



Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»
Институт иностранных языков и литературы

И. С. Трифонова

**Развитие ценностного потенциала личности
будущего учителя иностранного языка**

Монография

Ижевск
2013

УДК 373.02
ББК 74.489.85
Т 691

Рецензенты:

Оберемко О. Г. доктор педагогических наук, профессор
(Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова)

Гришанова И. А. доктор педагогических наук
(Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко)

Трифонова И. С.

Т 691 Развитие ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка: монография. – Ижевск: Изд.-во «Удмуртский университет», 2013. – 206 с.

В настоящей монографии представлена концепция развития ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка в университетском образовании. Рассмотрены вопросы аксиологизации содержания профессиональной подготовки, пути и средства ценностного самоопределения будущих учителей, ценностно-коммуникативные технологии профессионального языкового образования.

Адресовано преподавателям лингвистических факультетов университетов и педагогических вузов.

© И. С. Трифонова, 2013
© ИИЯЛ УдГУ, 2013

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Теоретические основы развития ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка	7
1.1. Характеристика понятий педагогической аксиологии	7
1.2. Аксиологические основы профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка	22
1.3. Пути и средства развития профессионально-ценностных отношений в современном образовательном процессе.....	27
Глава 2. Моделирование процесса развития ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка в университетском образовании	34
2.1. Принципы развития ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной педагогической подготовки	34
2.2. Психолого-педагогические условия аксиологизации процесса профессиональной подготовки личности в иноязычном образовании	39
2.2. Структурно-технологическая характеристика процесса развития ценностного потенциала личности будущего учителя в аксиологической образовательной модели	57
Глава 3. Аксиологизация содержательного компонента профессионального педагогического иноязычного образования	63
3.1. Аксиологизация процесса формирования профессиональных компетенций	63
3.2. Аксиологизация предметной подготовки будущего учителя иностранных языков	71
3.3. Аксиологический потенциал коммуникативной ситуации в современном языковом образовании	76
3.4. Характеристика авторской дидактической системы формирования конструктивно-коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка с позиций аксиологического подхода.....	88
3.5. Ценностный потенциал педагогической практики в языковом вузе.....	102

Глава 4. Пути и средства ценностного самоопределения будущего учителя в образовательной среде вуза	110
4.1. Педагогические традиции вуза в развитии ценностного потенциала личности	110
4.2. Конкурсы профессионального мастерства в формировании ценностного отношения к педагогической профессии	114
4.3. Всероссийская студенческая олимпиада по методике преподавания иностранных языков и культур	117
4.4. Социально-педагогические практики в развитии ценностного потенциала личности	120
Глава 5. Ценностно-коммуникативные технологии иноязычного образования	128
5.1. Проектные технологии в языковом образовании	129
5.2. Технологии позиционного обучения в языковом образовании	133
5.3. Технологии развития критического мышления	138
5.4. Технологии игрового моделирования	142
5.5. Технологии группового тренинга	145
5.6. Информационно-коммуникационные технологии в языковом образовании	147
Заключение	150
Библиография	154
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Положение об учебно-производственной практике студентов Института иностранных языков и литературы	172
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Положение о Всероссийской студенческой олимпиаде по методике преподавания иностранных языков	190
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Ценностно-коммуникативные приемы языкового образования	193

ВВЕДЕНИЕ

Мы живем в непростое время – время переоценки, подмены ценностей. Наступившая «эпоха перемен» сметает устоявшиеся ценностные ориентиры, навязывая нам новые, чужеродные, ставящие под сомнение жизнь и устремления целых поколений. Отечественное образование сгибается под натиском ценностей, навязанных средствами массовой информации. В сложившихся условиях остро встает вопрос формирования ценностного сознания будущего учителя, которое включает в себя позитивное самоотношение, положительное ценностное отношение к профессии, отношение к детям, отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Несмотря на серьезную психолого-педагогическую подготовку, опыт педагогических практик в процессе вузовской подготовки, такие понятия как любовь к ученикам, профессиональная ценность «Я», профессиональная гордость для многих студентов остаются безличными, не включенными в иерархию ценностей.

Образовательный процесс сегодня объективно ставит учителя в позицию субъекта педагогической деятельности, а ориентации на гуманизацию отношений, установление субъект-субъектных отношений в системе «учитель-ученик» определяет интерес исследователей к проблемам формирования отношений личности будущего учителя (отношение личности к себе, к ученику, к профессиональной деятельности, к окружающему миру), к вопросам гуманизации этих отношений.

Актуальность проблемы развития ценностного потенциала личности будущего учителя определяется противоречиями, сложившимися в образовательном процессе на социально-педагогическом, научно-педагогическом и практическом уровнях. В современном обществе возрастает роль учителя, педагога; существует потребность в высокообразованной, высококонтактной, статусной личности педагога-профессионала. В то же время педагогическая профессия традиционно характе-

ризуется низким социальным статусом, определяемым существующей социальной и экономической политикой в области образования. Отмечая достаточную разработанность вопросов формирования педагогического сознания, педагогической направленности и профессионально-ценностного самоотношения личности в теоретических исследованиях, необходимо отметить недостаточную изученность путей, средств и методов формирования системы ценностных отношений будущего педагога. В практике современного образовательного процесса сложились противоречия между необходимостью воспитания ценностного отношения к профессии и профессионально-ценностного самоотношения у будущих учителей и существующей ситуацией невключенности этих личностных образований в воспитательную и образовательную систему вузовской подготовки.

В современном университетском образовании особенно остро стоит проблема поиска путей формирования ценностного потенциала личности будущего учителя. Педагогическими средствами формирования профессиональных ценностей будущего педагога являются оптимизация аксиологических возможностей предметной подготовки будущего учителя, аксиологизация процесса формирования профессиональных компетенций, развитие аксиологического потенциала педагогических практик, педагогические традиции вуза в создании условий для ценностного самоопределения будущих учителей, система профессиональных конкурсов и олимпиад, социальные практики в детских образовательных учреждениях, использование ценностно-коммуникативных технологий в образовательном процессе.

Развитие аксиологического потенциала личности будущего педагога, формирование системы его ценностных отношений и установок является одной из основных задач высшего педагогического образования сегодня.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

1.1. Характеристика понятий педагогической аксиологии

Разработка аксиологической тематики в советской философии, определившей современное состояние теории *ценностей* нашла отражение в трудах В. П. Тугаринова, А. Г. Здравомыслова, М. С. Кагана, Б. В. Орлова, В. А. Ядова и других исследователей. Философский энциклопедический словарь дает следующее определение ценности: «*ценность* – то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением [Философский словарь, с. 507]».

Актуализация проблемы ценностей в советской философской и социологической литературе связана с выходом в 1960 году книги В. П. Тугаринова «О ценностях жизни и культуры», где автор доказывает целесообразность рассмотрения понятия «ценность» с материалистических позиций. В. П. Тугаринов определяет «ценности» как предметы, явления и их свойства, которые нужны (необходимы, полезны, приятны и проч.) членам определенного общества или класса или отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала [Тугаринов, 1988, с. 261]. Исследователь настаивает на разграничении понятий «ценность» и «оценка». Ценностью может быть как явление внешнего мира (предмет, вещь, вещество, событие, поступок), так и факт мысли (идея, образ, научная концепция), т. е. ценность есть то, что мы оцениваем, предмет оценки. Оценка – умственный акт, являющийся результатом нашего оценочного отношения к данному предмету. В отличие от ценности, которая может иметь только положительный знак, оценка может быть как положительной, так и отрицательной

[там же, с. 263]. М. С. Каган также разделяет понятия «ценность» и «оценка»: ценность – «значение объекта для субъекта – благо, добро, красота и т.п.», а «оценка есть эмоционально-интеллектуальное выявление этого значения субъектом – переживание блага, приговор совести, суждение вкуса» [Каган, 1997, с. 68]. Ценность характеризует объект в его отношении к субъекту, а оценка – отношение субъекта к объекту.

А. Г. Здравомыслов рассматривает ценности как системообразующие элементы культуры, «как особые продукты духовной деятельности, в ходе которой определенным образом преобразуются и демонстрируются социальные свойства вещей» [Здравомыслов, 1986, с. 165], как обособившиеся в ходе исторического развития интересы в результате разделения труда в сфере духовного производства. Развивая концептуальные идеи В. П. Тугаринова о неотъемлемой связи жизненных ценностей личности с развитием ее сознания и самосознания, А. Г. Здравомыслов определяет понятие «*ценностные ориентации личности*» как важнейшие элементы самосознания личности, закрепленные жизненным опытом индивида, совокупностью его переживаний, обеспечивающие устойчивость личности, преобладание определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов, обуславливающие мотивацию действий и поступков личности [там же].

М. С. Каган рассматривает *ценностное отношение* в историко-теоретическом плане как определенный аспект «целостного-нерасчлененного отношения человека к действительности и самому себе, которое формировалось в историческом процессе антропо-социо-культурогенеза и всякий раз вновь формируется в ходе культуризации и социализации индивида» [Каган, 1997, с. 64]. Рассмотренное изнутри, ценностное отношение образуется связью двух объектов: некоего предмета, который становится носителем ценности и человека (или группы людей), который оценивает данный предмет и придает ему определенный смысл. Ценностное отношение как некая систем-

ная целостность имеет свое содержание и свою форму: его содержание – мировоззренчески-смысловое, детерминированное общим социокультурным контекстом, в котором рождается и «работает» конкретное ценностное значение, а его форма – психологический процесс, в котором ценность «схватывается сознанием». Ценностное отношение, с точки зрения его внешних связей, М.С. Каган анализирует также с двух сторон: выявляя закономерности детерминации его содержания в разных социокультурных контекстах с одной стороны и его обратного влияния на функционирование и развитие общества и культуры [там же].

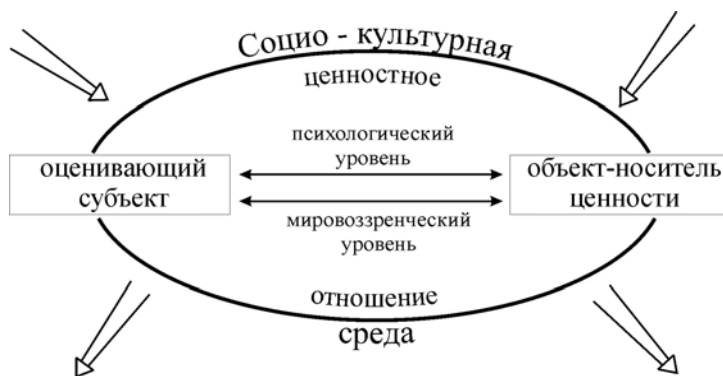


Рисунок 1 – Структура ценностного отношения (по М.С. Кагану)

Таким образом, ценность предмета (явления) обусловлена наличием совокупности материальных признаков с одной стороны и способностями человека воспринять эти свойства с другой.

А. В. Мудрик, рассматривает понятие «ценности» с социально-педагогической точки зрения как «коллективные представления о положительной или отрицательной значимости для человека и общества явлений, предметов реальной действительности и их свойств, а также абстрактных идей» [Мудрик, 1997, с. 245]. Исследователь выделяет несколько видов ценностей: ценность в виде произведений материальной и духовной культуры общества; ценность как

общественный идеал, как выработанное общественным сознанием абстрактное представление, как эталон должного в разных сферах социальной жизни; ценность как часть психологической структуры личности – *личностная ценность*. Формирование личностных ценностей обусловлено объективными обстоятельствами социализации человека и его субъективными особенностями. Конкретное содержание и иерархия личностных ценностей определяют практическую позицию человека в том, что касается отношений каждого к себе и с самим собой, к миру и с миром.

В современных концепциях воспитания особый акцент делается на ценностном ядре воспитания. Приоритет общечеловеческих ценностей в образовательном процессе означает, что они лежат в основе ценностного отношения человека к миру, которое формируется в этом процессе. Общечеловеческие ценности Жизни, Добра, Истины, Красоты могут выступать в качестве такой основы. *Ценности воспитания* рассматриваются исследователями не всегда однозначно: для В. А. Караковского – это Земля, Отечество, Семья, Труд, Знания, Культура, Мир, Человек, для Б. Т. Лихачева – это ценности Веры, Надежды, Любви, Истины, для Н. Е. Щурковой – это Природа, Человек, Общество, Образ Жизни, достойный Человека, для И. Д. Демаковой – Ребенок, Личность и Индивидуальность Ребенка, Права Ребенка, Право на Уважение, Детство, Школа. Сам процесс воспитания рассматривается как целенаправленное формирование (или содействие формированию) системы ценностных отношений на уровне современной культуры к окружающему миру во всех его проявлениях [Зимняя, 1999].

Анализ современных подходов к определению ценностей воспитания позволяет сделать вывод, что в их основе лежат общечеловеческие гуманистические ценности: Жизни, Добра, Истины, Красоты, а также ценности общественного сознания, определяемые современным уровнем общественно-исторического развития.

Мы исходим из следующей педагогической трактовки понятия «ценность»: ценность – это то, что представляет для личности значимость, то, чем она дорожит и руководствуется в своей жизнедеятельности [Белкин, 1999], при этом к ценностям относятся только те явления, предметы и их свойства, идеи и побуждения, которые носят социально-ценностный характер.

Рассмотрим некоторые подходы к определению понятий «профессиональное самосознание» и «профессионально-ценностное самоотношение». Исследователи профессионального самосознания подчеркивают его детерминированность самосознанием личности, констатируя, что личностное пространство шире профессионального, лежит в его основе и определяет начало, ход и завершение профессионального [Маркова, 1996]. Раскрывая сущность профессионального самосознания, Е. А. Климов выделяет следующие его составляющие: 1) сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; 2) знание о степени соответствия профессиональным эталонам; 3) знание человека о степени его признания в профессиональной группе; 4) знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования; 5) представление о себе и о своей работе в будущем [Климов, 1996, с. 73]. Определяя сущность профессионально-педагогического самосознания, А. К. Маркова, опираясь на идеи Е. А. Климова, рассматривает профессиональное педагогическое самосознание учителя как «комплекс представлений учителя о себе как о профессионале», включающий в себя: 1) осознание учителем норм, правил и моделей своей профессии; 2) осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации; 3) учет оценки себя как профессионала со стороны других; 4) самооценивание учителем своей личности; 5) положительное оценивание учителя себя в целом, создание позитивной Я – концепции [Маркова, 1993, с. 44–45].

Профессиональное самосознание учителя определяют как осознание себя педагогом в каждой из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности (Л. М. Митина). Исследователями сделана попытка определить единицу профессионального самосознания личности. Так, идея «конфликтного личностного смысла», рассматриваемая В. В. Столиным как единица самосознания, конкретизируется в профессиональной деятельности как конфликт между профессиональными целями, мотивами и отношениями, выражающийся в столкновении различных деятельностей по выполнению производственных задач [Столин, 1983]. Л. М. Митина рассматривает профессиональное саморазвитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, в котором выделяются три основные стадии психологической перестройки личности: самоопределение, самовыражение, самореализация [Митина, 2002, с. 16]. Исследователь вводит понятие «образ будущей профессии», рассматривая его как когнитивно-эмоциональное образование, служащее мотивирующим фактором оценки себя. *Профессиональное самоотношение* учителя составляет когнитивно-оценочную сферу профессионального самосознания [Маркова, 1993]. В структуре профессионального самоотношения выделяются: *когнитивный аспект* (понимание и осознание самого себя, своей педагогической деятельности, общения и личности); *эмоциональный аспект* (эмоциональное отношение и оценивание учителем особенностей самого себя); *поведенческий аспект* (способность действовать на основе самосознания, свидетельствующая о конструктивности и действенности профессиональной самооценки) [там же, с. 44–45].

Анализ подходов к рассмотрению сущности и структуры профессионального самосознания и самоотношения позволяет заключить, что исследователи опираются на концептуальные положения теории самосознания и отношения личности к себе; в структуре профессионального педагогического самосознания

выделяют когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Мы рассматриваем *профессионально-ценностное самоотношение учителя как интегральную структуру профессионального самосознания личности, включающую в себя осознание себя носителем педагогической профессии, переживание чувства профессиональной значимости, отражение когнитивно-оценочных сфер профессионального самоотношения в профессиональной деятельности* [Трифонова, 2006].

