минуты. 0 баллов выставляется, если показатели составляют менее 400 слов за 3-3,5 минуты. В каждой группе были проанализированы высказывания 9 студентов, которые могли получить максимальный балл, равный 27. Однако, приведенные в таблицах № 2.2 и 2.3

данные свидетельствуют о том, что объем высказываний студентов не соответствует программным требованиям.

Языковое оформление, соответствующее содержанию обучения немецкому языку в 10 классе. Данный критерий предполагает употребление студентами в своих высказываниях лексики и грамматических конструкций, известных и доступных для восприятия для учащихся 10 класса. Максимальный балл равный 3 студент мог получить, если его речь была грамматически и лексически правильно оформлена соответственно уровню владения немецким языком учащихся 10 класса. При этом в его высказывании отсутствовали незнакомые учащимся лексические единицы и грамматические конструкции. Оценка 2 балла выставлялась студенту, если не был соблюден один из показателей данного критерия. 1 балл – при нарушении студентом требований к языковому оформлению высказывания, употреблении в своей речи незнакомой для учащихся лексики и грамматики. 0 баллов соответствовали высказываниям, в которых были не соблюдены практически все основные требования данного критерия.

Наличие элементов творчества и новизны в высказываниях студентов оценивалось с точки зрения развития умений осуществлять междисциплинарные связи, соединять воедино знания, полученные в процессе изучения различных дисциплин, переосмыслить их, применительно к новым практическим задачам педагогического общения. Творческий характер присущ речевым произведениям, в которых реализуются такие признаки, как эмоциональность, образность, доказательность, аргументированность, последовательность. Данным требованиям соответствовало только 22% высказываний студентов, которые получили оценку 3 балла. 2 балла получили студенты, высказывания которых наполовину соответствовали заявленным требованиям, количество данных высказываний составило 22%. 44% высказываний студентов соответствовали лишь паре заявленных критериев, поэтому были оценены в 1 балл. Остальные высказывания студентов, составившие 11% от общего количества, совсем не соответствовали заявленным критериям, соответственно получили оценку 0 баллов.

Установка и поддержание психологического контакта с учащимися во время экскурсии. Критериями данного объекта контроля выступили следующие показатели: учет реакции учащихся на воспринимаемую информацию и выстраивание своего высказывания в соответствии с этой реакцией: при необходимости замедлять темп речи, делать паузы и объяснять непонятные слова, повторять информацию. 45% речевых произведений студентов были составлены безотносительно данного критерия, соответственно они были оценены в 0 баллов. 22% студентов ограничились лишь учетом некоторых показателей, в итоге они получили по 1 баллу. Только 33% попытались учесть все особенности партнеров по общению и наладить с ними психологический контакт, за что их высказывания были оценены в 3 балла. Все это оказало влияние на содержание речевых произведений студентов.

Осуществление контроля усвоения информации учащимися во время экскурсии. Требования данного критерия выполнили студенты, которые в ходе презентации своего речевого произведения осуществляли текущий контроль над усвоением информации учащимися, путем задавания им вопросов на понимание полученной информации, вовлечения учащихся в речевое общение и повышение, таким образом, интереса к предоставляемой информации. Речевые произведения студентов, полностью соответствовавшие данному требованию, были оценены в 3 балла. Студенты, пытавшиеся осуществить текущий контроль, но осуществившие его не полной мере, получили 2 балла. Отсутствие элементов контроля в речевом высказывании было оценено в 1 балл.

Дидактическое оформление речи будущего учителя иностранного языка. Данный объект контроля характеризуется результативностью (соответствие конечного результата намеченной цели), наличием профессиональной мотивации (подразумевает установление иноязычного контакта с учащимися и поддержание его на всем протяжении урока, воздействие на знания, умения, эмоциональное состояние учащихся для адекватного усвоения новой информации о языке и формирование соответствующих речевых навыков и умений), сознательностью (учитывается предметное содержание речевого действия, достижение цели, форма

передачи содержания информации с учетом этапа обучения, уровня языковой подготовки учащихся, возрастных особенностей). Студенты, речь которых соответствовала всем критериям, получили за свое речевое высказывание по 3 балла. Студенты, ограничившиеся учетом двух показателей, получили по 2 балла.

Таблица № 2.2 – Критерии предэкспериментального среза 2012-2013 учебный год

№ группы	Объем высказывания, соответствующий программным требованиям по обучению аудированию на старшем этапе обучения иностранному языку в школе	Языковое оформление, соответствующее содержанию обучения немецкому языку в 10 классе	Наличие элементов творчества и новизны при организации и проведении экскурсии на иностранном языке	Установка и поддержание психологического контакта с учащимися во время экскурсии	Осуществление контроля усвоения информации и учащимися во время экскурсии	Дидактическое оформление речи будущего учителя иностранного языка
301	20	16	14	11	16	14
302	17	16	16	9	12	11

Таблица № 2.3 – Критерии предэкспериментального среза 2013-2014 учебный год

№ группы	Объем высказывания, соответствующий программным требованиям по обучению аудированию на старшем этапе обучения иностранному языку в школе	Языковое оформление, соответствующее содержанию обучения немецкому языку в 10 классе	Наличие элементов творчества и новизны при организации и проведении экскурсии на иностранном языке	Установка и поддержание психологического контакта с учащимися во время экскурсии	Осуществление контроля усвоения информации и учащимися во время экскурсии	Дидактическое оформление речи будущего учителя иностранного языка
301	21	14	9	15	13	17
302	18	11	9	17	12	16

Кроме того, студентам была предложена анкета, определяющая их готовность к ведению профессионально-педагогической деятельности на иностранном языке. Анкетирование проводилось в два этапа. На первом этапе студентам была предложена анкета до прохождения ими педагогической практики в качестве учителей иностранного языка в школах. 80% анкетированных

2012-2013 и 2013-2014 годов обучения выразили готовность к ведению профессионально-педагогической деятельности и решению основных коммуникативных задач. Эта же анкета, предложенная студентам после прохождения педагогической практики в школах и гимназиях, показала, что при осуществлении педагогической деятельности студенты столкнулись с рядом трудностей, связанных с неумением применить свои теоретические познания на практике, адаптировать свою речь языковому уровню учащихся школы, нехваткой организаторских способностей, затруднениями при подготовке презентаций, планов мероприятий и экскурсий.

Организационная подготовка к эксперименту, а также данные предэкспериментального среза, позволили выделить 2 экспериментальных (301 каждого года обучения) и 2 контрольных (302) группы (ЭГ, КГ). Данные предэкспериментального среза обнаружили примерно одинаковый исходный уровень подготовки испытуемых во всех 4 группах.

Результаты предэкспериментального среза наглядно представлены на рисунках 3, 4.

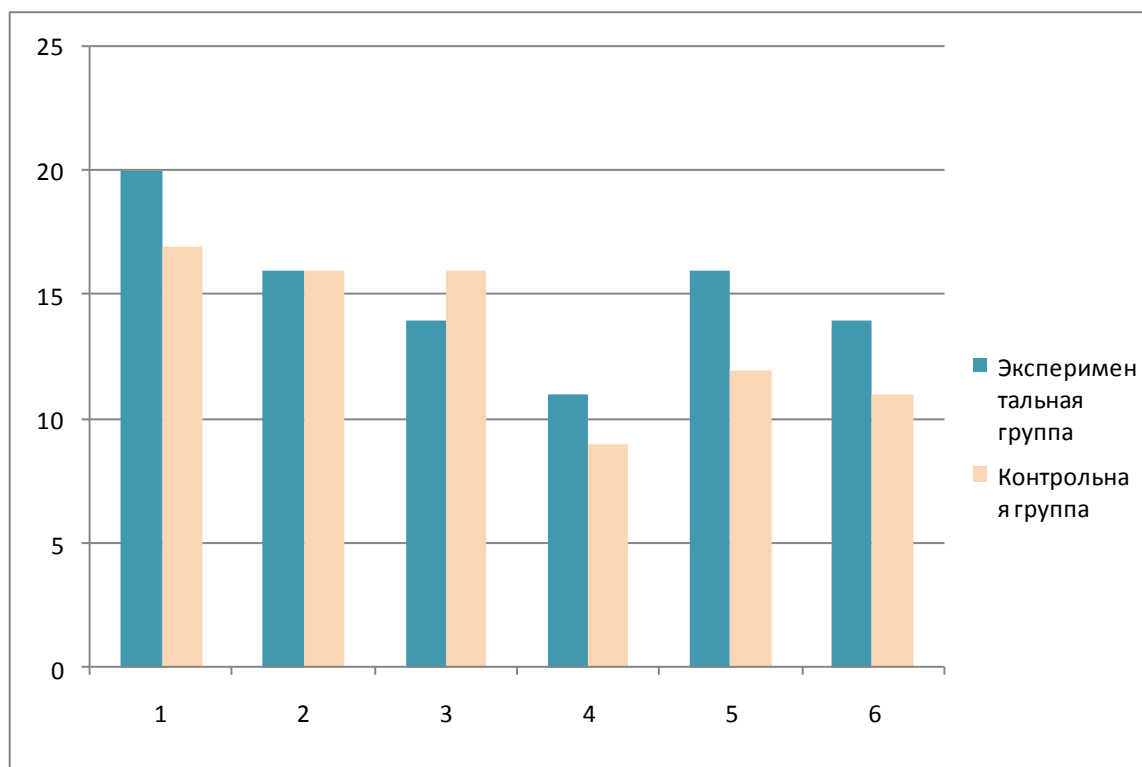


Рисунок 3 – Результаты предэкспериментального среза

2012-2013 учебного года

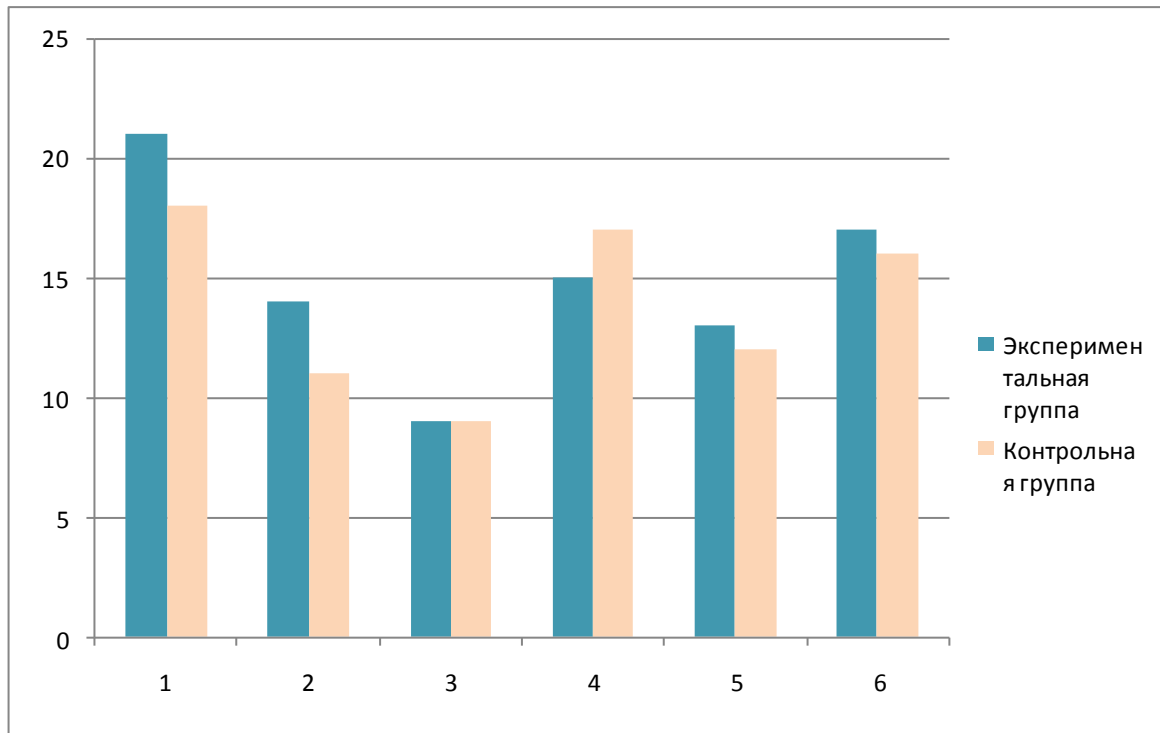


Рисунок 4 – Результаты предэкспериментального среза
2013-2014 учебного года

Разведывательный эксперимент и его результаты позволили сформулировать *гипотезу основного эксперимента*: формирование профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка является возможным, если:

- выявлен компонентный состав профессионально-педагогической компетентности, и определено место профессионально-коммуникативной компетенции в структуре данной компетентности;
- процесс формирования профессионально-коммуникативной компетенции учитывает деятельность учителя иностранного языка в рамках его профессионально-педагогических функций;
- разработана методика формирования и совершенствования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, включающая

стратегии, приемы, способы, педагогические технологии, методы обучения, систему упражнений.

Обучающий эксперимент был проведен в 2012-2013 и 2013-2014 учебных годах на базе НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. В нем приняло участие 37 студентов 3 курса факультета романо-германских языков, обучающихся по направлению подготовки: 035700 «Лингвистика», профиль: «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Эксперимент был разделен на 3 серии, которые проводились в рамках разных сфер межкультурного общения.