В научной литературе не существует однозначной трактовки понятия «отношение к детям», что обусловлено сложной психологической структурой данного личностного образования. Значительное распространение получило понятие «любовь к детям», однако его широкое использование в повседневной жизни, размытость его границ и «безразмерность» содержания вызвало у исследователей необходимость жесткого разграничения «любви к детям» и «педагогической любви к детям». Так, В. А. Сухомлинский подчеркивает, что речь идет не об инстинктивной любви к ребенку, а о «мудрой человеческой любви», одухотворенной глубоким знанием и пониманием человека [Сухомлинский, 1975].

Исследователи отказываются от употребления термина «любовь к детям», так как данный термин является широким и многозначным, принимает порой явно антипедагогические формы слепой эгоистической любви родителей. Против эгоистической любви к детям выступал и Януш Корчак, отстаивая права ребенка на уважение. По мнению В. А. Сухомлинского, в отличие от родителей, учитель любит ребенка не только таким, какой он есть, но и таким, каким он видит его в будущем. Исследователь рассматривает понятие, отражающее отношение к ребенку – «доверие к ребенку». «Доверие – наиболее понятное воспитаннику любого возраста выражение уважения к его человеческому достоинству. Не говоря ни слова о признании нравственных качеств своего питомца, воспитатель, оказывая доверие, не только заявляет об этом признании, но и как бы открывает перед питомцем перспективу дальнейшего

морального развития, – он выражает уверенность, что человек, уже обладающий определенными моральными богатствами, завтра будет иметь новые [там же, с. 197]».

Любить детей, по мнению Ю. П. Азарова, – «уметь вникать в тревоги каждого ребенка, уметь прийти на помощь каждому, уметь вслушиваться в настроение детей, уметь входить в тайные пласты детского общества и быть принятым ими, уметь своевременно разрешать противоречия детской жизни и индивидуального развития» [Азаров, 1987, с. 18]. «Гуманное отношение к детям» включает в себя педагогическую любовь к детям, заинтересованность в их судьбе, оптимистическую веру в ребенка, сотрудничество, мастерство общения, отсутствие прямого принуждения, приоритет положительного стимулирования, терпимость к детским недостаткам [Г. К. Селевко, 1998, с. 42].

С точки зрения Л. М. Митиной, субъектные (личностные) отношения основаны на принятии друг друга как ценностей самих по себе и предполагают ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов [Митина, 1994]. Именно к такому типу отношений, по мнению исследователя, должны прежде всего стремиться учителя. Система положительных (личностных) отношений учителя и ученика друг к другу основана на «безусловном принятии друг друга как ценностей самих по себе и оптимистичности прогноза развития и совершенствования» [там же, с. 25].

Ряд исследователей используют понятие «гуманистически-ориентированные педагогические отношения» (И. Б. Котова, С. А. Смирнов, Е. Н. Шиянов). Гуманистически-ориентированный педагог – педагог, взаимодействующий с учеником в режиме лично-развивающего диалога, авансирующий ему многие намерения, желания, мысли. При этом воздействия педагога осуществляются так, как будто ученик является подлинным обладателем этих чувств, эмоций, мыслей.

А. В. Мудрик использует термин «гуманистическая установка – человек цель, а не средство», интерпретируя его как заведомое признание за каждым человеком права на уважение,

на индивидуальность, непохожесть. Противоположная установка «человек как средство» означает порицание, непризнание, стремление изменить, приспособить другого человека к своим представлениям о жизни, людях, к своим взглядам на то, каким должен быть человек [Мудрик, 1996, с. 104]. Исследователь выделяет «эмоциональное отношение к человеку», понимая его как проявление готовности к симпатии в повседневном общении, формируемое под влиянием опыта отношений с людьми и отношений близких человеку людей между собой. Важную роль в формировании эмоционального отношения к человеку играет включенность готовности к симпатии в систему ценностей личности.

В традиционных педагогических и психологических исследованиях профессиональной деятельности учителя выделяются такие феномены как «особенности понимания учителем учащихся», «стиль педагогического общения», «тип эмоционального реагирования учителя на различные педагогические ситуации», «вид профессиональной направленности учителя», «педагогический такт», «особенности референтных отношений учителя», которые являются фиксированным выражением психологических центраций учителей. А. Б. Орлов рассматривает психологическую *личностную центрацию учителя* как интегральную и системообразующую характеристику его профессионального труда (его личности, деятельности и общения), определяющую все его стороны, компоненты и параметры. Именно личностная центрация учителя намечает сферу мотиво-, смысло- и целеобразования в его деятельности, задает пространство наиболее интенсивного диалогического общения (сотрудничества), определяет направление и зону личностного развития и творчества. Субъективно центрация воспринимается учителем как область наиболее интенсивной и продуктивной внутренней работы, ощущений неопределенности и риска, переживаний ответственности за совершаемое, принадлежности совершаемого только самому себе, как зона личностных выборов и поступков [Орлов, 1995].

Исследователь выделяет семь типов психологических центраций учителя в педагогической реальности в зависимости от характера и содержания ведущего интереса: 1) центрация учителя на интересах (потребностях) своего эго – эгоистическая центрация; 2) центрация учителя на интересах администрации школы – бюрократическая центрация; 3) центрация учителя на интересах (мнениях) своих коллег – конформная центрация; 4) центрация учителя на интересах (запросах) родителей учащихся – авторитетная центрация; 5) центрация учителя на интересах (требованиях) средств обучения и воспитания или познавательная центрация; 6) центрация учителя на интересах (потребностях) учащихся – альтруистическая центрация; 7) центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (коллег, родителей, учащихся) – гуманистическая центрация. Исследователь подчеркивает, что первые шесть центраций – личностные или персональные и «только гуманистическая центрация представляет собой трансперсональную центрацию, или центрацию человека на сущностных проявлениях людей» [там же, с. 142].

Таким образом, с точки зрения педагогической аксиологии, ценностное отношение к детям – это *признание безусловной ценности личности каждого ребенка, лежащее в основе педагогической деятельности*. Общими признаками, включенными исследователями в понятие «отношение к детям» являются: безусловное принятие ребенка как ценности, выражение уважения к его личности, оптимистическая вера в ребенка, эффективное развивающее взаимодействие с ребенком на основе личностно-ориентированного общения.

Вопрос определения структуры феномена «отношение к детям» также не получил однозначной трактовки. Теоретический анализ понятия «отношение к детям» и его семантических коррелятов, используемых в психолого-педагогической литературе, позволяет выделить следующие существенные признаки, составляющие содержание исследуемого понятия: *когнитивный*, включающий в себя

информированность педагога о ценности и уникальности ребенка, ученика; *аффективный*, содержанием которого являются эмоциональные переживания, чувства по отношению к ребенку; *поведенческий*, отражающий поведенческие реакции педагога, взрослого по отношению к ребенку.

Ряд исследователей выделяет в данном понятии все три компонента отношения (А. Б. Орлов, Г. К. Селевко, Г. С. Трофимова). Некоторые исследователи подчеркивают ведущую роль когнитивного компонента (А. В. Мудрик), другие отмечает преобладание эмотивного компонента в содержании понятия (Ю. П. Азаров, Е. Г. Балбасова, В. А. Крутецкий, Л. М. Митина, Л. Г. Попова, В. А. Сухомлинский). И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов акцентируют конативный (поведенческий) компонент изучаемого феномена.

Представляется возможным выделить семь типов ценностного отношения к детям на основании доминирования определенного компонента или компонентов в структуре педагогического отношения.

1. Когнитивный тип. Характеризуется высоким уровнем информированности о ценности, уникальности ребенка, его внутреннего мира, о необходимости личностно-ориентированного взаимодействия с ребенком, учете индивидуальных особенностей его личности, обнаруживая при этом низкий уровень развития аффективного и поведенческого компонентов.

2. Когнитивно-эмотивный тип. Характеризуется высоким уровнем знания о ценности и неповторимости личности ребенка, способен переживать удачи и неудачи каждого ребенка, владеет своим эмоциональным состоянием и управляет своим настроением в педагогической деятельности и в ситуациях конфликта. При этом недостаточно владеет умениями выразить свое отношение к ребенку вербально и невербально, редко улыбается и шутит в общении с детьми.

3. Когнитивно-поведенческий тип. Характеризуется высоким уровнем признания ценности личности каждого ребенка и умением вызвать доверие учащихся к себе с помощью вербальных

и невербальных средств общения, реализует ценностное отношение к ребенку в собственном поведении, умеет шутить, способен адекватно оценивать реакцию детей и менять с ее учетом свое поведение, не прибегает к замечаниям, угрозам, негативным оценкам в общении с детьми. При этом не способен на достаточном уровне управлять своим эмоциональным состоянием, настроением, держаться уверенно и спокойно, не теряться в ситуациях конфликта.

4. Эмотивный тип. Характеризуется значительным уровнем владения своим эмоциональным состоянием и настроением, способен говорить эмоционально и вдохновенно, регулировать темп речи и силу голоса не зависимо от эмоционального состояния, держится уверенно и спокойно, эмоционально транслируя свою расположенность к учащимся. При этом недостаточно информирован о психологических, нейро-физиологических, возрастных особенностях учащихся, не всегда способен понять учеников, понимать их трудности в общении и учебной деятельности, их вкусы и антипатии, испытывает затруднения в вербальном и невербальном выражении своего позитивного отношения к учащимся.

5. Конативный (поведенческий) тип. Умеет установить контакт с учениками, располагать к себе, говорить ясно и четко, способен выразить с помощью мимики и жестов свое отношение к происходящему в классе, В общении с учащимися умеет шутить, улыбаться, способен менять свое поведение с учетом реакции учеников. При этом недостаточно владеет своим настроением и управляет своим эмоциональным состоянием, не обладает достаточными знаниями психологических, возрастных особенностей учеников, не всегда способен понять их трудности в межличностном общении.

6. Эмотивно-поведенческий тип. Владеет вербальными и невербальными средствами общения, способен владеть вниманием учащихся, устанавливает контакт с группой и отдельными учениками, держится уверенно, свободно, умеет выразить собственную расположенность учащимся, управляет своим

эмоциональным состоянием, не теряется в ситуации конфликта. При этом характеризуется низкой информированностью в области межличностного общения, не умеет правильно оценить позицию и свойства личности учащегося, не знает возрастных и психологических особенностей учащихся, недостаточно информирован в области педагогических технологий.

7. Когнитивно-эмотивно-поведенческий (гармоничный) тип. Характеризуется достаточным уровнем сформированности умений педагогического оценивания (умеет адекватно оценивать позицию, свойства личности, трудности в области межличностного взаимодействия, свойства темперамента, нейро-физиологические особенности учащихся). Отличается высокой степенью информированности в области общения. Умеет оказывать внушающее и стимулирующее воздействие на учащихся, умеет установить доверительные отношения с группой и отдельными учащимися, умеет вербально и невербально транслировать свою расположенность ученикам. Способен управлять своим эмоциональным состоянием, спокоен, уравновешен, приветлив, не прибегает к угрозам, прямым указаниям, негативным оценочным реакциям, умеет предотвращать и разрешать конфликты [Трифорова, 2006].

Рассмотрим ряд понятий, определяющих феномен «потенциал личности». По мнению А. В. Кирьяковой, *аксиологический потенциал личности* – это многоуровневое интегративное динамическое новообразование, характеризующееся наличием у нее устойчивой иерархии ценностных ориентаций, определяющих характер жизнедеятельности [Кирьякова, 2010]. А. В. Сластенин выделяет понятие «субъектный потенциал специалиста», определяя его как «процесс обретения им смысла жизни и профессионального бытия и его реализация в сфере профессионального труда. Это целенаправленный процесс новообразований социально-феноменологического характера, обуславливающих достижение субъектности на определенном этапе развития специалиста как профессионала, как личности, как субъекта деятельности» [Сластенин, 2006. с. 7].

Исследователи рассматривают феномен «педагогическая самореализация будущего учителя» как «многогранный индивидуальный, целенаправленный и поэтапный процесс и результат реализации возможностей в педагогической профессии, предполагающий наличие определенного уровня профессиональной компетентности, состоящей из пяти базовых взаимосвязанных компонентов (самосознание, положительное принятие себя, само моделирование, деятельность по реализации само модели, самоутверждение)» [Осколкова, 2011].

В педагогической аксиологии исследован феномен «ценности педагогической деятельности», понимаемые как «особенности, которые позволяют учителю удовлетворить свои материальные и духовные потребности, служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей» [Сластенин, 2000, с. 241].

Выделяются следующие группы ценностей педагогической деятельности:

- ценности, связанные с утверждением в обществе, социальной среде (общественная значимость труда учителя, престиж профессиональной деятельности, признание родных, знакомых);
- ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении (постоянная работа с детьми, возможности общения с интересными людьми, родителями, коллегами, обмен духовными ценностями);
- ценности, связанные с самосовершенствованием (возможность развития творческих способностей, приобщение к духовной культуре, занятия любимым делом, предметом);
- ценности, связанные с самовыражением (творческий и разнообразный характер труда учителя, романтичность и увлекательность педагогической деятельности, соответствие педагогической деятельности интересам и способностям личности);

- ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами (возможностями самоутверждения, профессионального роста, межличностного общения, продвижения по службе и т. д.) [там же].

Структурный и качественный анализ ценностей педагогической деятельности обнаруживает их комплексный характер, гуманистическую природу и сущность. Интериоризация гуманистических ценностей педагогической деятельности создает фундамент профессиональной культуры учителя, базовыми основаниями которой являются:

- общечеловеческие (ребенок как главная педагогическая ценность; педагог, способный к его развитию, социальной защите, поддержке его творческой индивидуальности);
- духовные (совокупный педагогический опыт человечества, отраженный в педагогических теориях и способах педагогического мышления);
- практические (способы педагогической деятельности, педагогические технологии, образовательно-воспитательные системы);
- личностные (педагогические способности, индивидуальные характеристики педагога как субъекта педагогической культуры) [там же, с. 242].

Ключевым понятием современного образования является *аксиологизация*. А. В. Кирьякова рассматривает его в нескольких аспектах. Аксиологизация – как способ реализации аксиологического подхода в образовании, который оформился как ведущий методологический подход в современной педагогической науке. Аксиологизация как компонент гуманизации образования, поскольку в теории и в реальной практике она определяет состав и иерархию гуманистических ценностей образования, системообразующим элементом которых выступает человек как главная ценность. Аксиологизация как совокупность педагогических условий, способствующих развитию сущностных сил личности,

возвышению потребностей, обогащению аксиологического потенциала, формированию академической зрелости студента. Аксиологизация как процесс, соединяющий в себе обозначенные аспекты развития образовательной деятельности университета и личности студента. Причем со стороны вуза – это процесс, раскрывающий резерв качества образования, а со стороны личности – результатом аксиологизации выступает развитие ценностного отношения студента к познанию, к профессии, к себе и другим в устойчивые профессионально-значимые и жизненные ценностные ориентации, обуславливающие поиск, оценку, выбор и проекцию своего жизненного пути. Аксиологизация – метод, целью которого выступает развитие креативно-ценностных свойств личности, без которых невозможен акт творчества, самостоятельной деятельности человека по достижению высоких результатов, значительных целей жизни, профессионального роста. [Кирьякова, 2010, с. 110–111].

1.2. Аксиологические основы профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка

Исследователи рассматривают развитие ценностных отношений личности будущего учителя как один из основных путей формирования профессионально-ценностного самосознания.

Исходя из аксиологических идей, В. В. Сластенин выделяет следующие культурно-гуманистические функции образования:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования к социальной и природной сферам;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и самореализации личности;

- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии, счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности личности, раскрытия ее духовных потенций [Сластенин, 2000, с. 189].

Позитивная установка на педагогическую деятельность складывается из трех отношений: отношение к профессии, отношение к детям, отношение к себе как к субъекту этой профессиональной деятельности. Процесс профессионального самоопределения включает: развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование профессионального будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала [Митина, 1998]. Ряд исследователей выделяет такой критерий перехода к каждой последующей стадии профессионального развития как изменение ценностного отношения к самому себе [А. К. Маркова].