1. Сфера межкультурного общения – «У нас дома». Профессионально-ориентированная подтема – «Проблемы семейных отношений в России и Германии». Сроки проведения – ноябрь 2012, ноябрь 2013 учебных годов.

2. Сфера межкультурного общения – «В мире книги». Профессионально-ориентированная подтема – «Библиотека или интернет». Сроки проведения – февраль 2013, февраль 2014 учебных годов.

3. Сфера межкультурного общения – «Человек и техника». Профессионально-ориентированная подтема – «Роль техники в жизни современного человека». Сроки проведения – апрель 2013, апрель 2014 учебных годов.

Экспериментальное обучение по использованию профессионально-ориентированного содержания обучения немецкому языку на 3 курсе языкового вуза строилось нами в соответствии с основными теоретическими положениями, изложенными в Главе 1 нашего исследования, и преследовало цель проверить эффективность предложенной нами методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Эта методика включает в себя стратегии, пути, формы, методы и технологии работы с профессионально-направленным содержанием обучения иностранному языку, а также специальную систему упражнений, направленную на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Необходимо было также проверить логичность использования дополнительных

профессионально-ориентированных материалов в учебном процессе как возможности совершенствования учебно-методических разработок по практике речевого общения на немецком языке.

Экспериментальное обучение, проводившееся в выделенных группах в соответствии с планом исследования, имело свои варьируемые и неварьируемые условия.

К неварьируемым условиям эксперимента относились:

- примерно одинаковый уровень обученности в экспериментальных и контрольных группах и одинаковая наполняемость групп;
- одинаковое количество времени, отводимого для обучения;
- количество экспериментальных срезов;
- единая форма обработки экспериментальных данных;

Варьируемые условия эксперимента включали в себя:

- языковой и речевой материал, подлежащий активному усвоению;
- технологию ознакомления с новым материалом и упражнения, направленные на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка;
- организация учебного общения на основе профессионально-ориентированных учебно-речевых ситуаций.

Первый этап обучающего эксперимента был проведен в рамках сфер межкультурного общения «У нас дома» и «В мире книги». Лексический и речевой материал обучающего эксперимента отбирался на основе заданий учебных упражнений и текстов, требующих организации дополнительной работы по усвоению, совершенствованию и применению знаний, умений и навыков.

В ЭГ формирование профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка основывалось на представленной в предыдущем параграфе технологии профессионально-коммуникативного обучения иностранному языку. В КГ использовалась традиционная методика.

При организации обучающего эксперимента был выбран прямой путь обучения, предполагающий непосредственное обучение иностранному языку во время аудиторных занятий.

Вводное практическое занятие содержало элементы лекционной формы, когда преподаватель сообщал студентам определенный объем профессионально-ориентированной информации. На этом же занятии проводилась свободная дискуссия, в ходе которой преподаватель объяснял основные сведения о том, какие показатели следует учитывать при организации обучения иностранному языку в школе.

На следующем занятии, направленном на углубление и совершенствование знаний, умений и навыков студентам предлагались специальные тексты профессионально-ориентированного содержания. На начальном этапе работы с текстами использовались языковые упражнения, направленные на формирование основы действия с профессионально-ориентированным материалом. Следующий этап работы, направленный на формирования профессионально-коммуникативной компетенции, включал условно-речевые упражнения, направленные на тренировку и совершенствование профессионально-коммуникативных умений организовать процесс обучения иностранному языку в школе. Завершающий этап работы включал в себя выполнение студентами речевых упражнений, ориентированных на закрепление полученных профессионально-ориентированных знаний. Аналогичное экспериментальное обучение проводилось в рамках сферы «Человек и техника».

В целях наиболее эффективной проверки использования материалов профессионально-ориентированной направленности в устной речи на уровне профессионального применения знаний проводились итоговые завершающие срезы. Данные срезы отражали степень сформированности профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка при осуществлении профессионально-педагогической деятельности. Студентам бакалавриата предлагались задания, требующие реализации следующих умений:

- строить свое речевое высказывания в соответствии с нормами аудирования, установленные программой для определенного уровня подготовки учащихся;

- лексически и грамматически правильно оформлять свое высказывание в соответствии с языковым уровнем учащихся;

- привносить элементы творчества и новизны в организацию процесса обучения иностранному языку;

- устанавливать и поддерживать психологические контакты с учащимися;

- осуществлять текущий контроль восприятия учащимися предоставляемой информации;

- оформлять своё высказывание в соответствии с критериями дидактической речи.

Подготовка творческих заданий требовала самостоятельной работы студентов в аудитории и во внеаудиторное время и была приближена к реальной деятельности учителей иностранного языка при организации иноязычного обучения.

Примеры творческих заданий:

1. Презентация.

Bereiten Sie einen Vortrag zum Thema «Die Geschichte der Entwicklung des Internets». Beachten Sie bei der Vorbereitung, dass Sie den Vortrag vor den Schüler der 7 Klasse halten werden.

2. Ролевая игра.

Sie sind ein Deutschlehrer und fahren mit den Schülern der 9-ten Klasse nach Essen. Was werden Sie den Schüler im Essen zeigen?

Для наиболее точного определения уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка речь студентов записывалась на магнитофон, составлялись протоколы.

В качестве примера приводим доклад студентки ЭГ Ирины Т.:

Wir fahren nach Essen

Liebe Schüler! Heute besuchen wir die Stadt Essen und lernen ihre Sehenswürdigkeiten kennen.

Die Stadt Essen liegt im Herzen des Ruhrgebiets. Die Stadt hat Sehenswürdigkeiten aller Art zu bieten. Von verschiedenen Museen über interessante Bauwerke und tolle Freizeitmöglichkeiten bis zu den alten Zechen der Region ist hier bestimmt für jeden Besucher das Richtige dabei. Die ehemals schönste und größte Zeche der Welt begeistert Touristen aus der ganzen Welt. Bei einer Führung über Zollverein lernen Besucher viel über die Bedeutung des Bergbaus für Deutschland und Europa. Zusammen mit dem Ruhr Museum und dem Red Dot Design Museum sowie den hervorragenden gastronomischen Angeboten erleben Besucher auf Zollverein grandiose Bausteine für einen Städteurlaub im Ruhrgebiet.

Die Neue Isenburg ist eine Burgruine aus dem 13. Jahrhundert. Im heutigen Essener Stadtteil Bredeney gelegen, wurde sie nach dem Vorbild der Isenburg in Hattingen errichtet, die zu Beginn des 13. Jahrhunderts zerstört wurde. Die Neue Isenburg in Essen wurde etwa 1240 von Graf Dietrich von Altena-Isenberg errichtet. Dafür wählte er einen strategisch günstigen Platz aus: 150 Meter auf einem Berg über der Ruhr gelegen, war es leicht, die Festung gegen Feinde zu verteidigen. Trotzdem wurde sie nur kurz nach ihrem Bau zerstört – sie verfiel zu einer Ruine und wurde durch Wind und Wetter fast vollständig begraben. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts konnten alte Mauern wieder freigelegt werden, so dass die Ruine heute besichtigt werden kann. Die Ruine der Neuen Isenburg wird heute als Bau- und Bodendenkmal geschützt.

Ein besonders schönes Gebäude in Essen ist die Alte Synagoge. Sie gehört zu den am besten erhaltenen jüdischen Bauten aus der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg. Wegen ihrer massiven Bauweise überstand sie sowohl die judenfeindlichen Bewegungen der Nationalsozialisten als auch den zweiten Weltkrieg, so dass sie heute mit einer Gesamtlänge von 70 Metern und ihrer 37 Meter hohen Kuppel als die größte freistehende Synagoge nördlich der Alpen gilt. Der Dom Essen, auch als Essener Münster bekannt, befindet sich mitten im Zentrum von Essen am Burgplatz. Er

fasziniert seine Besucher vor allem durch seine bedeutenden Kunstwerke und Sammlungen.

Das Rathaus ist in jeder Stadt ein wichtiger politischer Mittelpunkt, der als Zentrum der jeweiligen Stadt auch als Anziehungspunkt für Urlauber fungiert. So ist es auch in Essen. Mit einer Höhe von über 100 Metern ist es auch von weither sichtbar. In 23 Etagen befinden sich hier zahlreiche Büroräume. Wer einen beeindruckenden Blick über Essen und einen Teil des Ruhrgebiets erleben möchte, hat in der 22. Etage die Möglichkeit dazu. Mit den alten Essener Rathäusern hat der Stahl-Beton-Bau dabei nicht mehr viel gemeinsam. Allein die Stadtpatronen Cosmas und Damian findet man auch in dem neuen Bau – als Sandsteinfiguren im Eingangsbereich.

Als besonders beeindruckender Bau in Essen gilt die Villa Hügel. Im Essener Stadtteil Bredeney gelegen, wird sie von einem 28 Hektar großen Park umgeben. Erbaut wurde die Villa Hügel 1873 von Alfred Krupp – dienen sollte es als Wohn- und Repräsentationshaus der Familie Krupp. Seit den 1950er Jahren wird die Villa Hügel für verschiedene Kulturveranstaltungen genutzt. Das Haus bietet seinen Besuchern in den historischen Räumen einen Blick in die Vergangenheit und beherbergt die von Berthold Beitz gegründete "Kulturstiftung Ruhr".

Das Ruhrgebiet gehört zu den wichtigsten industriellen Standorten Deutschlands und Europas. Das Ruhr Museum beschäftigt sich mit der Entstehung und Geschichte sowie der Kultur und Natur dieser Region. Gegründet wurde das Ruhr Museum bereits vor über 100 Jahren vom Essener Museums-Verein. Die Eröffnung fand im Jahr 1904 statt – damals erfuhren Besucher hier viele Dinge über Kunst, Völkerkunde, die Geschichte Essens und die Natur. Die Kunstsammlung wurde später ausgelagert und ging im Museum Folkwang auf. Durch ständiges Wachstum der Sammlung zog das Ruhr Museum häufiger um, bis es 2008 in seiner heutigen Stätte landete. Besucher des Ruhr Museums finden hier interessante Informationen und Ausstellungsstücke zu Geologie, Bodenschätzen, Sozialgeschichte und Industrialisierung des Ruhrgebiets. Weiterhin beherbergt die Einrichtung ein großes Fotoarchiv, die in wechselnden Sonderausstellungen präsentiert werden. Vorträge, Filmreihen und ein umfangreiches museumspädagogisches Angebot lassen keine Fragen zum Ruhrgebiet offen.

Ein Museum der etwas anderen Art stellt das Red Dot Design Museum dar. Hier geht es nicht um die Geschichte oder die Entstehung einer Region, sondern um die Darstellung verschiedener Produktdesigns. Für die Präsentation von rund 2000 Exponaten steht eine Ausstellungsfläche von etwa 4000 m² zur Verfügung. Dabei geht es jedoch nicht um unbekannte Objekte, die man noch nie gesehen hat – ganz im Gegenteil: Einige der ausgestellten Produkte hat man vielleicht selbst zuhause stehen. Dies kann ein Herd sein, ein USB-Stick, Möbelstücke, Besteck oder ein Auto. Das Red Dot Design museum hat es sich dabei zum Ziel gesetzt, Design für Kinder und Erwachsene begreifbar zu machen.

Für heute ist unsere Stadtrundfahrt beendet. Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit! Ich hoffe darauf, dass unsere Stadtrundfahrt für euch sehr interessant und spannend war. Habt ihr irgendwelche Fragen?

Речевые высказывания студентов ЭГ показали более высокий уровень сформированности профессионально-ориентированных умений при организации процесса обучения иностранному языку по сравнению с результатами предэкспериментального среза. Так, объем высказывания увеличился за счет более уверенного владения средствами иностранного языка, необходимыми для организации иноязычного обучения. Студенты смогли развернуто высказаться по предложенным темам, что выражалось в увеличении в высказывании обоснований, пояснений сформулированных мыслей, их аргументированности. Большинство студентов смогло грамматически и лексически правильно составить свои высказывания, ориентируясь на уровень подготовки учащихся. Многие студенты проявляли творческий подход к составлению речевых произведений, используя дополнительные информационные источники, привлекая свой личный опыт, выражая свое отношение к изложенным фактам. При представлении информации, большинство студентов пыталось наладить психологический контакт с учащимися, предугадать их реакцию. Кроме того, практически все студенты смогли осуществить текущий контроль понимания учащимися предлагаемой информации, побудить их к ответной реакции, вовлечь в процесс

речевого общения. Количество набранных студентами баллов отражено в таблицах № 2.4 и № 2.5.

Таблица № 2.4 – Данные постэкспериментального среза 2012-2013 учебный год (экспериментальная группа)

Студент	Объем высказывания, соответствующий программным требованиям по обучению аудированию на старшем этапе обучения ИЯ в школе	Языковое оформление, соответ.со держанию обучения немецком у языку в 10 классе	Наличие элементов творчества и новизны при организации и проведении экскурсии	Установка и поддержание психологического контакта с учащимися во время экскурсии	Осуществление контроля усвоения информации учащимися во время экскурсии	Дидактическое оформление речи будущего учителя иностранного языка
Кристина К.	3	2	3	2	3	2
Ксения Л.	2	3	3	2	3	3
Юлия М.	3	3	3	3	2	2
Екатерина М.	3	2	2	2	3	3
Алина П.	3	3	3	3	3	1
Оксана Т.	2	3	3	3	3	2
Александра У.	3	3	2	3	3	3
Ксения Ф.	3	3	3	1	3	2
Екатерина Ч.	1	2	3	3	3	1
Итого:	23	24	25	22	26	19

Таблица № 2.5 – Данные постэкспериментального среза 2013-2014 учебный год (экспериментальная группа)

Студент	Объем высказывания, соответствующий программным требованиям по обучению аудированию на старшем этапе обучения ИЯ в школе	Языковое оформление, соответ.со держанию обучения немецком у языку в 10 классе	Наличие элементов творчества и новизны при организации и проведении экскурсии	Установка и поддержание психологического контакта с учащимися во время экскурсии	Осуществление контроля усвоения информации учащимися во время экскурсии	Дидактическое оформление речи будущего учителя иностранного языка
Елена Т.	3	3	2	2	3	2
Юлия П.	3	3	2	3	2	3
Дарья К.	3	2	3	3	2	3
Ирина Т.	2	3	2	2	3	1
Дарья Г.	3	3	3	3	3	2
Юлия Ш.	3	3	3	3	2	3
Екатерина Ц.	2	3	3	3	3	3
Ульяна Т.	3	3	1	3	2	3
Ксения К.	3	3	3	2	1	2
Итого:	25	26	22	24	21	22

Анализ речевых высказываний студентов КГ показал несоответствие высказываний выделенным нами критериям сформированности профессионально-ориентированных умений при организации процесса обучения иностранному языку. Объем высказываний по предложенным темам не отвечал сформулированным нами требованиям. Высказывания студентов КГ не всегда отличались аргументированностью и обоснованностью. Большинство студентов не смогло грамматически и лексически правильно составить свои высказывания, не учитывался также и уровень подготовки учащихся. Это свидетельствует о низком уровне профессионально-коммуникативной подготовки будущих учителей иностранного языка и характеризует их речь как малоинформативную.

Высказывания многих студентов были формальными, неэмоциональными, не был применен творческий подход к составлению речевых произведений. Многие не смогли наладить психологический контакт с учащимися, предугадать их реакцию. Кроме того, студенты испытывали трудности при осуществлении текущего контроля понимания учащимися предлагаемой информации, не смогли вызвать ответную реакцию с их стороны, вовлечь учащихся в процесс речевого общения. Результаты постэкспериментального среза представлены в таблицах № 2.6 и № 2.7.

Таблица № 2.6 – Данные постэкспериментального среза 2012-2013 учебный год (контрольная группа)

Студент	Объем высказывания, соответствующий программным требованиям по обучению аудированию на старшем этапе обучения ИЯ в школе	Языковое оформление, соответ.со держанию обучения немецком у языку в 10 классе	Наличие элементов творчества и новизны при организации и проведении экскурсии	Установка и поддержание психологического контакта с учащимися во время экскурсии	Осуществление контроля усвоения информации учащимися во время экскурсии	Дидактическое оформление речи будущего учителя иностранного языка
Кристина В.	2	2	2	1	1	3
Алиса М.	2	3	3	2	2	2
Мария К.	2	2	2	1	2	2
Татьяна П.	3	2	2	2	2	1
Анна У.	2	2	2	2	1	2
Алла П.	2	1	2	0	2	2
Анастасия Л.	1	2	0	2	2	1
Антон Е.	2	2	2	1	2	2
Анна М.	3	2	2	1	2	1
Итого:	19	18	17	12	16	16

Таблица № 2.7 – Данные постэкспериментального среза 2013-2014 учебный год (контрольная группа)

Студент	Объем высказывания, соответствующий программным требованиям по обучению аудированию на старшем этапе обучения ИЯ в школе	Языковое оформление, соответ.со держанию обучения немецком у языку в 10 классе	Наличие элементов творчества и новизны при организации и проведении экскурсии	Установка и поддержание психологического контакта с учащимися во время экскурсии	Осуществление контроля усвоения информации учащимися во время экскурсии	Дидактическое оформление речи будущего учителя иностранного языка
Евгений А.	2	1	2	2	1	2
Диана И.	2	2	1	2	2	2
Ксения З.	2	1	1	1	2	1
Ольга О.	2	2	2	0	1	2
Ксения М.	3	2	2	2	2	3
Руслан Д.	2	2	1	2	1	2
Анна Щ.	2	2	1	2	2	2
Анастасия Т.	2	2	1	2	2	2
Юлия О.	2	2	2	3	1	1
Олеся М.	2	2	1	2	1	3
Итого:	20	16	14	18	15	20

Сравнительные данные постэкспериментального среза студентов в ЭГ и КГ наглядно представлены в виде диаграмм на рисунках 5 и 6.

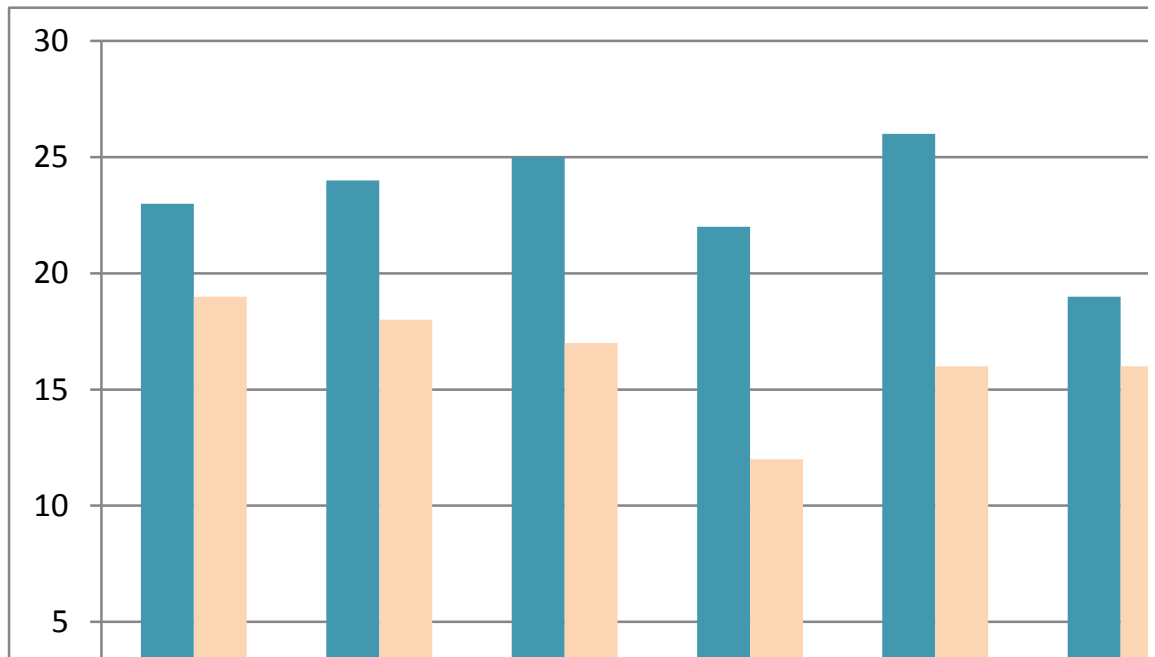


Рисунок 5 – Данные постэкспериментального среза студентов в ЭГ и КГ
2012-2013 учебного года

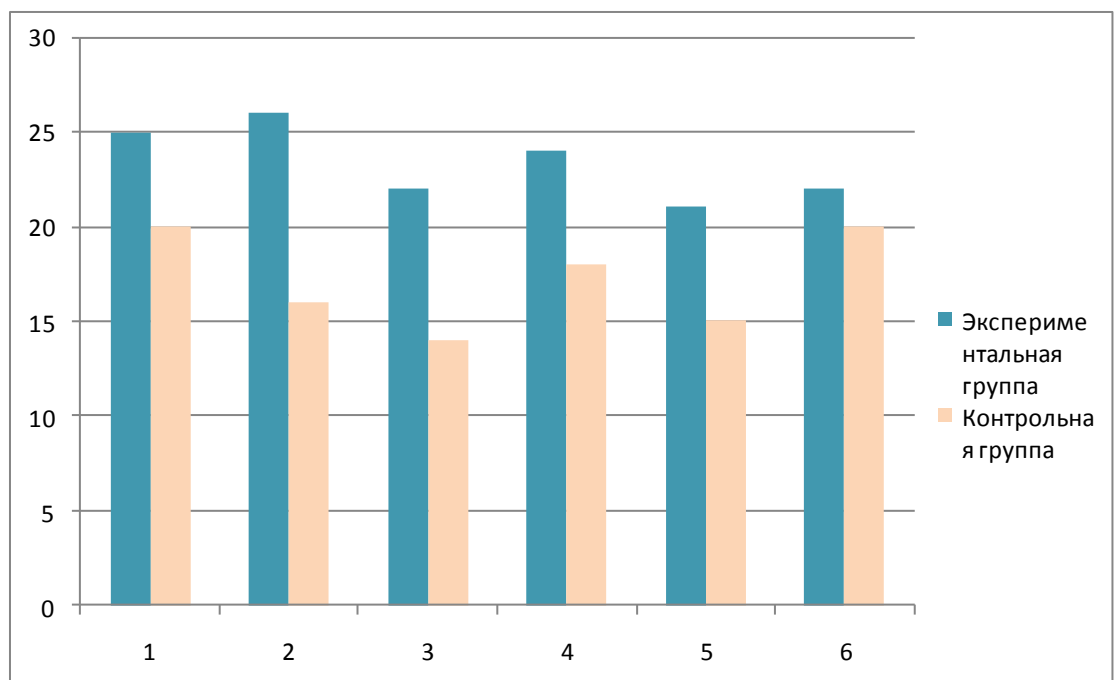


Рисунок 6 – Данные постэкспериментального среза студентов в ЭГ и КГ
2013-2014 учебного года

Данные постэкспериментального среза позволили определить три уровня профессиональной подготовленности будущих учителей иностранного языка к ведению педагогической деятельности. Каждый из диагностических компонентов оценивался коэффициентом $K_1, K_2, K_3, K_4, K_5, K_6$, который вычисляется по формуле:

$$K = \frac{\text{набранное количество баллов}}{\text{максимально возможное количество баллов}}$$

После вычисления коэффициента каждого из шести блоков определяется средний коэффициент по формуле:

$$K_0 = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + K_4 + K_5 + K_6}{6}$$

По среднему коэффициенту можно определить уровень профессиональной подготовленности будущего учителя. Если K_0 находится в пределах 0,8-1,0 баллов, то уровень - оптимальный. Если K_0 лежит в пределах 0,6-0,7 баллов, то уровень - допустимый. Если K_0 не превышает 0,6 балла – уровень профессиональной подготовки будущего учителя считается критическим.

Результаты проведенной диагностики приведены в таблицах 2.9 и 2.10. Полученные данные оценки основных аспектов подготовленности будущих учителей иностранного языка к ведению профессионально-педагогической деятельности свидетельствуют о результативности предложенной методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка. 15 из 18 студентов экспериментальных групп находятся на оптимальном уровне готовности к профессионально-педагогической деятельности в качестве учителя немецкого языка. Только у трёх студентов определен допустимый уровень. В контрольных группах 13 студентов обладают допустимым уровнем подготовки, уровень 6 студентов оценивается как критический.