Рассматривая психологический механизм формирования профессионального самосознания, исследователи опираются на общепсихологический механизм, определяемый рассогласованием между Я-реальным и Я-идеальным. В случае профессионального становления рассогласование определяется несоответствием между образом профессии и реальным уровнем профессионализма [Пряжников, 2001]. Стимулирование учителем позитивных мыслей о себе, о возможности роста; укрепление в себе намерений выразить себя в учительской профессии; стать значимым для своих учеников, способствовать саморазвитию и развитию своих учеников; упрочение на этой основе самоуважения и достоинства – важные черты позитивной Я-концепции учителя, которая придает ему устойчивость в условиях расширяющейся оценки его извне (присвоение категорий, выбор учителя на конкурсной основе). Результаты исследований доказывают, что первичная Я-концепция и оценка себя как профессионала складывается у учителя в первые несколько лет работы, затем шлифуется и даже может пересматриваться [Маркова, 1993].

С точки зрения Р. Бернса, совершенствование школьной системы надо начинать с педагогического образования: гораздо проще способствовать позитивной трансформации Я-концепции студентов, чем пытаться на более поздних этапах менять установки и стиль преподавания учителей. Подготовку учителей, особенно педагогическую практику, необходимо организовать таким образом, чтобы стимулировать у будущих учителей уверенность в себе [Бернс, 1986, с. 333].

В. А. Якунин, изучая профессиональное самосознание студентов, пришел к заключению, что совместная деятельность и общение являются решающими факторами его развития. Самосознание является следствием и выступает как внутреннее личностное условие и предпосылка активного освоения студентом значимых для него сфер деятельности, основой саморегуляции и самоуправления. Исследователь предполагает наличие положительной связи между уровнями сформированности учебного и профессионального самосознания студентов, а также связи между эффективностью учебной деятельности и успешностью профессионального становления [Якунин, 1998]. По мнению В. П. Саврасова, развитие профессионального самосознания будущего учителя определяется влиянием двух факторов: процессом освоения студентами профессиональных ценностей, понятийного и концептуального аппарата дисциплин психолого-педагогического цикла, в терминах которых могут быть осознаны особенности своего Я как профессионально-значимые; практикой педагогической деятельности, в которой проявляются и осознаются профессионально-значимые свойства учителя.

М. И. Кряхтунов предложил аксиологическую модель профессионального саморазвития учителя, теоретическим основанием которой стала идея о том, что профессиональное саморазвитие представляет собой процесс освоения учителем системы ценностей. Элементами этой системы являются ценности собственной личности учителя, ценность предметной деятельности, ценность личности ученика. Структурные компоненты данной модели: нормативно-деятельностный

(определяется ценностями, лежащими в основе педагогической деятельности, представляет собой систему ценностей, которые должны быть освоены учителем), личностный (эмоциональная сфера личности учителя и готовность к управлению своим эмоциональным состоянием) и организационный (содержит конкретные психолого-педагогические условия, позволяющие инициировать и поддерживать процесс освоения учителем системы ценностей [Кряхтунов, 2002]).

Е. А. Леванова выделяет следующие показатели, определяющие структуру отношений личности к педагогической деятельности:

- осознание ценностей педагогической деятельности;
- эмоциональная сторона мотивационно-ценностного отношения, проявляющаяся в удовлетворении избранной профессией;
- интеллектуальная активность личности, определяемая стремлением к достижению более высокого уровня профессиональных умений;
- волевая активность личности в деятельности (находит свое выражение в способности преодолевать трудности в процессе профессиональной подготовки и педагогической деятельности) [Леванова, 2002, с. 116].

В. А. Сластенин определил следующую технологическую последовательность становления и развития субъектности будущего учителя:

- объектная (нулевая) стадия – формирование навыков самопознания, развитие рефлексивных и эмпатийных способностей, актуализация интереса к дисциплинам психолого-педагогического цикла, развитие у студентов способности к профессиональной интерпретации жизненных обстоятельств, педагогических явлений, стимулирование самостоятельности и активности в учебном процессе;
- объектно-субъектная – овладение основами субъектного жизнетворчества, знакомство с методологией субъектного обучения, овладение ценностями и смыслами учебно-профессиональной деятельности;

- субъект-объектная стадия – профессионализация психолого-педагогических дисциплин, усиление их предметно-методической направленности, актуализация способности к самостоятельному решению теоретико-прикладных задач, формирование преобразующего отношения к собственной жизнедеятельности и к учебно-профессиональной деятельности;
- собственно субъектная стадия – практическая реализация индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития, самоанализ учебно-профессиональных и жизненных достижений, актуализация потребности в дальнейшем самосовершенствовании, повышение статусности психолого-педагогических предметов не только с личностных, но и с профессиональных позиций, активное развитие субъектной позиции будущего учителя как системы его взглядов и установок в отношении своего жизненного и профессионального пути [Сластенин, 2006, с. 9–10].

С точки зрения А. В. Кирьяковой, развитие аксиологического потенциала будущих специалистов, обладающих субъективной ценностной системой, может быть достигнуто, если:

- в образовательном процессе университета предусмотрена актуализация ценностного содержания образования;
- в образовательной среде вуза обеспечивается ценностное самоопределение будущего специалиста;
- внедрена пространственно-временная модель, отражающая логику развития аксиологического потенциала на следующих связанных между собой стадиях: адаптация, ориентация и персонализация;
- освоение фундаментальных знаний и современных информационных технологий базируется на интеграции интеллектуальных, коммуникативных и креативных умений будущего специалиста [Кирьякова, 2010].

Таким образом, современная педагогическая наука рассматривает аксиологический подход в качестве методологической основы (А. В. Кирьякова, А. В. Сластенин), а аксио-

логизация становится ведущей тенденцией современного развития высшего образования. При этом, аксиологизация – это способ реализации аксиологического подхода в образовании, компонент гуманизации образования, поскольку в теории и в реальной практике она определяет состав и иерархию гуманистических ценностей образования, системообразующим элементом которых выступает человек как личность, как главная ценность; метод, целью которого выступает развитие креативно-ценностных свойств личности, без которых невозможен акт творчества, самостоятельной деятельности человека по достижению высоких результатов, значительных целей жизни, профессионального роста; система мер модернизации образовательного процесса, ведущих к усилению ценностно-смысловой направленности обучения и воспитания; органическая часть культурологии образования, ибо она обеспечивает трансляцию ценностей культуры, которые раскрывают особенности каждой культуры, позволяя увидеть содержание диалога культур, благодаря тому, что система ценностей есть матрица культуры.

1.3. Пути и средства развития профессионально-ценностных отношений будущего учителя в современном образовательном процессе

В психолого-педагогических исследованиях рассматриваются вопросы определения путей и средств воспитания педагогической направленности, ценностного отношения к детям у будущих учителей. В области методов педагогического образования происходит такая же перестройка, что и в области содержания образования: «от традиционного безличного информационного подхода с акцентом на обучение учителя системе знаний, умений и навыков осуществляется переход к личностно-ориентированному подходу с акцентом на воспитание учителя как субъекта применения и использования тех или иных знаний, умений и навыков, входящих в структуру педагогического образования» [Орлов, 1995, с. 137]. А. Б. Орлов

выделяет следующие направления *совершенствования психолого-педагогической подготовки учителей*: 1) психологизация содержания педагогического образования, приведение его в соответствие с данными современной теоретической и экспериментальной отечественной и мировой психологической науки, отказ от стереотипов моносубъектной педагогики; 2) психологизация методов педагогического образования, переход от пассивных информационных форм обучения и воспитания к активным, включенным, проблемным, диалогическим способам освоения педагогического опыта; 3) психологизация цели педагогического образования, рассмотрение педагогического мастерства как результата личностного роста учителя в своей профессии, как результата совершенствования его целостного личностного и творческого потенциала [там же].

Формирование системы отношений учителя в процессе профессиональной подготовки может осуществляться как прямым, так и опосредованным путями. Первый путь – использование в тесном единстве индивидуальных и коллективных форм проведения учебно-воспитательной работы, способствующих формированию взаимоотношений сотрудничества и взаимопомощи, товарищества и дружбы. Второй путь состоит в организации жизнедеятельности студенческого коллектива, что создает благоприятные предпосылки для перехода системы отношений в личностные и профессиональные. При этом наилучший результат достигается при условии единства прямого и опосредованного путей [Старов, 1996].

По мнению В. А. Якунина, поскольку субъектно-субъектное познание всегда опосредованно деятельностью и человек может добиться успехов в познании других и своего Я через активное участие в совместной и коллективной деятельности, постольку для формирования и развития коммуникативной компетентности, помимо сензитивного тренинга, могут быть привлечены и другие виды группового тренинга, объединенные общим названием «социально-психологический тренинг» [Якунин, 1998].

В качестве средств развития профессионального самосознания рассматривается тренинг развития профессионального самосознания учителя [Л. М. Митина], состоящий из трех тематических блоков: первый – посвящен осознанию педагогом некоторых своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе; второй – направлен на осознание педагогом себя в системе педагогического общения и оптимизацию межличностных отношений с детьми, коллегами, администрацией и родителями учащихся; третий блок – ориентирован на осознание себя в системе педагогической деятельности и оптимизацию отношений в этой системе.

Э. Ф. Зеер рассматривает личностно-ориентированный тренинг как систему воздействий, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию профессионально-важных характеристик специалиста. Системы упражнений, применяемых в тренинге, направлены:

- на развитие познавательных процессов, свойств памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения, а также приемов по управлению ими как одной из составляющих самореализации;
- снятие эмоциональной напряженности;
- на пробуждение интереса и мотивации к самопознанию;
- развитие коммуникативных способностей [Зеер, 2003, с. 320].

А. Б. Орлов также выделяет методы группового тренинга как одно из психологических средств реализации гуманистического подхода в образовании и отмечает наметившийся интерес к использованию данных программ в современных психолого-педагогических исследованиях (тренинги педагогической техники, актерского мастерства, коммуникативных способностей, сензитивности, эмпатии, диалогичности, а также комплексные психологические практики, стимулирующие креативность, самовыражение учителей с помощью специальных тренинговых систем, включающих в себя элементы недирективной экспрессивной и арт-терапии, а также программы повышения

профессиональной коммуникативной эффективности) [Орлов, 1995]. Исследователь подчеркивает, что группы встреч как особый вид групповой психологической работы, фокусируются не на групповом процессе или процессе развития навыков межличностного взаимодействия, а на поиске аутентичности и открытости во взаимоотношениях с другими. Перенос учителем навыков и ценностей внеурочного общения, полученных в ходе тренинговых занятий, в сферу каждодневной профессиональной деятельности является одним из внутренних психологических ресурсов труда учителей, условием активизации их психологической культуры, педагогические эффекты которой проявляются прежде всего в обращении учителей к новым сторонам личности учащихся, к новым методам обучения и воспитания, к новым средствам самовыражения и рефлексии. В качестве типичных эффектов практики группы встреч для учителей выделяются:

- появление тенденции уделять своим отношениям с учащимися столько же внимания, сколько содержанию материалу курса;
- стремление принимать новаторские, творческие идеи учащихся, а не реагировать на них как на угрозу;
- более вероятным оказывается решение межличностных разногласий и проблем с самими учащимися;
- изменения отношений с близкими людьми: супругами, родителями, детьми, друзьями [там же, с. 139].

Одним из способов оптимизации системы отношений «учитель-ученик», развития у учителя педагогической направленности, любви к ребенку, Л. М. Митина считает использование технологических приемов, позволяющих актуализировать основные сферы психической жизни учителя: когнитивную, аффективную, поведенческую. В соответствии с этим исследователь выделяет три группы технологических приемов:

- 1) технологические приемы, позволяющие учителю глубже познавать и понимать ребенка, актуализирующие когнитивную сферу личности учителя;

- 2) «эмоциональные технологии», актуализирующие аффективную сферу личности учителя;
- 3) приемы вербального и невербального поведения (постановка позы, жеста, походки, интонации, «постановка» улыбки), актуализирующие поведенческую сферу личности учителя [Митина, 1994].

А. С. Роботова полагает, что задача воспитания ценностного отношения к детству у будущих учителей должна решаться при существующих временных параметрах изучения педагогических дисциплин, а также в процессе изучения специальных курсов. Исследователь предлагает некоторые возможные пути решения этой проблемы:

- 1) актуализация личностных мотивов изучения педагогических дисциплин;
- 2) создание образа детства (насыщение учебной информации эмоционально значимым материалом, использование художественных образов произведений литературы, живописи, киноискусства);
- 3) раскрытие материнского влияния (использование произведений литературы, раскрывающие уникальность и многоплановость материнского влияния: проза С. Т. Аксакова, Л. Н. Толстого, И. А. Бунина, В. В. Набокова);
- 4) раскрытие влияния семьи как воспитательно-образовательной среды (с привлечением литературных произведений, «семейных романов») [Роботова, 1997, с. 86–91].

Уникальность авторского подхода заключается в интеграции научно-педагогических знаний и художественных образов, при этом художественный образ становится средством воспитания ценностного отношения к педагогическим явлениям. Овладеть педагогической профессией можно только на индивидуально-личностном уровне, так как весь арсенал знаний осваивается субъектом в личностном контексте.

В качестве одного из основных направлений повышения уровня психолого-педагогической направленности учителя ис-

следователи выделяют *повышение уровня педагогической коммуникативной компетентности* (А. К. Маркова, Г. И. Михалевская, Г. С. Трофимова, В. Д. Ширшов, В. А. Якунин). Практическое значение межличностного общения и познания в профессиях, в которых субъектно-субъектное взаимодействие является ведущим, выдвигает на первый план задачи формирования и повышения социального интеллекта или коммуникативной компетентности [Якунин, 1998. с. 175]. Переход к *активным, проблемным и диалогическим методам освоения педагогического опыта* позволит решить ряд проблем в области подготовки педагогических кадров. Среди методов психолого-педагогической подготовки учителей используются различные методы активного социально-педагогического обучения (дискуссионные, игровые методы, тренинг сензитивности, видеотренинг, группы встреч, тренинг с использованием элементов системы К. Д. Станиславского).

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблемам определения путей и способов развития профессионально-ценностных отношений будущего учителя позволяет выделить: совершенствование психолого-педагогической подготовки учителей; индивидуализацию обучения и воспитания в рамках вузовской подготовки; осуществление индивидуального подхода в формировании личности в группе; формирование педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей; формирование субъект-субъектных отношений в системе «преподаватель-студент»; активизацию и оптимизацию самостоятельной работы студентов; подготовку студентов к непрерывному профессиональному самосовершенствованию; создание у студентов опыта работы с детьми в рамках вузовского образования; оптимизацию воспитательных возможностей дисциплин психолого-педагогического цикла и спецкурсов.

К приемам формирования системы педагогических профессиональных ценностей, описанным в психолого-педагогической литературе, следует отнести:

- а) актуализацию личностных мотивов изучения педагогических дисциплин;
- б) создание ценностного образа детства (насыщение учебной информации эмоционально значимым материалом, использование художественных образов произведений литературы, живописи, киноискусства);
- в) раскрытие материнского влияния (использование произведений литературы, раскрывающих уникальность и многоплановость материнского влияния);
- г) раскрытие влияния семьи как воспитательно-образовательной среды (с привлечением литературных произведений, «семейных романов»);
- д) использование активных, проблемных и диалогических методов освоения педагогического опыта;
- е) использование личностно-ориентированных образовательных технологий;
- ж) использование тренинговых технологий в обучении;
- з) актуализацию основных сфер психической жизни учителя: когнитивной, аффективной, поведенческой.

Глава 2. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Принципы развития ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной педагогической подготовки

Принцип учета социальных условий и потребностей общества, который выражается в повышении роли педагогического лингвистического образования в процессе гуманизации и глобализации. Законодательным выражением данного принципа являются «Общеввропейские концепции владения иностранным языком», «Европейский языковой портфель», Федеральный государственный образовательный стандарт общего профессионального образования, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

Общеобразовательные учреждения испытывают необходимость в конкурентоспособных выпускниках языковых факультетов, их высоком уровне профессиональной подготовки, имеющих не только высокий уровень лингвистического образования, но и владеющих профессиональными компетенциями, способными эффективно осуществлять педагогическую деятельность в условиях поликультурного, многонационального общества.

Принцип продуктивности процесса обучения, предполагающий нацеленность на реальные результаты обучения, отражающие общекультурные и профессиональные компетенции будущего специалиста. Принцип продуктивности отражает не только прирост компетенций, но и развитие духовной сферы будущего педагога.

Продуктивность образования включает в себя:

- вовлеченность обучающегося в социально-культурный процесс в качестве активного субъекта и реализацию его личностного потенциала;
- создание условий для самовыражения и самореализации личности в образовании;
- актуализацию учебно-познавательной деятельности и овладение способами и системой этой деятельности как основой самостоятельного развития;
- ориентацию на самостоятельное добывание знаний в целях решения конкретной проблемы и накопление опыта их использования в деятельности;
- включение обучающихся в определенный социально-культурный контекст, связанный с их жизнедеятельностью [Коряковцева, 2010, с. 8].

Принцип аксиологизации педагогической образовательной среды. Развитие ценностного потенциала личности студента университета определяет его профессиональную жизнь и качество его профессиональной деятельности. Развитие ценностей личности будущего учителя представляется приоритетным в сложившейся ситуации современной социальной жизни и образования. Развитие системы личностных и профессиональных ценностей предполагает качественные изменения в отношении личности к себе, к будущей профессиональной деятельности, к детям, ученикам и может быть реализовано в образовательной среде вуза, в которой актуализируется ценностное содержание образования, обеспечивается ценностное самоопределение будущего специалиста. Аксиологизация педагогической среды вуза возможна в условиях гуманизации образовательного процесса, оптимизации педагогических традиций, создания системы творческих и профессиональных студенческих конкурсов. Аксиологизация педагогической среды вуза обеспечивается созданием условий для личностной и профессиональной самореализации обучающихся.

Принцип целостности процессов развития ценностного самоотношения и профессионально-ценностного самоотношения личности. Процесс формирования позитивного профессионального самоотношения основывается на развитии самооценки личности. Ценностное самоотношение личности рассматривается как фактор, определяющий развитие черт характера личности, формирования уровня притязаний, мировоззрения, ценностного отношения к людям, к жизни, окружающему миру, способствует самореализации личности и становление ее субъектом собственной жизни. Процесс формирования ценностного отношения к себе как профессионалу неразрывно связан с ростом самооценки личности. Развитие самосознания является следствием и выступает как внутреннее личностное условие и предпосылка активного освоения студентом значимых сфер учебной и профессиональной деятельности.

Принцип аксиологизации содержания профессионального педагогического образования. Содержание профессионально-педагогического образования является постоянно развивающейся динамической категорией в современном пространстве высшего профессионального образования. Современные задачи профессионального педагогического образования вызывают необходимость его насыщения личностным и профессионально-ценностным содержанием. Представляется целесообразным разрабатывать и осуществлять программы профессиональной подготовки, в которых выделяются важнейшие ценностные блоки: «ценность Я», «ценность ученика», «ценность будущей педагогической профессии». Современное педагогическое образование делает ставку на индивидуально-творческий подход, что позволяет перейти на гибкие модели организации учебного процесса, который приобретает личностно-ценный характер.

В основу разработки содержания педагогического образования положены следующие принципы:

- универсальность (полнота набора гуманитарных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве с профессиональными и специализированными образовательными программами);

- интегративность (междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных предметов, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса);
- целостность картины мира, воссоздаваемой комплексом базовых дисциплин на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований;
- фундаментальность – научная основательность и высокое качество психолого-педагогической, социогуманитарной и общекультурной подготовки;
- профессиональность – овладение многообразными педагогическими технологиями;
- вариативность – гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями студентов [Сластенин, 2000, с. 235].

Принцип аксиологизации содержания профессионального педагогического образования предполагает актуализацию ценностных аспектов содержания психолого-педагогической и предметной подготовки будущего учителя иностранных языков. Кроме того, данный принцип включает в себя аксиологизацию процесса формирования профессиональных компетенций, аксиологизацию содержания педагогических практик. Отбор учебной информации осуществляется на следующих основаниях: профессиональная ценность учебной информации; ценностно-ориентированный подход к отбору содержания обучения; компетентностный подход в моделировании содержания обучения.

Принцип модульности и многоуровневости профессионального образования. Модульность обучения характеризуется следующими основными положениями:

- модульность структурного содержания (содержание модуля и его составных частей должно быть структурировано с учетом отбора и передачи информации, возможности ее усвоения в автономных режимах);

- гибкость, динамичность и нелинейность (возможность свободного моделирования курса в интересах учебного заведения, учебной группы, отдельного ученика; возможность варьирования последовательности изучения модулей курса, нелинейности подачи информации);
- рефлексивная деятельность и междисциплинарность (соединение освоения теории разных учебных дисциплин с умением практически применять их для решения проблем академического, социального, профессионального характера; направленность на формирование ценностно-ориентационных составляющих деятельности);
- автономность обучения и равная ответственность (объединяет в себе принцип осознанности перспектив, разносторонности методического консультирования и принцип паритетности) [Соловова, 2004].

Модульность позволяет обеспечить гибкость структурирования содержания профессионального образования. Программы-модули могут быть как самостоятельными, так и являться элементами программы курса. Модульное обучение позволяет обеспечить:

- непрерывность обучения и преемственность профессиональной подготовки в вузе;
- возможность выбора и комбинирования учебных модулей в зависимости от программ обучения, уровня подготовки, количества часов;
- возможность сочетания традиционных и инновационных технологий обучения;
- систематизацию знаний обучающихся.

Принцип гуманизации профессионального педагогического образования предполагает безусловное признание ценности личности студента, признание её индивидуальных особенностей, интересов, социального опыта, создание условий для самоактуализации личности обучающихся, а также развития субъектов гуманистической образовательной среды вуза.

2.2. Психолого-педагогические условия аксиологизации процесса профессиональной подготовки личности в иноязычном образовании

На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и результатов опытно-экспериментальной работы были выделены следующие психолого-педагогические условия развития аксиологического потенциала личности будущего учителя иностранного языка:

- аксиологизация учебной информации;
- аксиологизация средств педагогической коммуникации;
- личностно-ориентированное общение;
- групповое учебное взаимодействие;
- двуплановость в организации учебного процесса;
- автономия обучающихся;
- создание ситуации успеха;
- вариативная творческая учебная деятельность;
- актуализация когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов самосознания;
- актуализация основных психологических факторов формирования самоотношения;
- актуализация витагенного опыта обучающихся.

1. Аксиологизация учебной информации.

Иностранный язык как учебный предмет обладает мощным воспитательным и аксиологическим потенциалом и позволяет актуализировать ценностное содержание учебной информации, обеспечивать ценностное самовыражение личности в силу своей специфики, когда предмет общения создается, моделируется учителем, а учебная цель занятия может быть достигнута с помощью разнообразного коммуникативного контекста. Аксиологический потенциал предметной подготовки будущего учителя включает в себя ценностный потенциал учебной информации, потенциал средств и форм педагогической коммуникации, а также, актуализацию ценностных возможностей единицы учебного взаимодействия – коммуникативной ситуации [Трифорова, 2006].

2. Аксиологизация средств педагогической коммуникации.

Развитие ценностного потенциала личности возможно при включении в образовательный процесс педагогических технологий, способствующих актуализации ценностного ядра содержания образования: проектное обучение, позиционное обучение, проблемное обучение, технологии группового тренинга, технологии актуализации самопознания и самооценивания, актуализации витагенного опыта обучаемых, технологии создания ситуации успеха, ценностно-коммуникативные технологии обучения.

Так, темы «детство», «школа», «семья», «здоровье», «мир увлечений», «планы на будущее» и многие другие могут быть обсуждены с позиций ребенка, взрослого, родителя. Специально отобранная аксиологически ценная учебная информация может быть актуализирована при включении студентов в личностно-значимые и персоно-ориентированные коммуникативные ситуации.

Коммуникативная ситуация, являясь ключевым средством педагогической коммуникации в обучении иностранному языку, обладает значительным ценностным потенциалом и позволяет реализовать следующие ценностные аспекты: личностный, межличностный, витагенный, творческий, автономный, успешности, актуализации самосознания личности.

3. Двуплановость в организации учебного процесса.

Мы разделяем точку зрения исследователей на двойственный характер процесса обучения, одной стороной которого является процесс преподавания, другой – учения. В организации обучения иностранному языку двуплановость (выделение плана учителя и плана ученика) является необходимым условием обеспечения коммуникативной направленности процесса обучения иностранному языку. Первый план (план ученика) представляет собой личностно-ориентированное общение, второй план (план учителя) – управление личностно-ориентированным общением и групповым взаимодействием в учебном процессе.

<i>План ученика (план учения)</i>	<i>План учителя (план преподавания)</i>
Обучение	Научение
Общение	Управление общением
Игровая деятельность	Учебная деятельность
План содержания (общение)	План формы (языковые средства)
Глобальное восприятие языкового материала	Анализ языкового материала
Непроизвольное и произвольное запоминание	Средства организации речевой коммуникации
Смысл высказывания.	Отношение к нему (говорящего).

В данном случае двуплановость имеет дидактическое значение, так как целью такого разделения урока на план учения и план преподавания является активизация речевой деятельности обучающихся. Кроме дидактической двуплановости мы также выделяем педагогическую двуплановость и рассматриваем ее как условие формирования профессионально-ценностного самоотношения (ПЦСО) будущего учителя, при этом педагогическая двуплановость содержательно включает в себя дидактическую. В процессе обучения на основе педагогической двуплановости план учителя представляет собой организацию учебного взаимодействия, целью которого является формирование профессионально-ценностного самоотношения у будущих учителей, а участие в коммуникативной иноязычной речевой деятельности становится планом содержания (план ученика).



Рисунок 2 – Двуплановость в организации учебного взаимодействия

4. Личностно-ориентированное общение.

Одним из условий развития ценностного потенциала личности будущего учителя является личностно-ориентированное общение, лежащее в основе педагогического взаимодействия. Личностно-ориентированное общение (общение как выражение личностных смыслов) обеспечивает индивидуальный, практический характер присвоения иностранного языка, обеспечивает выражение собственных личностных смыслов, способствует изменению внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, активизирует процессы в эмоционально-оценочных структурах самосознания. Общение как обмен личностными смыслами, в условиях, когда личность полностью вовлечена в процесс общения и всесторонне активизирована, способствует личностному росту, создает предпосылки развития доверия к себе и другим, обеспечивает переживание личностью собственной уникальности и признание ценности и неповторимости другого. Рассмотрим данное и все последующие педагогические условия с позиции двуплановости обучения.

В плане преподавателя личностно-ориентированное общение представляет собой доверительное равнопартнерское общение с учениками. Содержательно такое общение представляет собой обмен «личностными смыслами». Преподаватель демонстрирует искреннюю заинтересованность высказываниями учеников, проявляя интерес к содержанию независимо от степени корректности оформления высказываний. Преподаватель не выполняет функцию субъективного контролера и оценщика: оценка объективируется с помощью тестовых методов контроля, развиваются самооценочные умения обучающихся. Преподаватель не боится свободно выражать чувства и эмоции, вызванные содержанием общения, закрепляя систему отношений открытости, эмоциональной насыщенности, взаимного доверия. Личностно-ориентированное общение требует от его участников способности к эмпатии и развитых умений эмпатического слушания. Общаясь в режиме «учитель-группа», обращенность преподавателя к одному или нескольким членам группы предполагает включенность всех остальных. Средствами вовлечения членов всей группы в контекст общения являются вербальные и невербальные средства общения (взгляд, зрительный контакт, жест-передача инициативы, жест – выражение одобрения, мимика, поза). В качестве одного из приемов создания атмосферы открытости и раскрепощенности преподаватель использует юмор. Преподаватель избегает оценивания личности учеников и создает условия для введения в систему ценностей группы отношений взаимоодобрения и поддержки.

В плане обучающегося личностно-ориентированное общение означает проживание «здесь и сейчас» событий учебного занятия как личностно-значимых и эмоционально переживаемых ситуаций общения и взаимодействия. Студенты постепенно приобретают умения слушать и слышать друг друга, выражать собственные мнения, не оценивая друг друга. Возникает интерес к другому человеку, признание его права на собственное мнение, непохожесть на других. Осознание собственной значимости способствует развитию интереса членов группы

к каждому участнику, к его высказываниям и результатам его деятельности. Общение на уровне личностных смыслов характеризуется обращенностью, информационной насыщенностью, эмоциональной выразительностью, интонационной оформленностью. Личностно-ориентированное общение создает атмосферу психологического комфорта, способствует снижению тревожности, развитию инициативы и креативности.

5. Групповое учебное взаимодействие.

Групповое учебное взаимодействие – активное взаимодействие между членами учебной группы, обмен личностно-значимой информацией, результатом которого является сплоченность учебной группы, установление отношений взаимоуважения, взаимопомощи. Активное групповое взаимодействие имитирует общение в реальной жизни, для которого характерны разные режимы взаимодействия, смена ролей, частая смена партнеров общения.

В плане преподавателя организация группового учебного взаимодействия означает управление решением коммуникативных задач членами группы в разных формах: парах (двойках), парах сменного состава (двойки с постоянной сменой партнера общения), тройках, микрогруппах (4–6 человек), командах.

Выбор каждой формы учебного взаимодействия определяется содержанием коммуникативного задания. Так, например, вызов родителя с учеником в школу – общение троих участников (учитель, ученик, родитель); ситуация сватовства – группу из четырех человек (родители невесты, невеста, жених); создание проекта школы, дома – несколько микрогрупп; соревнования, игры – предполагают работу в командах. Преподаватель изучает статусную структуру группы, управляет ее развитием, предотвращает доминирование и групповую поляризацию, обеспечивает занятие лидерских позиций учениками с низким статусом, стремится к однородности и продуктивности группы, что достигается вариативностью и творческим характером.

ром учебных заданий, активным использованием микрогруппы как формы решения коммуникативных заданий.

Преподаватель может участвовать (помогать, консультировать) в деятельности группы. Степень его участия определяется этапом формирования речевого навыка: от жесткого управления (на этапе имитации, подстановки, разграничения языковых форм) до минимального управления (во время выполнения творческого или проектного задания). Преподаватель демонстрирует уважение ко всем участникам группового взаимодействия, заинтересованно слушает и реагирует, разрешает проблемные ситуации, рефлексировать. Всем своим видом преподаватель транслирует свое доброжелательное отношение членам группы, своим поведением утверждает гуманистическое отношение к людям, терпимость, признание ценности каждого. Авторитет преподавателя повышает значимость отношений, которые он стремится ввести в систему ценностей жизни группы.

С точки зрения обучающегося его жизнь в группе предполагает выстраивание новых отношений с ее членами. Участие в различных формах группового обучения, решение коммуникативных задач в различных режимах (от жесткого контроля преподавателем до продуктивных творческих заданий) помогают учащимся не только формировать навыки иноязычного общения, но и активизируют процессы самопознания. Так, сравнивая себя с другими, ученик корректирует собственное представление о себе. По мнению ряда исследователей, групповое взаимодействие при обучении иноязычному общению является основным средством как овладения предметом обучения, так и средством саморазвития личности (Г. А. Китайгородская, О. В. Самарова). В процессе группового взаимодействия ученик научается сопереживать, получать и давать информацию, делиться опытом, проявлять интерес к другому. По мере возрастания интереса членов группы друг к другу растет сплоченность группы, образуются прочные дружеские отношения, что обеспечивает рост творческой инициативы, возрастание личного вклада каждого

в результаты общей деятельности, желание выслушать и понять другого. Попытки самораскрытия, подкрепленные поощрением учителя и других участников группы, а также атмосферой доверительности способствуют росту уверенности в себе, способности к конструктивному межличностному взаимодействию. В атмосфере активного группового взаимодействия, взаимоуважения и поддержки ученик чувствует себя принятым другими, обучается новым умениям общения и деятельности, экспериментирует с различными стилями общения, учится доверять своей природе. Таким образом, каждый ученик вносит вклад в развитие группы, а группа вносит вклад в личностное развитие каждого ученика.