Таблица № 2.8 – Оценка уровня профессиональной подготовленности будущего учителя иностранного языка к ведению профессионально-педагогической деятельности

Уровень	Качественная характеристика	Оценка
Оптимальный	Успешно применяет теоретические знания в практической работе в различных профессиональных ситуациях, осуществляет речевое взаимодействие в соответствии с целью и условиями протекания коммуникации, обладает профессиональными качествами, необходимыми для решения разнообразных речевых задач. Стимулирует активность учащихся на уроке, их увлеченность познавательными и практическими заданиями, потребность в творческой переработке усвоенного. Добивается максимально возможных результатов.	0,8-1,0
Допустимый	Обладает достаточными умениями реализовать речевое намерение на уроке иностранного языка, устанавливает контакт и взаимопонимание с учениками. Умеет использовать необходимые лексические средства и модели речевого поведения, адекватные ситуациям речевого общения. Не всегда творчески подходит к выполнению работы. Иногда испытывает затруднения, связанные с адаптацией своей речи к речевому уровню учащихся школы.	0,6-0,7
Критический	Обладает поверхностными знаниями структурных элементов языка (грамматических, лексических, фонетических), необходимых для коммуникации на изучаемом иностранном языке, недостаточными и непрочными навыками и умениями применения их в ситуациях устного и письменного общения, слабым владением набором речеоорганизующих формул, необходимых при профессионально-ориентированной коммуникации на уроке иностранного языка. Имеет низкий уровень мотивации к изучению иностранного языка.	Менее 0,6

Таблица № 2.9 – Уровень профессиональной подготовленности экспериментальных групп

ЭГ 2012-2013 учебный год	К ₀	ЭГ 2013-2014 учебный год	К ₀
Студент		Студент	
Кристина К.	0,8	Елена Т.	0,8
Ксения Л.	0,9	Юлия П.	0,9
Юлия М.	0,9	Дарья К.	0,9
Екатерина М.	0,8	Ирина Т.	0,7
Алина П.	0,9	Дарья Г.	0,9
Оксана Т.	0,9	Юлия Ш.	0,9
Александра У.	0,9	Екатерина Ц.	0,9
Ксения Ф.	0,8	Ульяна Т.	0,8
Екатерина Ч.	0,7	Ксения К.	0,7

Таблица № 2.10 – Уровень профессиональной подготовленности контрольных групп

КГ 2012-2013 учебный год	К ₀	КГ 2013-2014 учебный год	К ₀
Студент		Студент	
Кристина В.	0,6	Евгений А.	0,5
Алиса М.	0,7	Диана И.	0,6
Мария К.	0,6	Ксения З.	0,4
Татьяна П.	0,6	Ольга О.	0,4
Анна У.	0,6	Ксения М.	0,7
Алла П.	0,5	Руслан Д.	0,5
Анастасия Л.	0,4	Анна Щ.	0,6
Антон Е.	0,6	Анастасия Т.	0,6
Анна М.	0,6	Юлия О.	0,6
		Олеся М.	0,6

В июне 2013 и 2014 годов был проведен отсроченный срез. Целью отсроченного среза явилось определение степени прочности сформированности профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Студентам ЭГ и КГ были предложены задания, аналогичные заданиям итогового среза. Результаты представлены в нижеследующих таблицах № 2.11 и № 2.12

Таблица № 2.11 – Результат отсроченного среза 2012-2013 учебных годов

Группы испытуемых	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Итогов ый	Отсроче нный	Измени е параметро в	Итогов ый	Отсроче нный	Измени е параметро в
1. Объем высказывания, соответствующий программным требованиям по обучению аудированию на старшем этапе обучения иностранному языку в школе	19	17	2	23	22	1
2. Языковое оформление, соответ. содержанию обучения немецкому языку в 10 классе	18	15	3	24	21	3
3. Наличие элементов творчества и новизны при организации и проведении экскурсии	17	16	1	25	23	2
4. Установка и поддержание психологичес-кого контакта с учащимися во время экскурсии	12	9	3	22	21	1
5. Осуществление контроля усвоения информации учащимися	16	13	2	26	22	4
6. Дидактическое оформление речи будущего учителя иностранного языка	19	18	1	16	14	2

Рисунок № 2.12 – Результат отсроченного среза 2013-2014 учебных годов

Группы испытуемых	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Итоговы й	Отсроче нный	Измени е параметро в	Итоговы й	Отсроче нный	Измени е параметро в
Название среза						
Показатели						
1. Объем высказывания, соответствующий программным требованиям по обучению аудированию на старшем этапе обучения иностранному языку в школе	20	16	4	25	23	2
2. Языковое оформление, соответ. содержанию обучения немецкому языку в 10 классе	16	13	3	26	25	1
3. Наличие элементов творчества и новизны при организации и проведении экскурсии	14	10	4	22	20	2
4. Установка и поддержание психологичес-кого контакта с учащимися во время экскурсии	18	16	2	24	21	3
5. Осуществление контроля усвоения информации учащимися	15	12	3	21	20	1
6. Дидактическое оформление речи будущего учителя иностранного языка	22	20	2	20	16	4

Более низкие показатели отсроченного среза в КГ и ЭГ объясняются естественной психологической закономерностью утрачивания некоторой части усвоенного материала. Результаты в ЭГ были бы выше, если бы разработанная методика формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка использовалась последовательно и систематично по всем темам 3 курса. Однако данные отсроченного среза подтверждают стабильность количественных и качественных характеристик иноязычной речи студентов ЭГ при осуществлении профессионально-педагогической деятельности.

Это дает основание утверждать, что целенаправленная работа по формированию профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка является эффективной в сравнении с традиционной методикой обучения.

Сравнительный анализ результатов эксперимента подтверждает эффективность разработанной методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка и правомерность выдвинутой гипотезы.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Содержание языковой профессионально-ориентированной подготовки учителя иностранного языка включает в себя 3 аспекта: лингвистический, психологический и методологический.

2. Модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка основана на компетентностном, коммуникативном, профессионально-ориентированном подходах. В структуре данной модели выделяются следующие компоненты: целевой, концептуальный, содержательный, процессуальный и результативный блоки.

3. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку осуществляется на основе разработанной методики, которая находит свою реализацию в определенных стратегиях, путях, формах, методах и педагогических технологиях работы с профессионально-направленным содержанием обучения иностранному языку, а также специальной системе упражнений, направленной на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка.

4. Предложенная методика формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка у студентов бакалавриата на занятиях по практике речевого общения была апробирована в ходе эксперимента. Сравнительный анализ результатов предэкспериментального и постэкспериментального срезов в экспериментальной группе показал прогрессию таких показателей сформированности профессионально-коммуникативных умений осуществлять профессионально-педагогическую деятельность, как: объем высказывания и языковое оформление, соответствующее программным требованиям, наличие элементов творчества и новизны, установка и поддержание психологического контакта с партнером, осуществление текущего контроля усвоения информации, дидактически

правильное оформление речи. Данные отсроченного среза по сравнению с итоговым срезом, наглядно представляют стабильность сформированных у студентов навыков и умений осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В двадцать первом веке в условиях инновационного развития общества появляется необходимость модернизации системы образования. Происходит коренное изменение образовательной парадигмы: предлагается вариативное содержание образования, появляются новые педагогические технологии, современные концепции, теории и идеи, что зафиксировано в Федеральном государственном образовательном стандарте. Крайне важным является вопрос о формировании и развитии профессионально-значимых качеств будущего учителя. Основным результатом деятельности учреждения высшего педагогического образования является выпускник – высококомпетентный специалист, готовый к социальной и профессиональной мобильности, к саморазвитию и самосовершенствованию своих профессиональных компетенций, к самореализации в профессиональной деятельности.

Современный период характеризуется радикальной модернизацией образовательной системы, переходом на новые стандарты высшего профессионального образования. Задачи, стоящие перед образованием Российской Федерации, предъявляют принципиально новые требования к подготовке педагогических кадров. Современный педагог должен владеть принципиально новыми средствами организации учебно-воспитательного процесса. Одним из важнейших ресурсов, на основе которого можно содержательно менять систему профессионального педагогического образования, является качественно иная по содержанию и форме подготовка современного педагога. В контексте новых общественных потребностей в компетентных учителях иностранных языков вопрос о создании новой модели вузовской подготовки специалистов в данной области на основе продуктивного и эффективного подхода остается неразрешенным, что приводит к возникновению

противоречий между осознаваемой в современном обществе потребностью в компетентных, высококвалифицированных учителях иностранных языков, способных обеспечивать новое поколение востребованными и качественными знаниями и умениями для решения практических вопросов с представителями различных народов и культур и невысоким уровнем развития профессионально-коммуникативной компетенции таких специалистов, а также между потребностью вузов в теоретическом обосновании и достаточном научно-методическом обеспечении процесса подготовки компетентных учителей иностранных языков и низкой степенью разработанности данной проблемы в теории и практике. Данные противоречия обосновали необходимость разработки методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка в лингвистическом ВУЗе.

В процессе проведенного исследования были получены следующие результаты:

1) разработана и теоретически обоснована структура формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка, взаимосвязь ее компонентов и содержание;

2) создана модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка на занятиях по иностранному языку;

3) экспериментально проверена эффективность созданной методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка.

4) определены показатели сформированности профессионально-коммуникативной компетенции.

Выполненное исследование полностью подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что формирование профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка станет возможным, если процесс ее формирования протекает на основе коммуникативного, компетентностного и профессионально-ориентированного подходов, в рамках специально

разработанной методики, основанной на технологическом компоненте, включающем в себя стратегии, приемы, способы, педагогические технологии и методы обучения, а также систему профессионально-ориентированных упражнений.

Перспективность данного исследования заключается в возможности дальнейшей разработки вопросов отбора содержания и совершенствования методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка с целью подготовки обучающихся к ведению профессионально-педагогической деятельности в школе.

Библиографический список

1. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография [Текст] / В. А. Адольф. – Краснояр. гос. ун-т., Красноярск, 1998. – 120 с.
2. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб: «Златоуст», 1999. – 472 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
4. Ариян, М.А. Механизмы и условия социального развития студентов средствами иностранного языка [Текст] / М.А. Ариян // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 124-128.
5. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
6. Барышников, Н.В. Многоуровневая система высшего педагогического образования и проблема профессиональной подготовки студентов [Текст] / Н.В. Барышников. – Пятигорск, 1994. – 84 с.
7. Безукладников, К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: монография [Текст] / К.Э. Безукладников; Перм. гос. пед. ун-т. - Пермь, 2008. – 270 с.
8. Белл, Р. Т. Социолингвистика: Цели, методы, проблемы [Текст] / под ред. А. Д. Швейцера. – М.: Международные отношения, 1980. – 50 с.
9. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Высш.шк., 1995. – 412 с.
10. Беспалько, В.П. Теория учебника: Дидактический аспект [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.

11. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
12. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
13. Бовтенко, М.А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка: Монография [Текст] / М.А. Бовтенко. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2005. – 244 с.
14. Болонский процесс – от знания к действию через интерес и стремление: материалы международной конференции// редколл.: С.М. Вдовин (отв.ред.) [и др.] [Текст] / С.М. Вдовин. – Саранск: Изд-во Мордовского университета, 2012. – 532 с.
15. Бондаренков, О.Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на ИЯ // Методы и организация обучения ИЯ в языковом вузе [Текст] / О.Р. Бондаренков // Сб. науч.тр., МГЛУ, Вып.370.- М., 1991.
16. Боричев, А. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности [Текст] /А. Боричев. - М.: Прайм-Еврознак, 2007. - 128 с.
17. Веденина, Л. Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова [Текст] / Л. Г. Веденина // Иностранные языки в школе. - 2000 - № 5 - С.72-76.
18. Верещагин, Е. М. Язык и культура [Текст] / Е. М. Костомаров, В.Г. Верещагин. - М., 1990. – С. 31-47.
19. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова [Текст] / Е. М. Костомаров, В. Г. Верещагин. – М., 1985. – 372с.
20. Вятютнев, М. Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков [Текст] / М.Н. Вятютнев // Иностр.языки в школе. – 1975.- № 6. – С. 55-64.
21. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного [Текст] / М.Н. Вятютнев. – М.: Русский язык, 1984. – 144.

22. Гальскова, Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М., 2004. – 336 с.
23. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя [Текст] / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
24. Гальскова, Н.Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам: дис. ...д-ра пед. наук: 12.00.02. [Текст] / Н.Д. Гальскова. – М., 1999. – 544 с.
25. Глумова, Е.П. Методика обучения организации межкультурного общения на материале регионального компонента (немецкий язык) дис. ...канд.пед.наук/ 13.00.02. [Текст] / Е.П. Глумова. – Н.Новгород, 2006. – 233 с.
26. Гойхман, О.Я. Основы речевой коммуникации [Текст]: учебник для вузов / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина; под ред. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
27. Голуб, Б.А. Основы общей дидактики [Текст] / Б.А. Голуб. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 96 с.
28. Гурвич, П. Б. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке [Текст] / П. Б. Гурвич, Ю. А. Кудряшов. // Общая методика обучения иностранным языкам / Сост. А. А. Леонтьев.- М.: Рус. яз., 1991. - 360 с.
29. Гурвич, П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах: Курс лекций [Текст] / П. Б. Гурвич. – Владимир: ВГПИ, 1972. – 156 с.
30. Гурвич, П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков [Текст] / П. Б. Гурвич. – Владимир: ВГПИ, 1980. – 103 с.
31. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
32. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Пед. общ-во России, 2000. – 480 с.
33. Давыдова, М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам [Текст] / М. А. Давыдова. – М.: Наука, 1990. – 170 с.

34. Дахин, А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? [Текст] / А. Н. Дахин // Вопросы Интернет - образования. – 2003. – № 17
35. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность [Текст] / А. Н. Дахин // Народное образование. – 2002. – № 2. С. 55-61.
36. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
37. Еремин, Ю.В. Основы профессиональной коммуникативной подготовки учителя иностранного языка [Текст] / Ю.В. Еремин. СПб, – РГПУим. Герцена, 2001. – 181 с.
38. Загвязинский, В. И. Дидактика высшей школы [Текст] / В. И. Загвязинский. – Челябинск, 1990. – 96 с.
39. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования [Текст] / Е. С. Заир-Бек. – СПб. : Изд-во РГПУ, 1995. – 234 с.
40. Захарова, Л.Н., Соколова, В.В., Соколов, В.М. Профессиональная компетентность учителя и психолога – педагогическое проектирование// Учебное пособие [Текст] / Л.Н. Захарова, В.В. Соколова, В.М. Соколов. – Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1995. – 136 с.
41. Зимняя, И.А. Психология обучения ИЯ в школе [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: «Просвещение», 1991. – 223 с.
42. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
43. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
44. Зуева, И. Е. Коммуникативно-ориентированная методика обучения младших школьников лексической стороне иноязычной речи дис...канд. пед. наук / 13.00.02. [Текст] / И. Е. Зуева. – Н. Новгород, 2008. – 179 с.
45. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Текст] / Д.А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

46. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов [Текст] / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. –1990. – № 4. – С. 54 - 60.