6. Автономия обучающихся.

Автономная учебная деятельность – это учебно-познавательная деятельность, регулируемая самим учащимся в условиях относительной независимости от преподавателя [Коряковцева, 2010, с. 37]. В отличие от традиционного накопления знаний этот тип учения основан на индивидуальном, практическом характере присвоения ИЯ «как средства отражения обучаемым картины мира и выражения собственных личностных смыслов» [Лабутова, 2005]. Учебная автономия предполагает: подход к овладению ИЯ как к процессу добывания знаний; создание в ходе учебного процесса ситуаций, которые ставят учащихся перед необходимостью самостоятельного выбора содержания обучения и средств выражения; опору на педагогическое сотрудничество; выделение учащимся в каждый отдельный момент учебного процесса необходимого времени (М. А. Ариян).

Мы рассматриваем автономию обучающегося в двух аспектах: автономию дидактическую и личностную. Дидактическая автономия предполагает самостоятельность обучающегося в добывании знаний, его познавательную активность и познавательный интерес. Личностная автономия развивается на основе дидактической и предполагает: на когнитивном уровне – представление о себе как о независимой,

доверяющей себе личности; на аффективном уровне – переживание чувства доверия к себе; на поведенческом уровне – проявление независимости и самостоятельности в деятельности и общении.

Деятельность преподавателя определяется установкой на самостоятельную учебную деятельность учеников: на самостоятельное добывание знаний, использование дополнительных источников учебной информации, творческий подход к выполнению заданий. Преподаватель поощряет и поддерживает любые пробы самостоятельного подхода, проявление инициативы, создает в ходе учебного процесса ситуации, которые ставят студентов перед необходимостью самостоятельного выбора содержания обучения и средств выражения. Развитию автономии способствуют коммуникативные учебные ситуации, требующие неоднозначного решения, активные методы обучения, проблемные ситуации, творческие проекты.

Обучающийся сравнивает результаты своей деятельности и общения с другими, ощущая поддержку проявлений самостоятельности, независимости, инициативы в учебной деятельности, общении и межличностном взаимодействии со стороны преподавателя, а затем и группы. Формируется независимость и самостоятельность в суждениях, в учебной деятельности; появляется интерес к мнению другого и уважение этого мнения в сочетании с осознанием уникальности своих взглядов, доверием к себе, переживанием собственной ценности и уникальности.

7. Вариативная творческая деятельность.

Необходимость организации вариативного, творческого характера учебной деятельности как условие саморазвития личности, повышения ее ценностного самоотношения обосновывается рядом исследователей (В. И. Андреев, Э. Боно, Ю. Н. Кулюткин и др.). Мы, вслед за В. И. Андреевым, рассматриваем учебно-творческую деятельность как вид учебной деятельности, направленный на решение учебно-творческих задач. Учебно-творческая деятельность осуществля-

ется в условиях применения педагогических средств косвенного или перспективного управления, ориентированных на максимальное использование самоуправления личности, результат которого обладает субъективной новизной, значимостью и прогрессивностью для развития личности и ее творческих способностей [Андреев, 1998]. В качестве единицы учебно-творческой деятельности выступает творческая ситуация, представляющая собой такую учебную ситуацию, выходом из которой является поиск нового метода, приема, средства деятельности, а также развитие творческих способностей личности [там же, с. 37–38].

План преподавателя. Преподаватель активизирует творческую деятельность студентов с помощью системы вариативных творческих заданий. Коммуникативные задания для обучения всем видам речевой деятельности носят творческий характер, не имеют однозначного решения, стимулируют к поиску новых, нестандартных решений учебной задачи, активизируют гибкость и продуктивность мышления учащихся. Для стимулирования творческой активности используются различные виды искусства (музыка, изобразительное искусство, литература, театр), активные формы обучения, проблемные ситуации. Поощряется творческий, нестандартный подход к выполнению задания, отмечается оригинальность выполнения.

План обучающегося: участие в творческой вариативной учебной деятельности позволяет личности самореализоваться, самораскрыться. Привлечение разных видов искусства, использование различных форм выполнения заданий дает возможность самовыразиться, эмоционально пережить результаты своей деятельности как успешные. Вариативность заданий дает более широкую возможность самовыражения. Так, обучающийся, выполнивший задание на невысоком уровне с точки зрения учебной задачи, но, используя рисунок, оригинальную схему, цветовое решение, необычную форму выполнения или форму презентации переживает результаты своей деятельности как успешные, подтверждение этому он

получает в результате обратной связи (реакция преподавателя, группы). Личность испытывает чувство самоодобрения, у нее снижается тревожность, растет доверие группе, доверие к себе, ценностное самоотношение. Вариативная творческая, эмоционально насыщенная совместная деятельность обучающихся рассматривается нами как условие актуализации профессионального самосознания личности, профессиональной самореализации и повышения профессионально-ценностного самоотношения.

8. Создание ситуации успеха.

Создание условий для переживания учеником результатов собственной деятельности как успешных, способствует формированию у него чувства собственной значимости, самоуважения. Ситуации успеха – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, сам успех – результат подобной ситуации. Задача учителя состоит в том, чтобы дать возможность каждому из своих воспитанников пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя [Белкин, 1997]. «С психологической точки зрения успех – это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее надеждами, ожиданиями (с уровнем притязаний), либо превзошел их» [там же, с. 55]. На этой основе формируется устойчивое чувство удовлетворения, более устойчивые мотивы деятельности, повышается уровень самооценки, самоуважения.

План преподавателя включает в себя управление созданием ситуации успеха для ученика и для группы в целом. Преподаватель управляет созданием ситуации успеха для отдельного ученика и для группы в целом: изучает своих учеников (их отношение к себе, к другим, уровень способностей, интересы, увлечения, уровень притязаний), выявляет статусную структуру группы. Следующим этапом является моделирование ситуаций учебной и личностной успешности для каждого студента и для группы в целом на

основе результатов изучения группы. Кроме целенаправленного конструирования ситуации успеха, преподаватель обеспечивает переживание учебной деятельности как успешной в течение всего учебного занятия: положительно оценивает результаты деятельности обучающихся, отмечает оригинальность, творческий подход к выполнению учебной задачи, выбор средств, формы выполнения задания, стимулирует группу к сопереживанию успеху каждого. Преподаватель также управляет созданием ситуаций успеха в межличностном взаимодействии и общении.

План обучающегося. Переживая результаты своей учебной деятельности и межличностного взаимодействия как успешные, личность испытывает чувство самоудовлетворения, самоуважения. Ощущая поддержку, обучающийся доверяет себе, окружающим, учится сорадоваться достижениям других. Растет сплоченность учебной группы, устанавливается атмосфера доверия, взаимоуважения. Нивелируется статусная дифференциация группы, повышается ее однородность. В атмосфере взаимной поддержки успех каждого переживается как успех всех. Осознание успешности в учебной деятельности и межличностном взаимодействии способствует ценностному самоопределению личности будущего учителя.

9. Активизация когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов самосознания личности. Реализация данного условия предполагает активизацию самопознания (когнитивный аспект), самооценивания (эмотивный аспект) и саморегуляцию деятельности (поведенческий аспект).

План преподавателя. Преподаватель активизирует самопознание обучаемых с помощью специальных технологических приемов (использование различных тестовых методик на иностранном языке, в том числе проективных и просто шуточных тестов), которые представляют собой очередную коммуникативную ситуацию урока и появление которых на занятии вписывается в коммуникативный контекст урока, в его сюжет. Преподаватель актуализирует самоизучение с помощью ситуа-

ций общения, направленных на самопрезентацию, самораскрытие, самоанализ. Также специальным приемом актуализации самопознания являются ситуации самооценивания на контрольном этапе выполнения коммуникативного задания. Одним из основных приемов самоизучения являются сочинения-размышления о себе. Кроме непосредственной, целенаправленной актуализации самопознания используются приемы опосредованной актуализации в различных ситуациях учебного общения и взаимодействия. Мы рассматриваем самооценивание как механизм самоизучения и саморазвития, способствующий формированию профессионально-ценностного самоотношения личности обучающихся. Необходимо добавить, что при организации личностно-ориентированного и персонориентированного общения, активизации группового взаимодействия и обеспечения вариативности учебной деятельности, процесс самооценивания учебной деятельности неминуемо сочетается с самооцениванием своих личностных качеств и способностей, своей позиции в учебной группе, особенностей взаимоотношений со значимыми другими.

План обучающегося. Результаты самопознания эмоционально проживаются личностью, происходят изменения в структуре самосознания, результаты когнитивно-оценочной работы самосознания личности находят выражение в поведенческих реакциях и деятельности. Увеличение информации друг о друге и актуализация самораскрытия в процессе учебного взаимодействия способствует развитию рефлексии. Рефлексия становится более глубокой и содержательной. Критичность уступает место интересу, стремлению понять других и себя. Отношения в группе становятся теплыми и сердечными, возникает желание помочь друг другу, поддержать эмоционально. Содержание учебного взаимодействия позитивно эмоционально переживается учеником, актуализируя эмоционально-оценочную сферу самосознания. Результаты изменения чувственно-когнитивного опыта отражаются в поведении. Обучающиеся апробируют и закрепляют новые способы поведения на основе изменив-

шейся Я-концепции. Таким образом, на учебном занятии студент вовлечен в ситуации управляемого учебного общения (поведенческий аспект), которые в данный момент лично и эмоционально значимы (эмотивный аспект) и актуализируют самопознание личности (когнитивный аспект) (см. рис. 3).

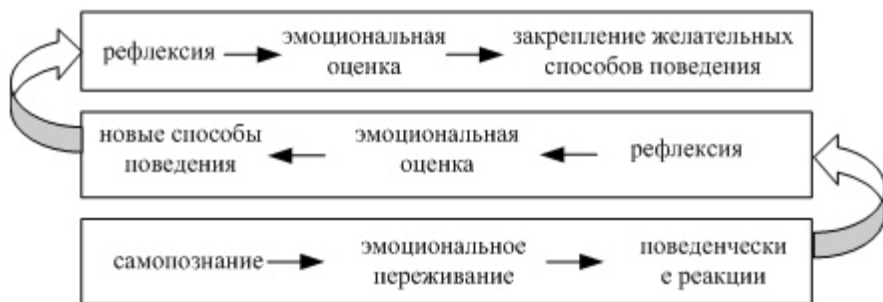


Рисунок 3 – Актуализация самосознания в процессе развития ценностного потенциала личности

10. Актуализация основных психологических факторов формирования самооотношения личности. К основным факторам формирования самооотношения личности относятся: актуальный успех личности, внешние оценки, сравнение себя с другими.

План преподавателя. Преподаватель целенаправленно активизирует указанные факторы формирования ценностного отношения к себе в отношении каждого ученика так, чтобы они стимулировали позитивные эмоционально-оценочные сферы самосознания личности. Актуализация факторов формирования самооотношения личности студента представляет собой планомерный управляемый процесс, в котором преподаватель: 1) изучает личность обучающегося, его отношение к себе, статусную позицию в учебной группе, особенности межличностных взаимоотношений; 2) проектирует учебные ситуации, позволяющие личности пережить успешность своей деятельности и межличностного взаимодействия; 3) моделирует ситуации успеха, прогнозирует необходимые внешние оценки; 4) организует ситуацию актуального успеха обучающегося,

управляет внешним оцениванием, корректирует оценки и управляет созданием атмосферы психологической безопасности, открытости, что обеспечивает благоприятную для личности ситуацию сравнения себя с другими.

Обучающийся переживает успешность своей деятельности и общения, получает положительное эмоциональное подкрепление со стороны преподавателя и членов учебной группы, получает постоянное подтверждение собственной значимости. В результате снижается чувство тревожности. Сравнивая свои успехи и достижения с другими, обучающиеся оценивают свои достижения, убеждаются в их значительности. Личность переживает чувство собственной значимости, удовлетворенности собой.

11. Актуализация витагенного опыта обучаемых.

План преподавателя. Учитель актуализирует жизненный опыт обучающихся. Витагенная информация становится педагогическим инструментом образовательного процесса при условии: воспитания ценностного отношения к научному знанию; ценностного отношения к «незнанию»; при формировании представлений о многомерности образовательного процесса; персонально-личностном подходе; опоре на подсознание личности [Белкин, 1999].

План обучающегося. В процессе учебного взаимодействия и общения актуализируется неповторимый, уникальный, значимый для личности опыт. Опираясь на имеющуюся витагенную информацию, обучающийся соотносит научные знания с их витагенным содержанием, при этом научная информация приобретает ценностный характер. Опора на витагенный опыт актуализирует персонально-личностный подход: обучающийся ощущает себя в центре внимания педагога и своей группы, переживает свою неповторимость, уникальность.

Таблица 1 – Психолого-педагогические условия аксиологизации процесса профессиональной подготовки личности в иноязычном образовании

<i>Психолого-педагогические условия</i>	<i>Деятельность преподавателя</i>	<i>Деятельность обучающегося</i>
1. Аксиологизация содержания обучения	Включение ценностно-значимой информации в содержание учебного взаимодействия	Предметом общения для обучающихся становится ценностно-значимая информация
2. Аксиологизация средств педагогической коммуникации	Использование педагогических приемов и технологий, актуализирующих аксиологический потенциал личности обучающегося	Развитие ценностной сферы самосознания на основе аксиологизации средств учебного взаимодействия
3. Двуплановость обучения	Создание двух планов обучения: плана ученика (коммуникативный, личностно-значимый план содержания); плана учителя (технологический план формы)	Участие в коммуникативной иноязычной речевой деятельности, решение коммуникативных задач, «проживание» учебного занятия как значимого отрезка собственной жизни
4. Личностно-ориентированное общение	Организация учебного общения в коммуникативных ситуациях на основе выражения личностных смыслов	Проживание событий учебного занятия как личностно-значимых
5. Групповое взаимодействие	Организация различных форм группового учебного взаимодействия (двойки, тройки, пары сменного состава, микрогруппы, команды)	Участие в различных формах группового взаимодействия, формирование коммуникативных умений, актуализация саморазвития личности

<i>Психолого-педагогические условия</i>	<i>Деятельность преподавателя</i>	<i>Деятельность обучающегося</i>
6. Создание ситуации успеха	Создание ситуаций успеха для каждого ученика и группы в целом	Переживание результатов собственной деятельности и деятельности группы как успешных
7. Вариативная творческая деятельность	Активизация творческой учебной деятельности учащихся с помощью системы вариативных творческих заданий	Участие в творческой вариативной учебной деятельности, творческое самовыражение и самореализация личности
8. Автономия обучающихся	Обеспечение самостоятельности обучающихся в учебной деятельности и межличностном взаимодействии	Проявление самостоятельности и инициативы в учебной деятельности и межличностном взаимодействии
9. Актуализация когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов самосознания личности	Создание ситуаций актуализации когнитивно-оценочной сферы самосознания (активные методы обучения, технологии группового тренинга, технологии самооценки, эмоциональное проживание личностно-значимых ситуаций учебного общения); формирование новых способов деятельности	Эмоциональное проживание результатов самопознания, актуализация эмоционально-оценочной сферы самосознания, закрепление результатов чувственно-когнитивного опыта в желательных способах деятельности

<i>Психолого-педагогические условия</i>	<i>Деятельность преподавателя</i>	<i>Деятельность обучающегося</i>
10. Актуализация основных факторов формирования ценностного отношения личности к себе	Организация ситуаций актуального успеха, позитивной внешней оценки и обеспечение поддержки в ситуации сравнения студентом результатов своей учебной деятельности и межличностного взаимодействия с другими.	Переживание успешности своей деятельности и общения, положительного эмоционального подкрепления со стороны значимых других (преподаватель и группа), переживание собственной ценности на основе сравнения результатов своей деятельности с другими
11. Актуализация витагенного опыта обучаемых	Актуализирует витагенный опыт обучающегося: витагенная информация становится педагогическим инструментом образовательного процесса	Учебная информация приобретает ценностный характер, обучающийся переживает свою уникальность

Таким образом, в качестве педагогических условий развития ценностного потенциала личности в иноязычном профессиональном образовании мы выделяем: аксиологизацию учебной информации, аксиологизацию средств педагогической коммуникации, личностно-ориентированное общение; групповое учебное взаимодействие; двуплановость в организации учебного процесса; учебную автономию обучаемых; создание ситуации успеха; вариативную, творческую учебную деятельность; актуализацию основных сфер психической жизни (когнитивной, аффективной, поведенческой); актуализацию основных психологических механизмов формирования самотношения; актуализацию витагенного опыта обучаемых.