47. Ишханян, Н.Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку (английский язык в неязыковом педагогическом вузе) Дис. ...канд.пед.наук / 13.00.02. [Текст] / Н.Б. Ишханян. – М.: 1996. – 242 с.

48. Казарицкая, Т.А. и др. Система оценки уровня профессиональной деятельности учителя ИЯ [Текст] / Т.А. Казарицкая. – М.: МГАУ, Британский совет, 2002. – 59 с.

49. Капитонова, Т.И., Щукин, А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев [Текст] / Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин. М., Русский язык, 1987. – 29 с.

50. Кассина, Р.А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя [Текст] / Р.А. Кассина: дис...канд. пед. наук: 13.00.08. – Н. Новгород, 2006. – 196 с.

51. Китайгородская, Г.А. Психолого-педагогические принципы метода активизации резервных возможностей личности обучаемого: Активизация учебной деятельности [Текст] / Г.А. Китайгородская. – М.: Педагогика, 1981. – С. 5-18.

52. Колесникова, И.А., Тамашевич, М.В. Профессионально – педагогическая компетентность учителя иностранного языка: характеристика и структура// Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам [Текст] / И.А. Колесникова, М.В. Тамашевич. – СПб.: КАРО, 2007. – С.77-84.

53. Коряковцева, Н.Ф. Продуктивное языковое образование и новая роль учителя ИЯ// Материалы научно-практической конференции «Многоязычие и поликультурность в современном мире и школе» [Текст] / Н.Ф. Коряковцева. МДО. – М., 2007

54. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Гомель: ГГУ 1976. – 57 с.

55. Ларина, Т.В. Межкультурная коммуникация и межкультурная коммуникативная компетенция [Текст] / Т.В. Ларина // Иностранные языки в высшей школе, 2005. - № 1. – С. 47-51.

56. Лебединский, С.И., Гербик, Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие [Текст] / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с.

57. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. В. Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

58. Липкина, А. И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности [Текст] / А. И. Липкина // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М.: Наука, 1975. – С 21-26

59. Литвинов, П. П. Как быстро выучить много немецких слов [Текст] / П.П. Литвинов. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 160 с.

60. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии. Избр. психол. труды. [Текст] / Б.Ф. Ломов – М.:МПСИ, 2003. – 423 с.

61. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Феникс, 1998. – 416с.

62. Ляховицкий, М. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / М. В. Ляховицкий, Н. И. Гез, А. А. Миролубов. – М.: Высшая школа, 1992. – 373 с.

63. Махмурян, К.С. Структура, содержание и уровни профессиональной компетентности учителя иностранного языка [Текст] / К.С. Махмурян // Сборник статей МГПУ, МИОО. – М., 2006. – С.72-79.

64. Мелешина, С.В. Совместно – распределенная учебная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя (на базе педагогических дисциплин): [Текст] / С.В. Мелешина. Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – Н.Новгород, 1996. – 18 с.

65. Мижериков, В.А., Ермоленко, М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учеб.пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко // Педагогическое общество России. – М., 1999. – С..

66. Милованова, Л.А. Педагогический дискурс как формат коммуникативного поведения учителя иностранного языка [Текст] / Л.А. Милованова // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики: сущность, концепции, перспективы: материалы III Международной научно-практической конференции / под ред. Л.А. Миловановой. Т.1 Актуальные проблемы лингводидактики. Волгоград: Парадигма, 2010. – 380 с. – С. 200-208.

67. Милованова, Л.А. Профильно-ориентированное обучение иностранным языкам (английский язык, старшая ступень средней общеобразовательной школы) [Текст] / Л.А. Милованова: Монография. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2006. – 347 с.

68. Мильруд, Р. П. Учение как управляемая и самоуправляемая познавательная деятельность / Р. П. Мильруд // Научный диалог. – 2013. – № 2(14): Педагогика. – С. 33–48.

69. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам [Текст] / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Стелла, 1999. – 144 с.

70. Миролубов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам [Текст] / А. А. Миролубов // Психолого- педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков // Alma mater. – 1998. – № 12. – С. 1-6.

71. Миролубов, А.А. Содержание обучения иностранному языку // Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник [Текст] / А.А. Миролубов и др. – М.: Педагогика, 1982.

72. «Многоязычие и поликультурность в современном мире и школе». МДО. – М., 2007.

73. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст]: справочное пособие // Минск: Высшая школа. – 2005. – 522 с.

74. Нахимова, Е.А. Основы теории коммуникации. учеб. пособие [Текст] / Е.А. Нахимова, А.П. Чудинов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 164 с.

75. Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа" (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271).

76. Нечаев, Н.Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности [Текст] / Н.Н. Нечаев. – М.: Иссл. Центр Минобрнауки РФ, 2005. – 92 с.

77. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

78. Оберемко, О.Г. Психолого-педагогическая система подготовки лингвиста (переводчика): моногр. [Текст] / О.Г. Оберемко. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2003. – 108 с.

79. Оберемко, О.Г. Теоретико-методологические основы подготовки переводчика в современных условиях дис... д-ра пед. наук/ 13.00.08. [Текст] / О.Г. Оберемко. – Н. Новгород, 2003 – 422 с.

80. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка/ Совет Европы. Департамент по языковой политике [Текст]. - Страсбург; Пер. с англ. К.М. Ирисхановой. - М.: МГЛУ, 2003. - 256 с.

81. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур [Текст] / Е.И. Пассов. – Липецк, 1998. – 159 с.

82. Пассов, Е.И. Мастерство и личность учителя ИЯ [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Флинта, 2001.

83. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Е.И. Пассов. – Русский язык, 1977. – 214 с.

84. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Глосса Пресс, 2006. – 240 с.
85. Поддьяков, А.Н. Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст [Текст] / А.Н. Поддьяков / Вопросы психологии, 2003, № 2. С.122-132.
86. Полат, Е.С. Разноуровневое обучение иностранному языку [Текст] / Е.С. Полат // Ин. языки в школе. 2000. - № 6. - С. 6 - 11.
87. Попова, Т.Н. Педагогические условия формирования профессионально важных качеств у будущих учителей (на материале изучения иностранных языков). Дис. ...канд.пед.наук: 12.00.02. [Текст] / Т.Н. Попова. – Саратов, 2001. – 230 с.
88. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
89. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г. В. Рогова, Ф М. Рабинович, Т Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
90. Рогова, Г.В., Верещагина, И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. Пособие для учителя [Текст] / Г. В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
91. Рубина, Н.С. Методика формирования лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка на интерактивной основе дис ... канд. пед. наук/ 13.00.02. [Текст] / Н.С. Рубина. – Н. Новгород, 2012. – 210 с.
92. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
93. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 321 с. 155 124. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности: к философским основам современной педагогики [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 45-52.

94. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособие [Текст] / А.П. Садохин - М. : Альфа-М : Инфра-М, 2004. - 286 с.
95. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
96. Сафонова, В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе [Текст] / В.В. Сафонова.– М.: Изд-во НИЦ «Еврошкола», 2001.–271 с
97. Сафонова, В.В. Коммуникативная концепция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях [Текст] / В.В. Сафонова. – М.: Изд-во НИЦ «Еврошкола», 2004. – 236 с.
98. Селевко, Г.К. Компетентности и их квалификации [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2004. – № 4. – С.138-143.
99. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
100. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] / Г.К. Селевко. – Т.1. – М., 2006. с. 21
101. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: моногр. [Текст] / В.В. Сериков. – СПб.; Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
102. Сериков, В.В. Образование: аспекты системного отражения [Текст] / В.В. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
103. Сериков, В.В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.В. Сериков/ Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2003. – № 1(02). – С.7-13.
104. Серова, Т.С. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения [Текст] / Т.С. Серова, Т.А. Ковалева – Пермь: Перм. гос. тех. ун-т, 2006. – 135 с.
105. Серова, Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе [Текст] / Т.С. Серова. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 227 с.

106. Скалкин, В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке (пособие для учителя) [Текст] / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
107. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
108. Сластенин, В.А. Программно-целевой подход к формированию социально-активной личности учителя [Текст] / В.А. Сластенин // Теория и практика высшего педагогического образования. М., 1984, С.10.
109. Сластенин, В.А., Мищенко, А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя [Текст] / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко // Сов.пед. № 10, 1991.
110. Сластенин, В.А. Профессиональная компетентность учителя [Текст] / В.А. Сластенин. – М.: Школа-пресс, 2000. – 492 с.
111. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пос. для студентов вузов [Текст] / С.Д. Смирнов. - М.: Акад., 2001. – 302 с.
112. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
113. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: моногр. [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
114. Соловова, Е.Н. Новые тенденции в развитии глобальных реформ и подготовка учителя иностранного языка [Текст] / Е.Н. Соловова // Сборник статей МПГУ, МДО, – М., 2005.
115. Соловова, Е.Н., Сафонова, В.В., Махмурян, К.С. Аттестация учителей иностранного языка в контексте развития системы непрерывного образования [Текст] / Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова, К.С. Махмурян // Английский язык в школе. 2002. №1. – С.47-57.
116. Сорокина, И.Г. Теория речевой компетенции и некоторые проблемы методики обучения иностранным языкам [Текст] / И.Г. Сорокина // Уровни

речевой компетенции. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1983. – Вып. 222. – С. 198-210

117. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 288 с.

118. Татарницева, С.Н. Методическая компетенция учителя и ее формирование в процессе самостоятельной работы студентов дисс...канд.пед.наук / 13.00.08. [Текст] / С.Н. Татарницева, Тольятти, 2003. – 319 с.

119. Томахин, Г.Д. Понятие лингвострановедения. Лингвистические и лингводидактические основы [Текст] / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 6. – С. 48-49.

120. Томахин, Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения [Текст] / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 4. – С. 84-88.

121. Томахин, Г.Д. Реалии в культуре и языке [Текст] / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1981. – № 1. – С. 64-67. 153. Томахин, Г.Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения [Текст] / Г.Д. Томахин // Русский язык. – 1986. – № 6. – С. 14-18.

122. Трофимова, Г.С. Основы педагогической коммуникативной компетентности [Текст] / Г.С. Трофимова: учеб.пособие – Ижевск: Изд-во Удм.ун-та, 1994. – 76 с.

123. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: моногр. [Текст] / Г.С. Трофимова – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012.

124. Учебная программа. Дисциплина: Практикум по культуре речевого общения (немецкий язык) [Текст] / сост. Ю.Н. Зинцова, С.В. Муратова, В.В. Савина. – Н.Новгород: НГЛУ, 2013. – 28 с.

125. Федеральные государственные стандарты ВПО [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.edu.ru>

126. Федеральный закон "Об образовании в российской Федерации" [Текст] / О-13. – М.: Проспект, 2013. – 160 с.

127. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и инновации в преподавании иностранных языков в вузе: кол. моногр. [Текст] / В.П. Фурманова [и др.]; науч. ред. В.П. Фурманова. – Саранск: Морд. гос. ун-т им. Н.П. Огарева, 2005. – 195 с.

128. Халеева, И.И. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации [Текст] / И.И. Халеева. – М.: МГЛУ, 1999. – 200 с.

129. Халеева, И.И. Языковая политика России [Текст] / И.И. Халеева // «Языковой портфель в России». Результаты 1 этапа пилотного проекта. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 3-5.

130. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) [Текст] / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 2004. – 239 с.

131. Хомский, Н. Логические основы лингвистической теории [Текст] / Н. Хомский – В кн. Новое в лингвистике, вып. 4. – М.: Прогресс, 1965. – 567 с.

132. Харченко, Е.В. Модели речевого поведения в профессиональном общении [Текст] / Е.В. Харченко. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2003. – 336 с.

133. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской; Центр «Эйдос». – Режим доступа: www.eidos.ru.news.compet.htm

134. Хуторской, А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Ин-т новых образовательных технологий, 2002. – 19 с.

135. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: www.eidos.ru.news.compet-dis.htm

136. Хуторской, А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное [Текст] / А.В. Хуторской. – М., 2007. – 639 с.

137. Чередов, И.М. Система форм организации обучения в советской школе [Текст] / И.М. Чередов. – М.: 1987. – 163 с.

138. Черничкина, Е.К. Лингвистические аспекты обучения коммуникативному поведению [Текст] / Е.К. Черничкина // Язык, коммуникация и социальная среда. Выпуск 7. Воронеж: ВГУ, 2007. – С. 174-182.

139. Чернова, Н.И. Формирование лингвогуманитарной компетентности специалистов в системе высшего технического образования [Текст] / Н.И. Чернова: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.08. – М., 2007. – 49 с.

140. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-30.

141. Шамо́в, А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: базовый курс немецкого языка [Текст] / А.Н. Шамо́в: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Тамбов, 2005. – 49 с.

142. Шамо́в, А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: моногр. [Текст] / А.Н. Шамо́в. – Н. Новгород: Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2006. – 277 с.

143. Шамо́в, А.Н. Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи: моногр. [Текст] / А.Н. Шамо́в. – Н. Новгород: Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2009. – 242 с.

144. Шаповалов, А. А. Аз и буки педагогической науки: введение в педагогическое исследование [Текст] / А. А. Шаповалов. - Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. - 123с.

145. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие [Текст] / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

146. Шатилов, С.Ф., Саломатов К.И., Рабунский Е.С. Профессиограмма учителя иностранного языка [Текст] / С.Ф. Шатилов, К.И. Саломатов, Е.С. Рабунский. – М.: 1977, - 27 с.

147. Школа и учитель в зеркале модернизации образования / Под ред. В.В. Серикова, Т.В. Черниковой. – М. : Междунар. академия, 2003. – 320 с.

148. Штульман, Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам [Текст] / Э.А. Штульман. Издательство Воронежского университета. – Воронеж, 1971. – 144 с.

149. Щепилова, А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании [Текст] / А.В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 4-12.

150. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь [Текст] / А.Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

151. Эльконин, Б.Д. Психология игры [Текст] / Б.Д. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 358 с.

152. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

153. Aitchison, J. Psycholinguistics and language change. In English Past [Text] / J. Aitchison, T. Frank, & N. Pantaleo. – Fasano, Italy: Schena, 1990. – P. 13-24.

154. Anderson, R.C. Readings in the psychology of cognition [Text] / R.C. Anderson, D.P. Ausubel. – Holt, Rinehart and Winston, 1965. Original from the University of Michigan Digitized Jun 13, 2006. – 690 p.

155. Ausubel, D.P. Educational psychology: a cognitive view [Text] / D.P. Ausubel. – Holt, Rinehart and Winston, 1968. Original from the University of Michigan Digitized Jul 14, 2008. – 685 p.

156. Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing [Text] / L. Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.

157. Bader, R. Konstruieren von Lernfeldern – Rahmenlehrplanausschüsse in Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern [Text] / R. Bader // Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE and SELUBA. R. Bader and R. Sloane (eds). – Markt Schwaben: Eusl, 2000. – P. 35-50.

158. Baumeister, Roy F. The self in social psychology [Text] / Roy F. Baumeister. – Psychology Press, 1999. – 492 p.
159. Canale, M. Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing [Text] / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics, 1980. – Vol. 1. – P. 1-47.
160. Cohen, A.D. Strategies in Learning and Using a Second Language [Text] / A.D. Cohen. New York: Longman, 1998
161. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching [Text] / Draft 1 of a Framework proposal. – Strasbourg: Council of Europe (Council for Cultural Co-Operation), 1996. – 204 p.
162. Dreke M. Wechselspiel [Text] / M. Dreke, W. Lind. - Muenchen: Langescheid-Verlag, 1996. - 160 S.
163. Gardner, R.C. Attitudes and motivation in second-language learning [Text] / R.C.Gardner, W.E. Lambert. – Newbury House Publishers, 1972. – 313 p.
164. Faerch, C. Strategies in Interlanguage Communication [Text] / C. Faerch, G. Kasper. - London: Longman, 1983.- 170 p.
165. Hutchinson, T. English for Specific Purposes [Text] / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 184 p.
166. Hutmacher, W. In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies [Text] / W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani. – Springer, 2001. – 378 p.
167. Hutmacher, W. Key competences for Europe [Text] / W. Hutmacher: report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – P. 247.
168. Hymes, D. On communicative competence [Text] / D. Hymes // Sociolinguistics / Ed. by J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
169. Hymes, D. Communicative Competence [Text] / D. Hymes // Sociolinguistics / Edited by J.B. Pride and J. Holmes. Penguin Books Ltd., 1977. – P. 248.

170. Hymes, D. Foundations in Sociolinguistics Edition [Text] / D. Hymes. – Routledge, 2003. – 247 p.

171. Keen, K. Competence: What is it and how can it be developed? [Text] / K. Keen / In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). – Brussels: IBM Education Center, 1992. – 143 p.

172. Little, D. Preparing teachers to use the European language portfolio: arguments, materials and resources [Text] / D. Little. Hans-Peter Hodel. European Centre for Modern Languages, Council of Europe, Viljo Kohonen, Dick Meijer, Radka Perclova – Council of Europe, 2008. – 45 p.

173. Maslow, A.H. Motivation and personality [Text] / A.H. Maslow. – New York: Harper & Row, 1970. – 369 p.

174. Skinner, B.F. The Technology of Teaching [Text] / B.F. Skinner. – New York: Oxford University Press, 1996. – 200 p.

175. Skinner, B.F. Technology of Teaching [Text] / B.F. Skinner. – Copley Publishing Group, 2003. – 271 p.

176. Smith, F. Comprehension and learning: a conceptual framework for teachers [Text] / F. Smith. – Holt, Rinehart and Winston, 1975. Original from the 162 University of Michigan Digitized Aug 29, 2006. – 277 p.

177. Wenden, A. and Rubin, J. Learner Strategies in Language Learning [Text] / A. Wenden, J. Rubin. New Jersey: Prentice Hall, 1987. - 181 p.

178. Williams, M., Burden R, Psychology for Language Teachers [Text] / M. Williams, R. Burden. - Cambridge University Press, 1998. - 164 p.

Приложение А**Анкета студентов**

1) На сколько баллов Вы можете оценить свою готовность к ведению урока иностранного языка? (1 - совсем не готов, 2 - средняя готовность, 3 - готов)

а) 1

б) 2

в) 3

2) Испытываете ли Вы трудности при выражении собственных мыслей и суждений на иностранном языке?

а) да

б) нет

в) скорее да, чем нет

г) скорее нет, чем да

3) Сможете ли Вы организовать экскурсию по Нижнему Новгороду на иностранном языке для учащихся 8 класса?

а) да

б) нет

в) скорее да, чем нет

г) скорее нет, чем да

4) Испытываете ли Вы трудности при адаптации своей речи к языковому уровню собеседника?

а) да

б) нет

в) скорее да, чем нет

г) скорее нет, чем да

5) Испытываете ли Вы трудности при подборе синонимов к знакомым Вам словам?

- а) да
- б) нет
- в) скорее да, чем нет
- г) скорее нет, чем да

6) Сможете ли Вы организовать литературный вечер на определенную тему для учащихся 7 класса?

- а) да
- б) нет
- в) скорее да, чем нет
- г) скорее нет, чем да

7) Испытываете ли Вы трудности при выполнении творческих заданий?

- а) да
- б) нет
- в) скорее да, чем нет
- г) скорее нет, чем да

8) Легко ли Вы устанавливаете и поддерживаете психологический контакт с собеседником?

- а) да
- б) нет
- в) скорее да, чем нет
- г) скорее нет, чем да

9) Сможете ли Вы организовать встречу нижегородских школьников с их сверстниками из Германии?

- а) да
- б) нет
- в) скорее да, чем нет
- г) скорее нет, чем да

10) Умеете ли вы выражать парциальные (частичные) оценки на иностранном языке: одобрение/неодобрение, упрек, похвалу, замечание?

- а) да
- б) нет
- в) скорее да, чем нет
- г) скорее нет, чем да

11) Умеете ли вы спонтанно реагировать на иностранном языке на изменяющиеся условия речевой ситуации?

- а) да
- б) нет
- в) скорее да, чем нет
- г) скорее нет, чем да

12) Умеете ли вы спонтанно реагировать на иностранном языке на изменяющиеся условия речевой ситуации?

- а) да
- б) нет
- в) скорее да, чем нет
- г) скорее нет, чем да

Приложение Б

*Тематические тексты, входящие в состав профессионально-ориентированных
подтем*

Endlich 18! - Was ändert sich mit dem 18. Geburtstag?

In Deutschland ist der 18. Geburtstag ein besonderer Geburtstag. Das findet auch Thomas Schneider. Er wird in zwei Wochen 18 Jahre alt. Wenn man in Deutschland 18 wird, ist man volljährig. Das bedeutet, dass man erwachsen ist und bestimmte Rechte, aber auch Pflichten hat. Für Thomas wird sich mit dem 18. Geburtstag einiges verändern.

Thomas wohnt in einem kleinen Dorf in Norddeutschland. Nur zweimal am Tag fährt dort ein Bus. Wenn er sich mit Freunden treffen oder in die Stadt fahren möchte, muss er seine Eltern fragen, ob sie ihn hinfahren und abholen können. Manchmal haben sie keine Zeit. Deshalb freut sich Thomas darauf, dass er den Führerschein machen kann, wenn er 18 ist. Wenn Thomas seinen Führerschein hat, kann er selbst Auto fahren. Dann ist er selbstständig und nicht mehr von seinen Eltern abhängig. Außerdem feiert man an seinem 18. Geburtstag eine große Party. Thomas hat seine ganze Klasse eingeladen – und er freut sich schon sehr darauf. Wenn man 18 ist, darf man auch hochprozentigen Alkohol in einem Supermarkt kaufen. Und man darf diesen Alkohol auch trinken.

Zum ersten Mal Bundestagswahl

Mit dem 18. Geburtstag ändern sich für Thomas noch andere Dinge. Er bekommt das Wahlrecht und darf an politischen Wahlen teilnehmen. In einigen Bundesländern gilt das Wahlrecht für Kommunalwahlen bereits ab 16 Jahren. Für die wichtige Bundestagswahl muss man aber 18 sein. Thomas interessiert sich sehr für Politik. In der Schule hat er das Fach Politik belegt. Dort werden wichtige politische Themen besprochen. Er diskutiert mit seinen Mitschülern und seiner Lehrerin über die verschiedenen Parteien und ihre Programme. Thomas freut sich schon auf seine erste Bundestagswahl, die im September 2013 stattfindet. Bei der Bundestagswahl dürfen alle Wahlberechtigten, also jeder Deutsche über 18 Jahren, ihre Stimme abgeben. Sie

wählen einen Abgeordneten für den Bundestag und eine Partei. Welche Partei Thomas wählen wird, verrät er nicht.

Ein wichtiges Datum

Der 18. Geburtstag bedeutet auf der einen Seite mehr Freiheit, findet Thomas. Er darf seinen Führerschein machen und Auto fahren. Er darf Alkohol trinken und so lange in der Disco bleiben, wie er will. Aber Thomas weiß, dass mehr Freiheit auch mehr Verantwortung bedeutet. Er darf zwar Auto fahren, hat aber die Verantwortung, dass er keinen Unfall verursacht und andere Menschen verletzt. Er ist wahlberechtigt und verantwortlich dafür, dass er sein Wahlrecht wahrnimmt und an der Politik teilnimmt. Deshalb ist der 18. Geburtstag für Thomas ein wichtiges Datum: „Mit dem 18. Geburtstag bin ich ein Erwachsener geworden und habe deshalb bestimmte Rechte, aber auch Pflichten.“

Rechte und Pflichten mit 18

In Deutschland ist man ab dem 18. Geburtstag volljährig. So steht es im Gesetz. Damit hat man die Rechte und Pflichten wie ein Erwachsener. Man ist dann aber auch für sein Handeln und die Folgen verantwortlich.

Voll strafmündig

Man hat zum Beispiel das Recht, alleine Auto zu fahren, aber auch die Pflicht, so zu fahren, dass kein Unfall passiert. Ist man an einem Unfall schuld, ist man dafür verantwortlich. Ab dem 18. Geburtstag ist man nämlich voll strafmündig. Das heißt, dass man vor Gericht wie ein Erwachsener behandelt wird und auch so bestraft werden kann.

Voll geschäftsfähig

Wenn man 18 wird, ist man auch voll geschäftsfähig. Das heißt, dass man einen Vertrag unterschreiben oder ein Konto eröffnen kann. Man braucht dafür nicht mehr die Zustimmung der Eltern. Aber man hat die volle Verantwortung für das, was man unterschrieben hat.

Voll verantwortlich

Für Menschen über 18 gilt auch das „Jugendschutzgesetz“ nicht mehr. Dieses Gesetz bestimmt, dass Minderjährige (alle unter 18) vor bestimmten Dingen geschützt

werden. Zum Beispiel dürfen Minderjährige nicht alleine in die Disco gehen, keinen hochprozentigen Alkohol und Tabakwaren kaufen sowie keine Filme ansehen und Computerspiele spielen, die erst ab 18 Jahren erlaubt sind. Wenn man 18 geworden ist, gilt dieses Gesetz nicht mehr. Man kann also selbst entscheiden, ob man die ganze Nacht in der Disco ist, hochprozentigen Alkohol trinkt, raucht und sich brutale Filme ansieht.

Typisch deutsch - sind die Deutschen wirklich so pünktlich?

Über jede Nation gibt es Vorurteile. Die Deutschen sind ordentlich, fleißig und pünktlich. Sie trinken gerne Bier und haben keinen Humor. Das glauben viele Leute auf der ganzen Welt. Woher kommen diese Klischees? Und sind sie richtig?

Ordnung, Fleiß und Pünktlichkeit sind typisch deutsch. Eigentlich sind das preußische Tugenden. Preußen war ein großer und bedeutender Staat innerhalb Deutschlands. Er existierte vom 13. Jahrhundert bis 1945. Von 1713 bis 1740 regierte dort Friedrich Wilhelm I. (1688 - 1740). Er war ein sparsamer König, der keinen Luxus mochte. Ordnung und Fleiß fand er besonders wichtig. Friedrich Wilhelm I. machte aus Preußen einen modernen Staat mit einer starken Armee. Die preußischen Beamten und Soldaten sollten pünktlich und gehorsam sein. Auch der nächste König, Friedrich der Große (1712 - 1786), fand die preußischen Tugenden sehr wichtig. Sie halfen ihm dabei, Preußen zu einem der bedeutendsten Länder Europas zu machen.