2.2. Структурно-технологическая характеристика процесса развития ценностного потенциала личности будущего учителя в аксиологической образовательной модели

Создавая структурно-технологическую модель формирования системы профессионально-ценностных отношений личности будущего учителя мы опирались на следующее концептуальное положение: процесс формирования профессионального самосознания определяется теми же общими факторами и подчиняется тем же основным закономерностям, что и развитие общего самосознания личности в процессе онтогенеза (А. К. Маркова, В. П. Саврасов, В. А. Якунин). Обсуждаемая модель отражает структуру феномена «ценностное отношение».

В процессе развития ценностного потенциала личности будущего преподавателя иностранного языка выделяются следующие этапы:

- мотивационный – формирование готовности к воспитанию системы профессионально-ценностных отношений личности будущего учителя;
- когнитивный – развитие когнитивной сферы профессионального самосознания личности;
- аффективный – развитие эмоционально-оценочных структур профессионального самосознания, профессиональная персонализация;
- профессиональное самопроектирование – закрепление новых способов деятельности на основе актуализации когнитивно-оценочных сфер профессионального самосознания.

1. Мотивационный этап.

Цели данного этапа – формирование готовности к воспитанию ценностного отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности, ценностного отношения к детям (ученикам), профессионально-ценностного самоотношения, изменению Я-концепции.

Психолого-педагогическим содержанием этапа является установление доверительных отношений между преподавателем и студентами, создание доброжелательных отношений в учебной группе, снижение тревожности обучаемых, создание атмосферы психологической безопасности.

Технологическое содержание включает в себя: использование групповых форм учебного взаимодействия, обеспечение педагогической и психологической поддержки студентов, организацию личностно-ориентированного учебного общения, создание ситуаций успеха, ролевые и коммуникативные игры, организацию учебного взаимодействия в кругу, технологии группового тренинга, коммуникативную организацию процесса обучения, сочинения-размышления о себе и будущей профессии, актуализацию витагенного опыта обучающихся.

Психолого-педагогическим результатом данного этапа является формирование у студентов готовности работать над собой, создание системы психолого-педагогических условий развития ценностного потенциала личности будущего учителя.

2. Когнитивный этап.

Целью данного этапа является развитие рефлексии, актуализация самопознания и когнитивной сферы профессионального самосознания.

Психолого-педагогическим содержанием этапа является актуализация самопознания, актуализация интереса к себе как к личности и как к представителю педагогической профессии. Уровень самопознания повышается благодаря накоплению информации о себе и других членах группы, благодаря наблюдению, сопоставлению и противопоставлению различных позиций, мнений, способов восприятия и поведения. Одновременно актуализируется осознание значимости и привлекательности педагогического труда.

Технологический компонент этапа включает: технологии группового взаимодействия; активные методы обучения; создание ситуаций успеха; использование средств искусства в обучении; коммуникативные учебные ситуации, направленные

на самопрезентацию, самораскрытие, самоанализ; сюжетную организацию учебного общения; использование метода творческих проектов; творческий характер учебных заданий; технологии группового тренинга; технологии актуализации витагенного опыта обучаемых; включение тестов самопознания и проективных тестов на иностранном языке в контекст учебного общения. Одним из основных приемов самоизучения являются сочинения-размышления о себе, ведение дневников (My English diary).

Психолого-педагогическим результатом данного этапа является актуализация когнитивной сферы самосознания и профессионального самосознания, осознание себя представителем педагогической профессии.

3. Аффективный этап.

Целью данного этапа является развитие эмоционально-оценочной сферы самосознания и профессионального самосознания.

Психолого-педагогическим содержанием данного этапа является эмоциональное проживание собственной ценности и значительности в ситуациях учебного взаимодействия, а также переживание собственной ценности как представителя педагогической профессии. В результате развития рефлексии актуализируются эмоционально-оценочные процессы самосознания. Благодаря ситуациям личной успешности, позитивной внешней оценке, личность переживает чувство собственной уникальности, значимости, происходит переоценка отношения личности к себе, растет самоуважение. На основе актуализации когнитивной сферы профессионального самосознания формируется эмоционально-оценочная сфера.

Технологический компонент данного этапа включает: технологии группового взаимодействия, активные методы обучения, создание ситуаций успеха, использование арт-технологий в обучении, коммуникативные учебные ситуации, сюжетную организацию учебного взаимодействия, использование метода творческих проектов, использование технологий

группового тренинга, технологии самооценивания, позитивного взаимооценивания и педагогической оценки, технологии актуализации витагенного опыта, ассоциативные технологии, информационно-коммуникационные технологии, позиционные технологии, участие в творческих конкурсах университета, социальные педагогические практики.

Психолого-педагогическим результатом данного этапа является переживание чувства профессиональной ценности и значительности, формирование чувства профессиональной гордости.

4. Профессиональное самопроектирование.

Цель данного этапа состоит в закреплении новых способов деятельности на основе позитивных изменений в когнитивно-оценочных сферах самосознания и профессионального самосознания личности обучающихся.

Психолого-педагогическое содержание этапа: результаты изменения чувственно-когнитивного опыта отражаются в поведении. Обучающиеся апробируют и закрепляют новые способы деятельности на основе изменившейся Я-концепции (поиск индивидуального стиля). Развивается ценностное отношение к другим, к детству, ученикам, к миру, к себе как к представителю педагогической профессии.

Технологический компонент этапа: групповое взаимодействие, дискуссии, деловые и ролевые игры, активные методы обучения, технологии группового тренинга, метод творческих проектов, технологии публичного выступления, написание сочинений на профессионально-ценностные темы с обоснованием своей точки зрения, накопление индивидуального словаря, личностно-смысловая интерпретация и драматизация художественных текстов, посвященных педагогической проблематике, работа над индивидуальными средствами внешней экспрессии, самопрезентации, технологии актуализации витагенного опыта, коммуникативная организация процесса обучения, позиционные технологии обучения, микропреподавание, технологии co-teaching, социальные

педагогические практики будущих учителей, педагогическая практика, участие в профессиональных педагогических конкурсах, профессиональных студенческих олимпиадах.

Психолого-педагогическим результатом этапа является закрепление новых способов деятельности на основе актуализации когнитивно-оценочных сфер самосознания и профессионального самосознания, формирование позитивного профессионально-ценностного самоотношения, системы ценностных отношений будущего профессионала.

В основу рассматриваемой модели легли следующие психолого-педагогические условия развития ценностного потенциала личности будущего учителя: личностно-ориентированное общение, групповое учебное взаимодействие, двуплановость в организации учебного процесса, автономия обучаемых, создание ситуации успеха, вариативная творческая учебная деятельность, актуализация основных сфер самосознания (когнитивной, аффективной, поведенческой), актуализация основных механизмов формирования самоотношения, актуализация витагенного опыта обучаемых, аксиологизация учебной информации, аксиологизация средств педагогической коммуникации.

Рассмотрим модель процесса развития ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка в системе профессионального языкового образования (см. рисунок 4).

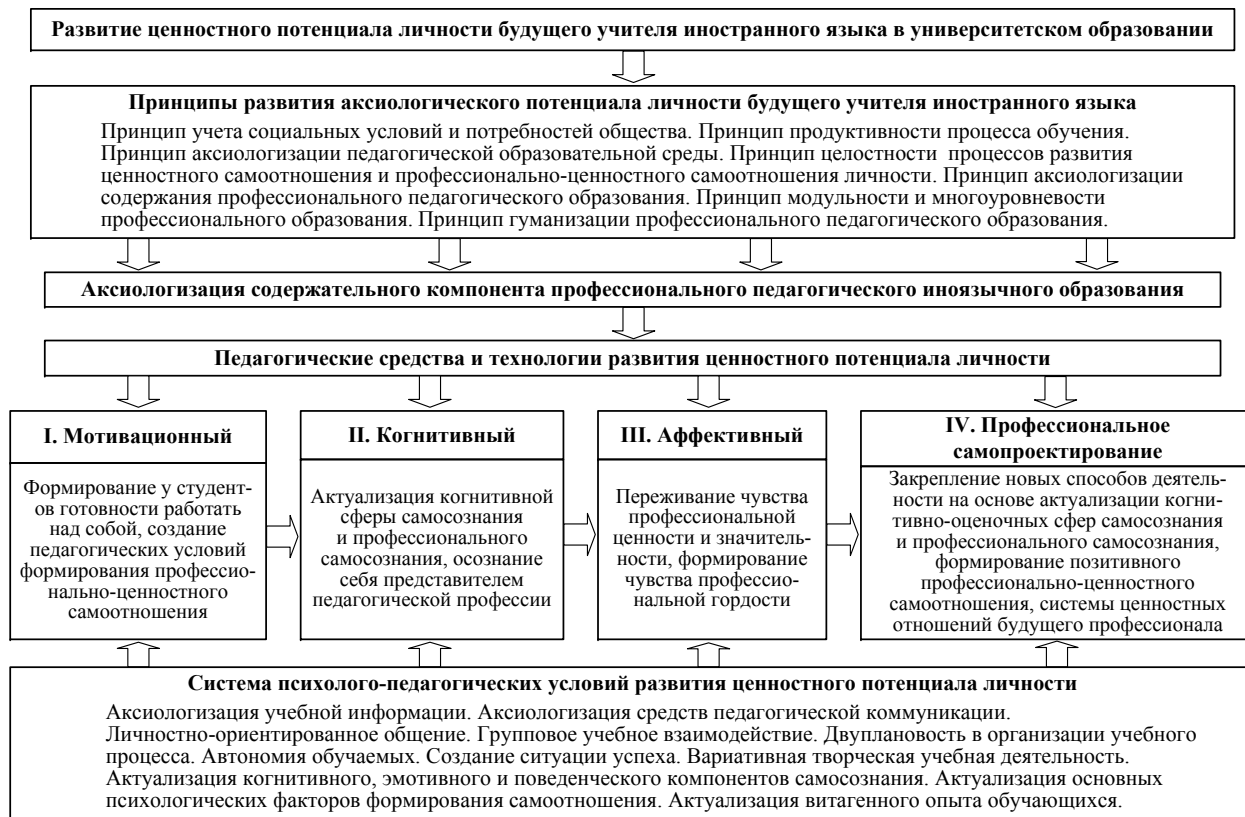


Рисунок 4 – Модель процесса развития ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка в системе профессионального языкового образования

Глава 3. АКСИОЛОГИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Аксиологизация процесса формирования профессиональных компетенций

В современном языковом образовании известно значительное количество подходов, реализуемых в профессиональной вузовской подготовке. Однако доминирующее положение в профессиональном образовании занимает компетентностный подход. В. А. Байденко определяет компетентностный подход как метод моделирования результатов образования как норм его качества. Это означает:

- отражение в системном и целостном виде образа результата образования;
- формирование результатов как признаков готовности выпускника продемонстрировать соответствующие компетенции;
- определение структуры последних. [Байденко, 2005, с. 9].

К.Э. Безукладников отмечает, что факт отсутствия общих универсальных формулировок создает ситуацию разрушения единого компетентностного пространства России и определяет самое уязвимое место компетентностного подхода – формулирование профессиональных (лингводидактических) компетенций. Исследователь определяет профессиональную компетентность как «комплексный ресурс личности, который обеспечивает возможность активного взаимодействия с окружающим миром в той или иной профессиональной сфере и который зависит от необходимого для этого набора профессиональных компетенций» [Безукладников, 2011, с. 32].

Э. Ф. Зеер выделяет профессиональную компетентность как компонент структуры личности наряду с направленностью, профессионально важными качествами и профессионально-

значимыми психофизиологическими свойствами личности. Основными компонентами профессиональной компетентности выступают:

- социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;
- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи, оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;
- персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализация себя в профессиональном труде;
- аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций. [Зеер, 2003, с. 220–221],

В качестве цели при реализации компетентностного подхода в языковом образовании выступает формирование компетентного учителя иностранного языка, при этом компетенции в современном языковом образовании необходимо рассматривать как новый, обусловленный рыночными отношениями тип целеполагания в образовательных системах [Безукладников, 2011]. Исследователь рассматривает лингводидактическую (профессиональную) компетенцию будущего учителя иностранного языка как личностное психологическое новообразование, сформированное дисциплинами предметного и психолого-педагогического блока в процессе языкового педагогического образования, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности

учителя иностранного языка как интегративное свойство личности. По мере развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка она укрупняется и интегрируется с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве, представляя спираль диалектического развития, обеспечивая субъекту возможность ставить перед собою значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат [там же, с. 41].

Квалифицированный учитель должен владеть психолого-педагогической и методической компетенциями. Психолого-педагогическая компетенция связана с владением учителем широким спектром знаний в области психологической и педагогической наук и умениями применять эти знания в своей педагогической практике в процессе планирования и проведения урока и внеклассных мероприятий, при общении с учащимися, их родителями, коллегами [Колесникова, 2007, с. 79]. Методическая же компетенция в составе общепедагогической позволяет учителю эффективно обучать учащихся неродному языку и определяется как «способность обучать иностранному языку с учетом целей (практической, образовательной, воспитательной, развивающей) и условий, а также возраста, уровня обученности и индивидуальных особенностей учащихся». Процесс формирования психолого-педагогической и методической компетенций составляет суть профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, при этом методическая компетенция может быть сформирована только на основе психолого-педагогической [там же, с. 79].

Рассмотрим компетенции, зафиксированные в профессиональной модели будущего учителя, составляющие готовность к педагогической самореализации [Осколкова, 2011].

Таблица 2 – Компетенции составляющие готовность к педагогической самореализации (по В. Р. Осколковой)

Компетенции / содержание терминологического поля «Готовность к профессиональной педагогической самореализации»	Блок
Готовность к кооперации с коллегами, сотрудничеству	Общекультурные
Осознание социальной значимости своей будущей профессии, наличие мотивации к осуществлению профессиональной деятельности	Общепрофессиональные
Способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности	Общепрофессиональные
Готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения	Профессиональные
Готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса	Профессиональные
Готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности	Профессиональные
Готовность общаться на профессиональные темы с учетом особенностей аудитории	Специальные
Готовность осуществлять обучающую деятельность в различных образовательных системах	Специальные

Содержание профессиональной подготовки будущего учителя определено ФГОС ВПО по профилю подготовки 035711 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». В аспекте компетентного подхода важным представляется формирование следующих общекультурных и профессиональных компетенций будущего учителя:

Общекультурные компетенции:

- готовность к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявлению уважения к людям, готовность нести ответственность за поддержание доверительных партнерских отношений (ОК-4);
- владение культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владение культурой устной и письменной речи (ОК-7);
- понимание социальной значимости своей будущей профессии, владение высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-12).

Профессиональные компетенции:

- в области производственно-практической деятельности:
 - владение готовностью преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ПК-7);
- в области научно-методической деятельности:
 - владение средствами и методами профессиональной деятельности учителя или преподавателя иностранного языка, а также сущностью и закономерностями процессов преподавания и изучения иностранных языков (ПК-31);
 - умение использовать учебники, учебные пособия и дидактические материалы по иностранному языку для разработки новых учебных материалов по определенной теме (ПК-32);

- умение использовать достижения отечественного и зарубежного методического наследия, современных методических направлений и концепций обучения иностранным языкам для решения конкретных методических задач практического характера (ПК-33);
- умение критически анализировать учебный процесс и учебные материалы с точки зрения их эффективности (ПК-34);
- умение 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:
 - умение структурировать и интегрировать знания из различных областей профессиональной деятельности и владение способностью их творческого использования (ПК-37);
 - умение видеть междисциплинарные связи изучаемых дисциплин и понимание их значения для будущей профессиональной деятельности (ПК-38);
- в области организационно-управленческой деятельности:
 - владение навыками организации групповой и коллективной деятельности для достижения общих целей трудового коллектива (ПК-44).