Preußische Tugenden heute

Heute sagt man über alle Deutschen, dass sie fleißig und ordentlich seien, so wie damals die Preußen. Nicht alle Deutschen glauben, dass das stimmt. Einige sagen, dass die Tugenden längst vergessen sind. Der Ministerpräsident des Bundeslandes Brandenburg, Matthias Platzeck, sagte vor einiger Zeit: „Wir brauchen mehr preußische Tugenden!“ Danach diskutierten die Menschen in Deutschland über Sparsamkeit und Fleiß. Denn anders als das reiche Preußen hat Deutschland heute Staatsschulden. Außerdem gibt es natürlich auch faule Deutsche, die nicht arbeiten wollen.

Humorlose Biertrinker

Russen erzählen gerne lustige Anekdoten. Engländer sind berühmt für ihren schwarzen Humor und aus Amerika kommen lustige Kinofilme. Und die Deutschen? Sie haben keinen Humor. Vielleicht ist das so, weil Humor nicht gut zu Fleiß und Ordnung passt. Ein weiteres Vorurteil lautet: Die Deutschen haben keine Ahnung von Mode. Stimmt das? Der berühmte deutsche Modedesigner Karl Lagerfeld lebt jedenfalls lieber in Frankreich als in Deutschland. Deutsche Männer, die Socken zu Sandalen tragen, machen etwas falsch, sagt Lagerfeld. Dass deutsche Touristen mit ihren Socken im Ausland auffallen, ist ein weiteres Klischee. Es gibt auch ein Vorurteil, das ganz sicher richtig ist: Die Deutschen trinken viel Bier. Etwa 109 Liter trinkt ein Deutscher pro Jahr. Nur die Tschechen und die Iren trinken noch mehr.

Fleißig und ordentlich - Wie sind die jungen Deutschen?

Vitamin de hat junge Leute in der ostdeutschen Stadt Leipzig gefragt, was sie über die typischen Klischees denken. Wie sind die Deutschen wirklich?

Die Deutschen sind ordentlich

Ich finde solche Klischees immer ziemlich blöd. Eine Eigenschaft wie „ordentlich“ kann man nicht an Nationalitäten festmachen. Das hat doch etwas mit einzelnen Personen zu tun. Ob ich selbst ordentlich bin? Nicht wirklich. Ich würde sagen, dass ich organisiert bin, aber nicht unbedingt superordentlich. *Jella Bunke, 19 Jahre*

Die Deutschen sind pünktlich

Es stimmt, dass viele Deutsche Unpünktlichkeit nicht gut finden. Aber gerade junge Leute sind oft unpünktlich. Ich, zum Beispiel, komme oft zu spät irgendwohin. Und im öffentlichen Leben sind die Deutschen auch nicht immer so pünktlich, vor allem deutsche Züge und manchmal auch Busse oder Straßenbahnen kommen zu spät. Darüber ärgere ich mich dann auch. *Tina Kühne, 20 Jahre* *sind Die Deutschen sind sehr fleißig*

Man sagt ja, dass Fleiß eine deutsche Tugend ist. Ich finde aber, dass so etwas sehr individuell ist. Ich bin normalerweise eher faul. Aber wenn mir etwas wichtig ist, kann ich auch sehr fleißig sein. Ich war für längere Zeit in Japan und über die Japaner sagt man auch, dass sie besonders fleißig sind. Faulheit wird dort tatsächlich als etwas sehr Negatives angesehen, noch mehr als in Deutschland. *Daniel Schulze, 23 Jahre*

Opa und Oma sind die Besten!

Johanna und Jan genießen das Leben mit ihren Enkeln

Die meisten Menschen verbinden mit ihren Großeltern gute Erinnerungen. Man wurde verwöhnt, meist gab es leckeren Kuchen. Und vor allem: Opa und Oma hatten viel Zeit – zum Quatschmachen, Spielen, Schmusen und Geschichtenerzählen. Und auch umgekehrt sind die Enkel für Großeltern etwas ganz Besonderes. Warum das so ist, erklären Johanna (61) und Jan (71). Sie haben vier Kinder und inzwischen schon sechs Enkel.

Wie war es, als Sie zum ersten Mal Großeltern geworden sind?

Jan: Das ist zehn Jahre her, am 1. Weihnachtstag 2004, gleich nach dem Frühstück ging's los.

Johanna: Ich erinnere mich auch sehr gut. Das war für mich besonders bewegend, denn ich durfte sogar bei der Geburt mit dabei sein!

Wie würden Sie sich – ganz kurz, und in jeweils drei Adjektiven – als Großeltern beschreiben?

Jan: Großzügig, kinderlieb, hilfsbereit.

Johanna: Geliebt, respektiert, fürsorglich.

Was ist Ihnen besonders wichtig in Ihrer Beziehung zu Ihren Enkeln?

Jan: Mir ist es am wichtigsten, dass wir uns alle so oft wie möglich sehen und viel Zeit zusammen verbringen.

Johanna: Ich möchte, dass unsere Enkel wissen, dass wir immer für sie da sind und wir sie genau so akzeptieren, wie sie sind. Schön ist es auch zusehen, dass sie sich

untereinander so gut verstehen: Sie sind eine richtige “Rasselbande”, wenn sie alle zusammen sind.

Was ist für Sie der Unterschied zwischen Kindern und Enkeln?

Jan: Die Kinder stehen mir natürlich doch noch näher als die Enkel.

Johanna: Wir sind im Verhalten viel freier gegenüber unseren Enkeln und sehen viele Dinge viel entspannter als seinerzeit bei unseren eigenen Kindern.

Ihr Familie lebt ja sehr verstreut – in Deutschland und sogar in Spanien. Wie machen Sie es, dass Sie sich möglichst oft treffen können?

Johanna: Im Sommer treffen wir uns oft in einem Ferienhaus in Südfrankreich. Das ist vor allem für unsere Kinder, die in Spanien sind, praktisch. Aber wir fahren auch selbst los und besuchen unsere Kinder und Enkel. Und wenn sie mal zu uns übers Wochenende zu Besuch kommen wollen, dann unterstützen wir das, finanzieren zum Beispiel die Reisekosten.

Was unternehmen Sie zusammen mit Ihren Enkeln?

Jan: Ich bin ein Bastler. Deshalb bastle und werkle ich gern zusammen mit meinen Enkeln. Oder wir spielen mit Blechspielzeug, das ich sammle. Das Wichtigste ist, einfach zusammen zu sein.

Johanna: Das sehe ich auch so. Und mit mir wird gebacken oder gekocht, oder wir spielen Brettspiele, malen etwas, gehen zusammen schwimmen. Ich lese auch gern vor und wir schauen Bilderbücher zusammen an.

Familienleben in Deutschland. Eltern und Kinder? Geschwister? Ehepartner?

Mein Eindruck ist ...

Meine ersten Eindrücke vom Familienleben in Deutschland

Mutter und Vater, die Geschwister – das ist die Kernfamilie. Dazu der Kreis der Verwandten. Wie gehen Eltern mit ihren Kindern um? Wie Kinder mit ihren Eltern? Früher war die Erziehung noch strenger, autoritärer. Seit gut 40 Jahren hat sich das geändert. Kindern wird mehr Freiheit gelassen, sie sollen möglichst bald lernen, sich als

gleichberechtigte Personen in den Familienverband einzuordnen. Meist nehmen wir die Familie, in der wir aufgewachsen sind, zum Maßstab. So sollte es, denken wir, in jeder Familie sein. Aber manche sind auch überrascht, wie es bei anderen Familien in Deutschland zugeht. Und sie sehen plötzlich die eigene Familie mit kritischeren Augen. Interessant ist auch der Blick über Landes- und Kulturgrenzen hinweg: wo können wir uns positive Anregungen holen? Was ist euch bei Familien in Deutschland aufgefallen? Was hat euch irritiert? Was hat euch gefallen?

Allein mit der Gastgeberin (Suna K., 27, Studentin, Korea)

Einmal war ich bei einer Familie in Bayern eingeladen. Es gab Schweinebraten. In Korea ist es üblich, dass alle Familienmitglieder kommen, um den Gast zu begrüßen. Aber ich saß nur mit der Gastgeberin allein zusammen – die anderen blieben in ihren Zimmern. Bei einer Einladung im Allgäu war es anders: da wurde ich gleich voll miteinbezogen und alle Familienmitglieder haben sich mit mir unterhalten.

Sie haben sich umarmt (Sumiaki, Tokio, Japan)

Über eine Familie meiner deutschen guten Bekannten kann ich etwas sagen. Als ich sie zum ersten Mal besucht habe, hat ihr Sohn mit seiner Freundin im Wohnzimmer auf dem Boden gesessen. Die beiden saßen ganz dicht zusammen und haben sich umarmt. Weil man in Japan üblicherweise seine Liebe vor den Augen der Familienmitglieder, geschweige denn vor denen eines unbekanntem Besuchers nicht zu äußern pflegt, war diese Szene ein Schock für mich. Sonst habe ich aber zu familiären Beziehungen keinen großen Unterschied gefühlt.

Zu viel Freiheit (Ösgün, 16, Ordo, Türkei)

Ich glaube, Familie funktioniert in der Türkei besser. Eltern in der Türkei haben bei ihren Töchtern und Söhnen noch ein Wort mitzureden. In einer deutschen Familie ist das ganz anders: die Jugendlichen rauchen Zigaretten, trinken, haben alle Freiheit mit ihrer Freundin. Diese totale Freiheit finde ich nicht gut. Wenn Jugendliche so aufwachsen, werden sie später vielleicht Penner, Alkoholiker, Drogensüchtige. Die Eltern sollten schon strenger sein. Ein bisschen, nicht zu viel.

Kinder dürfen alles (Iwan, 27, Minsk, Weißrussland)

In einem Park oder der Straßenbahn sehe ich oft Leute mit ihren Kindern. In unserem Land erlauben die Eltern den Kindern nicht so viel wie hier in Deutschland. Man hat den Eindruck: die Kinder hier machen, was sie wollen. Und die Eltern verbieten ihnen nichts. Ob das gut oder schlecht ist, ist schwer zu sagen. Eigentlich weiß man das erst, wenn diese Kinder erwachsen sind. Vielleicht müssen Kinder auch Grenzen gesetzt bekommen. Später werden sie das dann verstehen.

Beim Essen wird kaum gesprochen (Luisa, 23, Wenzhou, China)

Die Familie, bei der ich wohne, lebt gar nicht so nach der Uhr. Zum Beispiel essen die einzelnen Familienmitglieder, wann sie wollen. Das finde ich gar nicht so positiv. Besser wäre es, zusammen zu essen. Zu einem festen Zeitpunkt. Das ist dann ein Treffpunkt für alle. Wenn man zusammensitzt, wird kaum gesprochen. Wir in China sprechen immer miteinander. Für mich ist es sehr ungewohnt, sich nicht zu unterhalten. Ich will natürlich Deutsch lernen, da wäre es besser, wenn mehr gesprochen würde.

Als Ausländer bei einer Gastfamilie (Victoria, 30, Malaga, Spanien)

Als Gast bei einer deutschen Familie wohnen – damit habe ich schlechte Erfahrungen gemacht. Das sagen auch andere, die ich kenne. Es funktioniert einfach nicht, sich integrieren ist schwer. Das ist schade. Es entsteht kein echter Kontakt. Dabei wäre es so gut für alle, die Deutschland kennenlernen und Deutsch lernen wollen, bei einer Familie aufgenommen zu werden. Wenn in der Familie Kinder sind, wäre es noch besser. Dann hat man mehr Möglichkeiten. In Spanien ist die Integration, wie ich finde, nicht so schwer. Man muss natürlich einfühlsam sein und rücksichtsvoll. Jetzt wohne ich in einem Studentenheim, und da läuft alles viel besser.

Täglich zwei bis drei Stunden im Internet.

Erik erzählt, was er da so macht ...

Erik, 14: "Man merkt am PC gar nicht mehr, wie die Zeit vergeht"

Wir haben Erik, 14, gefragt, was er an YouTube, Facebook und Co. mag und was ihm nicht so gefällt.

Wie oft nutzt du Facebook in der Woche?

“Ich bin jeden Tag drauf, um Sachen zu lesen oder für Infos in der Gruppe. Wir haben mit unserer Klasse eine eigene Gruppe. Ich bin dann den ganzen Nachmittag und Abend angemeldet und klick immer mal wieder drauf. Aber ich chatte nicht viel. Wenn es um andere Gespräche mit Freunden geht, dann ruf ich da lieber an. Ganz real.”

Und YouTube? Was gefällt dir da am besten?

“Ich guck gern Comedy zum Beispiel. Und ich höre über YouTube auch Musik.”

Lädst du viel Musik aus dem Internet runter?

“Ja! Ganz viel! Aber ich muss sagen: Da bin ich legal geblieben. Ich lade die Songs nur über iTunes und nicht über so Tauschbörsen. Ich höre mir die Sachen erst ein paar Mal auf YouTube an und seh mal, ob er mir dann immer noch so gut gefällt. Wenn das so ist, dann kaufe ich den Song.”

Wie viel Zeit verbringst du ungefähr pro Tag aktiv im Internet?

“Das ist schwer zu sagen. Ich schätze, da kommen so zwei bis drei Stunden zusammen.”

Hattest du schon mal Probleme durch die Nutzung von Facebook?

“Ja, ich hab mir über Facebook mal einen Virus eingefangen, den ich dann auch – ohne es zu wissen – an alle meine Kontakte weitergegeben habe. Das war so ein ‘Klick-it-Video’ und das hab ich einfach angeklickt. Ich bin jetzt vorsichtiger, weil ich mich inzwischen gut auskenne.”

Bist du auch manchmal online, um Spiele zu spielen?

“Nein, eigentlich gar nicht. Das liegt einmal daran, dass mein PC das einfach nicht packen würde. Ich habe so ein paar kleine Spiele auf dem iPhone, die ich zum Zeitvertreib mache oder wenn man warten muss oder in der Bahn fährt. So zum Beispiel ‘Subway surfer’ oder ‘Albatros’.”

Ist das Internet in deinen Augen eher eine Bereicherung oder ein Zeitfresser?

“Es ist sicherlich in vieler Hinsicht eine Bereicherung, weil man viel Zeit spart. Zum Beispiel, wenn man etwas für die Schule herausfinden will, kann man das ganz einfach übers Internet machen. Man gibt die Frage ein und findet auf Foren immer gleich eine Lösung.”

Kinderlos? Ein Leben ohne Kinder? Für eine Frau nicht mehr ungewöhnlich...Warum so viele Frauen keine Kinder mehr haben?

Für viele Frauen aus anderen Ländern mag das sehr verwunderlich, ja traurig sein: Eine Frau im besten Alter ohne Kinder? “Was? Sie sind nicht verheiratet? Sie haben keine Kinder?” Großes Unverständnis. Aber in Deutschland keine Seltenheit.

Was sagen die Statistiken?

- Von den Frauen zwischen 40 und 44 sind in Deutschland 22 Prozent kinderlos, also jede fünfte Frau
- Statistisch gesehen hat jede Frau in Deutschland nur 1,36 Kinder
- Mit 8,4 Geburten je 1.000 Einwohner hat Deutschland die niedrigste Geburtenrate aller 28 EU-Staaten
- Akademikerinnen im Alter von 45 bis 49 Jahren in den alten Bundesländern sind bereits zu 30 Prozent kinderlos
- Zwei Millionen Ehepaare bleiben aus medizinischen Gründen ungewollt kinderlos (jede 6.Ehe)

Welche Gründe werden bei Umfragen am meisten genannt?

- “Wir wollen lieber frei und unabhängig bleiben”
- “Kinder kosten (zuviel) Geld”
- “Mir ist die Karriere wichtiger als eine Familie zu gründen”
- “Es gibt zu wenige Hilfen vom Staat”

“Wir sind nicht so optimistisch, was die Zukunft betrifft”

Wo liegen die tieferen Gründe?

- In allen Industrienationen sinkt mit steigendem Wohlstand die Geburtenrate
- Je besser im Sozialstaat die Absicherung im Alter (Rentenversicherung etc.), umso eher ist auch finanziell ein Leben ohne Kinder denkbar.

- Je mehr Abwechslung ein städtisches Leben bietet (deshalb z.B. in Hamburg jede dritte Frau kinderlos)
 - Die Individualisierung führt dazu: jeder möchte sein eigenes Leben leben
 - Je höher die Bildung, desto weniger Geburten
 - Familien mit vielen Kindern haben ein höheres Armutsrisiko
 - Kinder bedeuten Verantwortung; viele Paare aber sind

verantwortungsscheu

- Seit 1950 ist die Weltbevölkerung von 2,5 Milliarden auf über 7 Milliarden im Jahr 2013 angestiegen. Auch ein Grund?

Was sind Folgen und mögliche Maßnahmen?

- die Zahl der Deutschen nimmt ab:
- die Jungen zahlen nicht mehr genügend Beiträge in die Rentenkassen; das Rentensystem ist nicht mehr finanzierbar und bricht irgendwann zusammen
 - mehr Plätze in Kinderkrippen
 - kostenfreie Kindergärten (KITAs = Kindertagesstätten)
 - Rentenkürzung für Kinderlose
 - die familienpolitischen Leistungen auf 100 Milliarden Euro pro Jahr erhöhen
- die Einwanderungsquote entsprechend erhöhen

Die Frau emanzipiert oder Hausfrau und Mutter?

Pro und contra ...

Wie wichtig sind Berufsleben und Karriere für Frauen?

Die meisten Frauen sind berufstätig. Sie wollen ein eigenständiges Leben führen und nicht – wie früher – finanziell vom Ehepartner abhängig sein. Die durchschnittliche Ehedauer liegt bei ca. 14 Jahren, d.h. viele Ehepaare trennen sich bereits nach wenigen Jahren. Die Frau will also ihr Berufsleben nicht einfach abschreiben, um nur für Kinder und Ehepartner da zu sein. Oft kann sie es sich auch gar nicht leisten: sonst würde es finanziell für die Familie nicht reichen.

Die emanzipierte, berufstätige Frau

- “Ich habe mich emanzipiert, selbstständiges Denken gelernt und einen Beruf ausgeübt.”
- “Ich bin eine eigenständige Person und nicht nur Mutter und Partnerin.”
- „Wir haben die am besten ausgebildete Frauengeneration aller Zeiten. Diese will mehr als Hausfrau und Mutter sein.“
- „Ich halte das für großen Quatsch, diese Glorifizierung von Frauen mit Kindern: Als würde erst das ein Frauenleben lebenswert oder sinnvoll machen.“
- “Das liebevolle, einfühlsame Verhalten der Eltern ist ausschlaggebend. Die Krippenunterbringung kann die Bindung nicht zerstören. Sie fördert die Erziehung zur Selbständigkeit und das Leben in einer Gruppe Gleichaltriger”.

Die Frau als Ehefrau, Mutter und Hausfrau

- „Die Frau muss wieder Frau werden, nicht Abbild des Mannes.”
- “Es ist eine weibliche Fähigkeit, ein Heim gemütlich zu gestalten.“
- „Ich würde mir einen Mann suchen, ihn arbeiten lassen und mich um unsere fünf Kinder kümmern“
- „Der Feminismus hat uns eingeredet, dass eine Frau alles erreichen kann – Kind, Karriere. Doch das ist ein Trugschluss.“
- „Wenn eine Mutter ein Kind unter drei Jahren in der Kindertagesstätte (Krippe) abgibt und weggeht, auch wenn das Kind schreit, bedeutet das für das Kinderhirn enormen Stress. Das prägt negativ.“

Die Zahl der berufstätigen Frauen ist in den letzten Jahrzehnten ständig gestiegen. Derzeit sind es 68% (Männer: 77,6%). So ist die “traditionelle” Frau schon fast Geschichte. Aber der Alltag der emanzipierten, berufstätigen Frau ist nicht einfach. Sie muss und möchte vielen Bereichen gerecht werden: dem Beruf, dem Ehepartner, den Kindern und dem Haushalt. Geht das? Was haltet ihr von der Rollenverteilung Frau – Mann?

Eine Scheidung -ein großer Einschnitt im Leben.

Silke erzählt ...

Seit einem Jahr ist Silke geschieden ...

Silke, die 37-jährige Mutter eines Sohnes, lebt allein in der Nähe einer Großstadt und hat einen guten Job in einer leitenden Position. Seit einem Jahr ist sie geschieden und teilt sich die Erziehung ihres siebenjährigen Sohnes David mit dessen Vater. Silke ist mit ihrer Lebenssituation sehr glücklich. Sie genießt ihre Freiheit und nimmt sich Zeit für sich und die Dinge und Menschen, die ihr wichtig sind.

Silke war neun Jahre verheiratet – sie kennt also auch die andere Seite: Das Leben in einer festen Partnerschaft.

Wie hat die Scheidung Silkes Leben verändert?

Seit wann sind Sie geschieden?

Ich war neun Jahre verheiratet und bin seit einem Jahr geschieden.

Wie ist Ihr Verhältnis zu Ihrem Ex-Mann?

David ist eine Woche bei mir und eine Woche bei meinem Ex-Ehemann Claus. Das klappt sehr gut. Denn Claus und ich, wir haben ein gutes, freundschaftliches und wertschätzendes Verhältnis. Wir tauschen uns aus über die Erziehung, machen montags eine Übergabe. Unser Sohn macht das gut mit. Er hat sich daran gewöhnt, dass er zwei Lebensmittelpunkte und zwei Kinderzimmer hat. Ich finde das relativ entspannt.

Was war der Grund für Ihre Trennung?

Das sind ja immer mehrere Gründe. Der Auslöser war: Ich hatte mich verliebt – wobei ich diesen Mann heute eher als „Fluchthelfer“ bezeichnen würde. Er hat mir die Augen geöffnet und ich habe in dem Sinne noch mal auf die Beziehung geguckt und mich gefragt: Was vermisse ich? Wo geht es gar nicht? Wie habe ich mich verändert? Und das war dann das Erschreckende, dass ich gemerkt habe: Ich habe mich völlig verändert und war nicht mehr die Silke, die ich am Anfang unserer Ehe war. Nicht mehr so lebendig, nicht mehr so bunt. Ich habe ein Leben einer Mitte Fünfzigjährigen geführt und war noch nicht einmal Mitte Dreißig. Wir waren mit vielen Idealen gestartet, waren das ideale Paar – nach außen hin. Und das dann einzureißen, sich einzugestehen: Das stimmt ja so gar nicht – das war schon schmerzhaft. Aber ich wollte den Weg zu mir selbst finden und gehen. Das war mir dann klar.

Wie ist die Trennungszeit verlaufen?

Ich bin ausgezogen, habe mir eine ganz kleine Wohnung gesucht, die ich selber finanzieren konnte. Claus und ich wollten eine Mediation machen, uns also außergerichtlich einigen. Und dann kam das Trennungsjahr, wo ich in meiner eigenen Wohnung gelebt habe. Ich habe mich dann auch von dem anderen Mann getrennt und mich auch erstmal auf mich selbst konzentriert. So eine Trennung ist sehr kräftezehrend. Deshalb habe ich dann auch eine Mutter-Kind-Kur gemacht, um wieder zu Kräften zu kommen. Dann haben wir einen externen Vermittler gehabt, der uns geholfen hat, alles auseinander zu dividieren: Rentenansprüche, Vermögen, Haus, Sorgerecht. Nach fünf Mediations-Sitzungen hatten wir uns geeinigt und dann wurden wir formal geschieden.

Was schätzen Sie an Ihrem jetzigen Status besonders?

Ich schätze meine sehr, sehr große Freiheit, das zu tun, wozu ich Lust habe. Meine Wohnung einzurichten, wie es mir gefällt. Meine Zeitabläufe zu planen, abends wegzugehen, alleine loszuziehen, die Welt vielfältiger zu erleben, Sehnsucht wieder wahrzunehmen. Und mich wieder zu spüren in meinen Facetten, meinen Hochs und Tiefs. Mit den Freunden mich zu treffen, auf die ich Lust habe. Dass ich wieder mehr ich bin.

Eheschließungen und Scheidungen in Deutschland

Jahr	Ehe- schließungen	Ehe- scheidungen	Scheidung nach 25 Ehejahren (in %)	Scheidung nach 45 Ehejahren (in %)
1990	516.388	154.786	27,4	29,3
1995	430.534	169.425	30,9	33,2
2000	418.550	194.408	37,3	40,3
2005	388.451	201.693	40,4	44,2
2010	382.047	187.027		

Quelle: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung

Was vermissen Sie?

Ich vermisse nicht wirklich viel. Eigentlich nur manchmal den Austausch über unseren gemeinsamen Sohn, sich gemeinsam zu freuen, über Dinge, die David gelernt oder gesagt oder getan hat. Das kriegen wir manchmal hin in gemeinsamen Telefonaten. Das würde ich mir manchmal noch mehr wünschen.

Wie haben Freunde und Familie auf die Trennung reagiert?

Meine Mutter hat sehr schnell verstanden, worum es mir geht. Mein Vater und mein Bruder waren viel skeptischer. Die beiden haben bestimmt ein halbes Jahr gebraucht, um meine Entscheidung nachzuvollziehen. Ich hatte viel mehr damit gerechnet, dass die Freunde meines Mannes mir sagen würden: Du böse Ehebrecherin! Es hat mich aber keiner verurteilt. Auch niemand aus der Familie meines Ex-Mannes, die ja auch mit ihrem Sohn mitgelitten haben. Die haben mir gegenüber relativ viel Verständnis geäußert, das hat mich sehr überrascht.

Wie würden Sie Ihren Status jetzt beschreiben?

Ich bin geschieden, Teilzeit allein erziehend, und ich bin in einer Liaison mit einem Mann. Und genieße meine Freiheit. Es ist schön, mit einem Mann die schönen Seiten des Lebens zu teilen. Ich suche keinen Mann, der für David Vaterersatz ist. Ich suche auch keinen Mann, um eine neue kleine Familie zu gründen. Ich habe nicht das Ziel, wieder was ganz Enges zu haben. So wie es jetzt ist, ist es gut.