В содержании профессиональной подготовки будущего учителя выделяются следующие блоки: лингвистический, психолого-педагогический и профессиональный, включающий в себя педагогическую практику. Отбор учебной информации осуществляется на следующих принципах: профессиональной ценности учебной информации; коммуникативно-ориентированного подхода к отбору содержания обучения; компетентностного подхода к моделированию содержания обучения.

Рассмотрим примеры моделирования содержания обучения по профилю подготовки 035711 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в Институте иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета.

Дисциплины учебного плана по профилю
«Теория и методика преподавания
и иностранных языков и культур»

Дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла (вариативная часть):

- Психология;
- Культурология.

Дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла (дисциплины по выбору):

- Современные тенденции развития языкового образования.

Дисциплины профессионального цикла (базовая часть):

- Практический курс первого иностранного языка;
- Практический курс второго иностранного языка.

Дисциплины профессионального цикла (вариативная часть):

- Педагогическая антропология;
- Педагогика;
- Концепция непрерывного языкового образования;
- Основы проектирования языкового образования;
- Аксиологические основы языкового образования;
- Психолого-педагогические основы преподавания иностранных языков и культур;
- Методика преподавания иностранных языков и культур;
- Основы моделирования учебного общения в обучении иностранным языкам и культурам.

Дисциплины профессионального цикла (дисциплины по выбору):

- Дидактические аспекты электронного обучения;
- Научно-исследовательская деятельность: методологический аспект;
- Игровое моделирование в учебном процессе;
- Современные информационно-коммуникационные технологии преподавания языков и культур;
- Дидактическое портфолио;
- Зарубежные модели образовательных систем.

Моделирование содержания профессионального блока дисциплин реализовано на основе структурно-системного и компетентностного подходов, базирующихся на принципах преемственности, непрерывности, интегративности и модульности.

Таблица 3 – Учебные курсы профессионального блока по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

<i>Семестры</i>	<i>Курсы профессионального блока</i>
4 семестр	Аксиологические основы языкового образования
5 семестр	Психолого-педагогические основы преподавания иностранных языков и культур Методика преподавания иностранных языков и культур
6 семестр	Концепция непрерывного языкового образования Методика преподавания иностранных языков и культур
7 семестр	Основы моделирования учебного общения в обучении иностранным языкам и культурам Игровое моделирование в учебном процессе
8 семестр	Современные информационно-коммуникационные технологии преподавания иностранных языков и культур Дидактический портфолио Зарубежные модели образовательных систем

Важным этапом профессионально-ценностного самоопределения и формирования профессиональных компетенций являются курсы: «Аксиологические основы языкового образования», «Основы моделирования учебного общения в обучении иностранным языкам и культурам», «Игровое моделирование в учебном процессе», «Современные информационно-коммуникационные технологии преподавания иностранных языков и культур».

Моделирование содержания профессиональной подготовки в логике ценностного подхода позволяет обеспечить актуализацию ценностного содержания профессиональной подготовки, профессиональное самоопределение будущего учителя иностранного языка в университетском образовании.

3.2. Аксиологизация предметной подготовки будущего учителя иностранных языков

Возникает вопрос о возможности формирования ценностных установок личности в процессе обучения иностранному языку в языковом вузе. Содержание иноязычного образования, учебная информация образуют аксиологическую основу обучения. Современные учебники иностранного языка, особенно зарубежных издательств, широко используемые на практических занятиях, содержат богатую фактологическую, социо-культурную информацию, позволяющую разнообразить познавательно-коммуникативные цели обучения. Однако не всегда учебный материал, предложенный авторами учебника, способствует формированию ценностного сознания молодых людей, а порой способствуют их ценностной дезориентации. Как отмечает С. Г. Тер-Минасова, Россию захлестнула «лавина учебников в условиях жесткой конкуренции наших и западных издательств», выходом из создавшейся ситуации может быть новое поколение учебников в соавторстве с англоязычным специалистом, где наш эксперт сможет учесть все особенности психологии, менталитета, культуры, национального характера

[Тер-Минасова 2007, с. 8]. Исследователи отмечают противоречивую роль зарубежных учебников в иноязычном образовании, приводя примеры уродливого искажения социального портрета России в современной британской учебной литературе [Пассов, 2008].

В сложившихся обстоятельствах тем более велика роль педагогического и аксиологического потенциала языковой подготовки в современном вузе. Формирование гуманистических ценностей личности обучающегося может стать целью преподавателя иностранного языка в любой педагогической системе, не говоря о педагогической системе языковых вузов, университетов, при этом выбор ценностных ориентиров будет зависеть от психологических, возрастных, личностных особенностей обучающихся.

Иностранный язык как учебный предмет обладает мощным воспитательным и аксиологическим потенциалом и позволяет актуализировать ценностное содержание учебной информации, обеспечивать ценностное самовыражение личности в силу своей специфики, когда предмет общения создается, моделируется учителем, а учебная цель занятия может быть достигнута с помощью разнообразного коммуникативного контекста. Аксиологический потенциал предметной подготовки будущего учителя включает в себя ценностный потенциал учебной информации, потенциал средств и форм педагогической коммуникации, а также, актуализацию ценностных возможностей единицы учебного взаимодействия – коммуникативной ситуации [Трифорова, 2012].

По мнению И. Л. Бим, для определения дидактического аспекта содержания обучения иностранному языку важен учет следующих факторов:

- правильное понимание и адекватная реализация категории «содержание обучения» с учетом специфики исторического периода, что означает не только наличие необходимого и соответствующим образом организованного речевого материала, но и достаточное количе-

- ство действий с этим материалом, способных сформировать у учащихся основные компоненты речевой деятельности: ориентировку, исполнение, самоконтроль;
- последовательное применение структурно-функционального подхода к отбору и организации материала: учет структурно-грамматических и семантико-коммуникативных факторов;
 - широкое использование метода моделирования не только на уровне высказывания в рамках предложения, но и на уровне связной речи: моделирование диалогов-образцов, образцов монологического высказывания;
 - отражение дифференциации и интеграции знаний, а также концентрации и упрощения знания, уменьшение его объема без нарушения его информативной ценности;
 - выделение на этой основе дифференцированных единиц обучения для каждого вида речевой деятельности, при этом выделение не единиц организации учебного материала (слов, речевых образцов, текста), а единиц учебной деятельности – упражнений как формы единения материала и действий реализации;
 - организация поэтапности формирования предметных и умственных действий с помощью определенной последовательности выделенных единиц обучения и их взаимодействия с помощью системы упражнений;
 - усиление управляемого характера обучения путем иерархии методических задач, позволяющей актуализировать промежуточные действия внутри видов деятельности во внешний план и активизировать их с помощью упражнений;
 - использование определенных форм организации материала и учебной деятельности, способствующих максимальной умственной и речевой активности учащихся: создание проблемных ситуаций и др.;

- решение проблемы о соотношении эмпирического и теоретического знания в зависимости от возрастных особенностей учащихся, уровня их обученности;
- создание с помощью отбора и организации материала рациональной программы управления деятельностью учителя и учащихся, соответствующей уровню развития науки [Бим, 1977, с. 274–275].

В современном образовательном процессе наряду с дидактическим, не меньшее значение приобретают психолого-педагогический и аксиологический аспекты содержания обучения.

Образовательная практика показывает, что задачи формирования у студентов ценностных установок могут успешно решаться при заданных аксиологических параметрах учебно-воспитательного процесса в языковом вузе. Особенно успешно такую работу представляется возможным осуществлять на старшем этапе обучения, когда студенты достигают продвинутого уровня владения иноязычной речью и способны к речемыслительной деятельности высокого порядка, связанной с основными мотивами их деятельности – профессионального становления и социокультурного развития личности [Лабутова, 2005].

Перед преподавателем вуза встают задачи отбора аксиологически значимого речевого материала для всех видов речевой деятельности. Ценностный подход к отбору учебной информации в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка включает в себя отбор аксиологически значимой информации, актуализирующей ценностный образ детства, ценностный образ учителя, родителей, старшего поколения, дружбы, человеколюбия, бескорыстия и других нравственных приоритетов. Так, темы «детство», «школа», «семья», «здоровье», «мир увлечений», «планы на будущее» и многие другие могут быть обсуждены с позиций ребенка, учителя, родителя. Специально отобранная аксиологически ценная учебная информация может быть актуализирована и активизирована при включении студентов в личностно-значимые и персоно-ориентированные коммуникативные ситуации.

Предлагаем некоторые темы, которые могут способствовать формированию ценностного сознания будущих учителей.

Так, в обучении говорению возможны следующие речевые проекты: 'My family album'. 'History of my family in the history of my country', 'What makes me unique?', 'A person I admire', 'My friend indeed', 'Friendship: a gift or a job?', 'My wonders of the world', 'Youth culture and me', 'TV or not TV?', 'Arts in my life', 'My charity project', 'Addictions: what can I say to an addict?', 'Money: how much do I need?'. Темы индивидуальных речевых проектов не предполагают однозначного ответа, имеют проблемное звучание, требуют от студента готовности самостоятельно и творчески мыслить, формируют навыки исследовательского учения. В данном подходе ценности не догматичны, не навязаны извне. Они осознаются, актуализируются, присваиваются обучающимся в процессе создания речевого проекта, в ходе личного исследования. Очевидно, что задачи актуализации ценностного сознания не исчерпывается выбором тем. Необходимы формы учебного взаимодействия, способные сделать данную учебную информацию персонально значимой. В обучении письменной речи темы для эссе могут также отражать ценностную направленность обучения: 'A letter to myself'. 'My achievements', 'My lifeline', 'My childhood memories', 'Nationality stereotypes', 'An anthem to my country', 'The Teacher in my life' 'Teachers and pupils: friends, enemies, partners?'

Что касается формирования ценностных отношений учеников в процессе обучения чтению, то личностно-значимый материал всегда предлагает художественная литература. Аспект «домашнее чтение» может быть целенаправленно усилен педагогом за счет подбора художественного произведения не только соответствующего уровню владения иностранным языком, но и обладающего ценностным потенциалом, затрагивающим те нравственные вопросы, разобраться в которых наиболее важно именно этому студенту, этой учебной группе. Это могут быть произведения О'Генри, Э. Хемингуэя, Джейн

Остин, Сомерсета Моэма, Скотта Фицджеральда. Большая литература всегда была средоточием нравственных выборов, вечных вопросов. Выбор произведения будет определяться ценностными ориентирами педагога и задачами ценностного воспитания. Развитие навыков аудирования также возможно на гуманистически ценном речевом материале, представленном в киноклассике: ‘Pride and prejudice’, ‘Sense and sensibility’, ‘Mrs. Doubtfire’, ‘The mirror has two faces’, ‘The Green Mile’, ‘Perl Harbor’, ‘The Great Gatsby’.

Таким образом, предмет «иностранный язык» с его спецификой (двуплановость процесса обучения, коммуникативный контекст учебного взаимодействия, «беспредметность») обладает значительными педагогическими и аксиологическими возможностями. Средствами формирования педагогических ценностей выступает ценностный подход к отбору учебной информации, ценностный подход к ее активизации, актуализация аксиологических возможностей единицы обучения иностранному языку – коммуникативной ситуации.

3.3. Аксиологический потенциал коммуникативной ситуации в современном языковом образовании

Вопрос об определении единицы обучения иностранному языку является основополагающим в языковом образовании. И. Л. Бим выделяет понятие «единица иноязычного учебного материала» и рассматривает ее как методическую категорию соотносимую с единицами лингвистической организации материала, но не тождественную им [Бим, 1977, с. 185]. Исследователь определяет иерархию единиц иноязычного учебного материала: речевые образцы (типичные фразы – термин И. Л. Бим): *слово – словосочетание – типовая фраза – текст – тема – ситуация.*

Речевые образцы – типовые фразы, отобранные на основе коммуникативных, структурно-семантических, дидактико-психологических критериев. Типовая фраза является минимальной законченной единицей коммуникации, в которой все аспекты языка (лексика, фонетика, грамматика) выступают в органическом единстве. Данные речевые образцы представляют собой отдельные типовые акты коммуникации, например, название предмета, указание на его качество, указание на совершаемое действие и т. д., имеющие обобщенно-типизированную грамматическую структуру.

Слово – единица низшего уровня методической организации материала, исходная единица организации материала в целом, является единицей низшего уровня по отношению к типовой фразе и является ее строительным материалом, при этом организует единицы еще более низшего порядка: звуки, морфемы.

Текст – продукт речи, основная единица организации учебного материала, распадается на единицы, представляющие речь разной степени развернутости: словосочетания, предложения (типовые фразы, речевые образцы) до связного развернутого высказывания (включая тексты для чтения и аудирования) и свернутого, вероятностного текста.

Тема – отрезок (область, сфера) реальной действительности, отраженная в наших знаниях и кратко зафиксированная с помощью языка. Тема обладает свойствами отражать и классифицировать отдельные сферы внеязыковой деятельности и наши знания о ней, организовать и упорядочивать лексический материал в соответствии с ее предметным содержанием. А также процесс порождения и распознавания речи в содержательном (предметном) плане [там же].

Позиция И. Л. Бим основывается на методологическом положении советской психологической школы о том, что в качестве исходных единиц обучения целесообразно выделять «конечные единицы», т. е. те, на которые членится данная сфера действительности на современном уровне научных знаний.

Единицей обучения иностранному языку в коммуникативной модели обучения является *коммуникативная ситуация*. Учебная коммуникативная ситуация призвана обеспечить потребности учащихся в речевом общении, представляет собой совокупность условий, побуждающих к выражению мыслей и использованию при этом определенного языкового материала [Бим, 1977]. Исследования доказывают, что проблема речевой ситуации является ключевой в организации современного процесса обучения иностранным языкам: успешность преподавания зависит от правильной организации ситуаций учебного общения и умелого управления динамикой высказывания обучающихся. Дидактическая ценность ситуативных упражнений подчинена основному методологическому принципу педагогики, по которому обучение общению на иностранном языке должно быть направлено на развитие личности обучающегося, а не на коммуникационный тренинг [Михалевская, 1995].

В качестве единицы обучения упражнение должно обладать трехчастной структурой, включающей задания (постановка задачи, указание на способы его решения), языковой материал, подлежащий реализации заданными способами и способ предполагаемого контроля или самоконтроля [Бим 1997, с. 199]. Таким образом, коммуникативная ситуация как ситуация взаимодействия между преподавателем и учащимися, опосредуемая учебным материалом и межличностными взаимоотношениями в учебной группе имеет трехкомпонентную структуру в соответствии с трехфазовой структурой деятельности:

- 1) *ориентирующая фаза* – формулировка коммуникативного задания (мотивационно-целевая и ориентирующая фаза речевой деятельности, формулируемая учителем);
 - 2) *исполнительская* – решение коммуникативной задачи (исполнительский план деятельности обучаемых);
 - 3) *контролирующая* – контроль или самоконтроль (взаимодействие преподавателя с группой)
- [Китайгородская, 2009].

Рассмотрим каждый компонент коммуникативной ситуации. *Коммуникативное задание* будет принято учащимися как личностно-значимое при условии включения в его формулировку:

- а) целей коммуникативных действий учащихся (познакомиться, договориться о встрече, узнать о планах на выходные, убедить в чем-то, выработать совместный план действий, добраться до определенного пункта, купить продукты, пригласить друзей на день рождения, выбрать удобный дом, купить подарок, взять интервью у кинозвезды и т. д.);
- б) описания ситуации общения (указание ситуативной роли учащегося, его эмоционального состояния или личностных характеристик, места и времени действия, описание схемы действий и поступков) [Гольдштейн, 1990].

Следует отметить, что формулировка коммуникативного задания учителем основывается на знании личностных, возрастных и психологических особенностей учеников данной учебной группы.

Рассмотрим пример формулировки коммуникативной ситуации: «У вас есть уникальная возможность встречи с победителем игры «Минута славы». Давайте узнаем, что помогло ему в непростом состязании и трудно ли было победить». В данном случае цель коммуникации – собрать интересную, эмоционально-привлекательную информацию. Описание ситуации включает в себя ситуативные роли (победитель игры и ученик) и схему действий. Усложним формулировку: «Вы – молодой талантливый журналист популярного молодежного издания. Сегодня вы получили интересное и ответственное задание: взять интервью у победителя игры «Минута славы». Вы – человек общительный, энергичный и с нетерпением ждете творческой встречи. Вам очень хочется задать «герою» оригинальные, неожиданные вопросы, чтобы помочь читателям разгадать секрет его успеха». В данной формулировке коммуникативные намерения остались те же,

но они стали лично привлекательны за счет следующих предметных условий. Ситуативная роль – журналист популярного издания; усложненная схема действий – задать оригинальные вопросы, с помощью которых можно разгадать «секрет успеха»; личностные характеристики – общительный, энергичный, талантливый; эмоциональное состояние – радостное нетерпение в ожидании интересной беседы.

Важно отметить, что насыщение формулировки предметными условиями, использование личностных и эмоциональных характеристик позволяет преподавателю более точно ориентировать обучаемых в ситуации общения, аргументировать цель задания, сделать его эмоционально и лично привлекательным, повысить его педагогический и ценностный потенциал.

Вторым этапом коммуникативной ситуации является *исполнительский* – решение коммуникативной задачи. Выбор формы коммуникации (пары, пары сменного состава, тройки, микрогруппы, команды) определяется содержанием коммуникативного задания, а также психолого-педагогическими особенностями учебного взаимодействия в данной группе. Рассмотрим следующие примеры коммуникативных ситуаций, предполагающие различный уровень языковой подготовки учебных групп.

1. В нашем городе снимается кино. Нужны молодые, талантливые актеры, новые лица. А вы хотели бы сниматься в кино? Режиссер этого фильма предлагает нам узнать, готовы ли мы к этой работе. Фильм приключенческий, поэтому актеры должны многое уметь делать. Вот вопросы режиссера (каждый ученик получает карточку с вопросом) «*Can you swim? Can you ride a bike? Can you climb a tree? Can you play the guitar?*». Узнайте, кто из нас обладает этими умениями (задание выполняется в режиме «пары сменного состава»). Ну, а теперь расскажите нам, что вы узнали. Кто из нас сможет быть актером и почему? (контроль в режиме преподаватель-группа).

Еще один пример коммуникативной ситуации, учебной целью которой является активизация общего вопроса в грамматической форме Past Simple.

2. Вчера был удивительный день. Планета Земля попала под «звездный дождь». Мы его не видели, так как на небе светило солнце, но все его «почувствовали». Со многими людьми происходили странные, необычные вещи: они смеялись на улице, обнимали незнакомых людей, пели песни, танцевали, читали стихи, прыгали, бежали (на доске список лексических опор: laugh, hug strangers, recite poems, sing, dance, jump, run). Давайте узнаем, кто из вас попал под влияние звездной стихии. Узнайте у своего соседа, повлияли ли на него звезды. Did you dance in the street yesterday? Did you hug strangers? (задание выполняется в парах). Ну а теперь, поделитесь с нами, кто из нас попал под влияние звездной стихии? (преподаватель-группа).

Рассмотрим примеры коммуникативных ситуаций, учебной целью которых является активизация грамматической конструкции «there is, there are».

3. Хотели бы вы провести отдых на море? У нас с вами есть уникальная возможность сделать это с туристическим агентством ‘Miracle tour’. Выбор у вас большой, на побережье много свободных домов. Сейчас вы встретитесь с туристическими агентами, каждый из них предлагает определенный дом в курортной зоне. Постарайтесь узнать, удобно ли расположен дом, есть ли рядом сервис, остановки транспорта, магазины, далеко ли море. Желаю вам удачного расселения! (Группа делится на туристов и туристических агентов.) Туристы получают одинаковые карточки с вопросами *Is there a bus stop near the house? Are there shops nearby?* Каждый агент получает карточку с рисунком дома и описанием служб сервиса, расположенных поблизости. *E.g. There is a café not far from the house. There are no shops nearby. There is a bus stop near the house* (форма учебного взаимодействия – пары сменного состава) Ну что же, удалось ли вам найти домик по душе? Где вы собираетесь провести каникулы? (контроль в режиме студент-группа).

4. Давайте заглянем в комнату нашего друга мистера Х. (учитель предьявляет картинку комнаты на короткое время). Давайте назовем все предметы, которые вы увидели и успели запомнить (фронтальная работа). Вы догадались, кто мистер Х по профессии? (На доске выписан ряд изученных ранее профессий). Обсудите это с соседом. Например, *I think he is a musician, there is a piano in his room or I think he is a teacher, there are English books in his room* (работа в парах). Поделитесь своими догадками с вашими соседями (контроль выполнения задания в режиме пара – микрогруппа).

5. Вы попали на необитаемый остров (рисунок). Осмотритесь и подумайте, что вы собираетесь предпринять (активизация грамматических способов выражения будущих намерений и планов). Посмотрим на возможные варианты действий (на доске – список «идей»). Этот список, конечно, может быть вами дополнен. Как только вы определитесь, запишите ваш план действий (индивидуальная работа), а затем поделитесь своим планом с каждым и найдите единомышленников (пары сменного состава). С кем вы будете действовать вместе и что вы собираетесь предпринять? (микрогруппы – группа).

Рассмотрим пример коммуникативной ситуации, учебной целью которой является активизация условных предложений 2 типа.

6. Сегодня нам предстоит отправиться в увлекательное путешествие. Мы побываем в Австралии (тематическим стержнем данного урока будет аудиотекст о разработке тура по Австралии: Cutting Edge Intermediate). Готовы ли мы к этому экзотическому путешествию, к непредвиденным ситуациям? Давайте проведем небольшое социологическое исследование в нашей группе. (Участники получают карточки с вопросами “What would you do if you missed your plane?”, “What would you do if a monkey seized your camera and climbed a tree?”, “What would you do if were stung by a jelly fish?”). Решение коммуникативной задачи происходит в режиме «пары сменного состава». Итак, что же вы узнали? Как ваши друзья будут

справляться с непредвиденными ситуациями? Поделитесь с нами (контроль выполнения задания в режиме студент-группа).

Необходимо заметить, что реплики преподавателя обозначены с достаточной долей условности, так как ситуация общения может потребовать другой, более адекватной речевой реакции преподавателя. Заключительный этап коммуникативной ситуации – *контроль* – представляет собой отчет студентов о решении коммуникативной задачи. Что узнали? Что купили? Убедили – не убедили? Договорились ли? Добрались? Устроились? Где и как? Как видно из примеров выше, контроль может осуществляться в форме ученик-группа, пара-группа, ученик-микрогруппа, пара-микрогруппа, а также ученик-ученик, микрогруппа-класс, самоконтроль.

Контроль осуществляется преподавателем и членами группы, при этом оценивается решение коммуникативной задачи, а не ошибки в речи. Оценка преподавателя (устная – для устных видов деятельности, письменная – для письменных творческих работ) всегда позитивна, в ней подчеркиваются подлинные достоинства работы, проявляется искренняя заинтересованность в результатах деятельности, в способах ее осуществления. Речь преподавателя эмоциональна, оптимистична, насыщена репликами одобрения, удивления, что обеспечивает эмоционально-психологическую поддержку учебного взаимодействия.

Взаимооценивание участников группы проходит в доброжелательной, доверительной атмосфере, которая создается и поддерживается с первого занятия. Преподаватель обеспечивает учеников широкой палитрой способов выражения похвалы и одобрения на иностранном языке. С самых первых ситуаций взаимооценивания акцентируется мысль, что мы учимся оценивать не личность, а результаты деятельности. Как правило, группа подчеркивает только положительные стороны деятельности, удачи, находки, оригинальность.

Анализ психолого-педагогического потенциала коммуникативной ситуации позволяет выделить в ней следующие аксиологические компоненты:

- *личностный* – коммуникативная ситуация принимается учеником как значимая, общение проходит на уровне личностных смыслов, ощущая себя в центре внимания учителя и группы, ученик переживает чувство собственной значимости и уникальности;
- *межличностный* – решение коммуникативной задачи представляет собой активное межличностное взаимодействие в парах, тройках, микрогруппах, командах;
- *витагенный* – в процессе выполнения коммуникативного задания ученик опирается на свой жизненный опыт, что позволяет ему оценить новую учебную информацию как лично-значимую, она приобретает ценностный характер;
- *творческий* – в процессе решения коммуникативной задачи актуализируется оригинальность, продуктивность мышления;
- *автономный* – ученик свободен, автономен в выборе коммуникативного решения, в выборе средств выражения мысли;
- *успешности* – ученик испытывает чувство удовлетворения от сознания успешно выполненного коммуникативного задания на основе позитивной оценки учителя и группы;
- *актуализации самосознания* – решая коммуникативную задачу, ученик вовлечен в ситуацию управляемого учебного общения (деятельностный аспект), которая в данный момент лично и эмоционально значима (эмотивный аспект) и актуализирует самопознание личности (когнитивный аспект) [Трифорова, 2012].

Коммуникативная ситуация как единица обучения иноязычному общению имеет с точки зрения двуплановости следующую структуру:

Таблица 4 – Структура коммуникативной ситуации с позиции двуплановости

<i>Этапы</i>		<i>План учителя</i>	<i>План ученика</i>
1	Дидактический аспект	Формулировка коммуникативного задания (ориентирование учеников в ситуации речевого общения и стимулирование коммуникативного намерения)	Знакомство с ситуацией общения, осознание коммуникативного намерения
	Педагогический аспект	Приглашение учащихся к решению увлекательного, лично-значимого коммуникативного задания, выражение уверенности в успешности его решения	Принятие коммуникативного задания как лично-значимого
2	Дидактический аспект	Организация решения коммуникативной задачи (организация группового взаимодействия, фасилитация речевых затруднений обучающихся)	Участие в решении коммуникативной задачи
	Педагогический аспект	Обеспечение педагогической и психологической поддержки на исполнительском этапе	Участие в лично-значимом общении

<i>Этапы</i>		<i>План учителя</i>	<i>План ученика</i>
3	Дидактический аспект	Организация контроля выполнения коммуникативного задания (выбор форм контроля, управление)	Участие в обсуждении результатов деятельности
	Педагогический аспект	Выражение одобрения и поддержки, педагогическое обеспечение переживания успешности выполнения задания	Выражение взаимного одобрения и поддержки, переживание личной успешности и успешности членов группы

Коммуникативная организация учебного взаимодействия на уроке иностранного языка на основе двуплановости предполагает выделение плана учителя и ученика не только в отдельно взятой коммуникативной ситуации (КС), но и в структуре всего учебного занятия, что предполагает его сюжетную организацию. Сюжет учебного занятия представляет собой цепочку коммуникативных ситуаций, объединенных сюжетной «сверхзадачей» в плане ученика, а также учебной сверхзадачей (реализация учебных целей урока) и педагогической сверхзадачей (реализация воспитательных целей урока) в плане учителя. С точки зрения ученика, урок представляет собой цепочку событий, объединенных сюжетной целью (сверхзадачей урока).

Структура учебного общения на уроке иностранного языка

план учителя	план ученика
КС 1	КС 1'
КС 2	КС 2'
КС 3	КС 3'
...	...
КС n	КС n'

Разнообразие сюжетных линий (урок-путешествие, урок-подготовка к событию, урок-расследование, урок-решение проблемной ситуации, урок-решение педагогической проблемы) предполагает неограниченное жанровое разнообразие «педагогической пьесы» (жанры: фантастический, детективный, авантюрный, педагогический, исторический). Кроме того, сюжетная линия может быть достаточно «прозаической» (подготовка к празднику, интервью, обсуждение значимой проблемы, игра-соревнование, деловая игра, дискуссия). С целью создания группового контекста общения преподаватель конструирует сценарий занятия (цепь коммуникативных ситуаций, объединенных сюжетной сверхзадачей). Каждое коммуникативная ситуация связана по смыслу с предыдущей и готовит базу для последующей. Преподаватель, моделируя план ученика, создает мостики-переходы, связывающие одну коммуникативную ситуацию с другой. Например, после покупки нового дома одним из участников группы все члены группы помогают его обставить, потом устраивают новоселье: каждый приносит подарок и произносит поздравительную речь. Завершить эту смысловую цепочку может конкурс проектов идеального дома для молодой семьи, создание рисунков, обсуждение проектов.

Таким образом, коммуникативная ситуация как единица обучения иностранному языку является не только основным дидактическим средством обучения, но и основным приемом воспитания ценностных отношений личности на практических занятиях по иностранному языку.

3.4. Характеристика авторской дидактической системы формирования конструктивно-коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка с позиций аксиологического подхода

В соответствии со структурно-системным подходом к анализу педагогической деятельности, образовательная система представляет собой взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчиненных целям развития творческой индивидуальности человека, самореализации творческого потенциала и развития творческой готовности к предстоящей деятельности [Кузьмина, 1998]. Основными функциональными элементами педагогической системы являются: исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. Профессионально-значимые умения, необходимые педагогу для решения педагогических задач, могут быть соотнесены с функциональными компонентами педагогической системы. Так, конструктивные умения рассматриваются исследователями как умения моделировать предстоящее занятие, урок, его содержание, а также свою деятельность и деятельность учащегося (Н. В. Кузьмина).

А. К. Маркова выделяет группу умений учителя, отвечающих на вопрос «чему учить», включающую в себя умения работать с содержанием учебного материала, выделение ключевых идей учебного предмета, интерпретацию информации поступающей из СМИ, формирование у школьников общеучебных умений и навыков, установление межпредметных связей. Умения, отвечающие на вопрос «как учить» включают в себя: отбор и применение сочетания приемов и форм обучения и воспитания, учет затрат сил и времени учащихся и учителя. Сравнение и обобщение педагогических ситуаций и их комбинирование, применение дифференцированного и индивидуального подходов к учащимся и их комбинирование, организация самостоятельной учебной деятельности,

нахождение нескольких способов решения педагогической задачи [Маркова, 1993].

Конструктивная функция обеспечивает: а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися; б) проектирование деятельности учащихся, в которой данная информация будет усвоена; в) проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися [Зимняя, 1999, с. 271]. Данная компетенция включает в себя умения отбирать и структурировать языковой и речевой материал, моделировать отобранную учебную информацию как управляемое учебное общение [там же].

Специфика учебного предмета «Иностранный язык» требует от учителя иностранного языка владения ключевой профессиональной компетенцией – конструировать учебную информацию как управляемое учебное общение. Данную компетенцию мы рассматриваем как конструктивно-коммуникативную.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика», по профилю подготовки 035711 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» конструктивно-коммуникативная компетенция в общем виде сформулирована как «умение использовать учебники, учебные пособия и дидактические материалы по иностранному языку для разработки новых учебных материалов по определенной теме» (ПК-32); «умение использовать достижения отечественного и зарубежного методического наследия, современных методических направлений и концепций обучения иностранным языкам для решения конкретных методических задач практического характера» (ПК-33) [ФГОС ВПО].

Наш собственный опыт преподавания, анализ многочисленных уроков студентов в период педагогических практик, а также анализ уроков начинающих учителей позволяет отметить большие затруднения, с которыми сталкиваются будущие и молодые учителя в процессе создания плана-конспекта учебного занятия и его реализации в практике образовательного процесса.

К типичным недочетам конструирования и моделирования учебного взаимодействия относятся:

- неумение отбирать коммуникативно-ценностную и личностно-ценностную учебную информацию;
- незнание возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и неумение их учитывать в процессе моделирования коммуникативного контекста учебного взаимодействия;
- несоблюдение алгоритмов обучения определенным видам речевой деятельности и аспектам языка;
- неумение моделировать коммуникативный контекст учебного взаимодействия, соответствующий этапам учебного занятия;
- затруднения в формулировке коммуникативной задачи;
- отсутствие этапа контроля выполнения коммуникативного задания;
- отсутствие контекстной связи между этапами урока;
- неумение сформулировать и реализовать коммуникативную цель учебного занятия;
- затруднения в создании доброжелательной атмосферы на занятии.

Таким образом, анализ перечисленных затруднений позволяет объединить их в следующие группы трудностей моделирования учебного взаимодействия в обучении иностранному языку:

- определение целей учебного занятия и отбор учебной информации для их достижения;
- выбор способов предъявления новой учебной информации;
- моделирование алгоритмов формирования речевых навыков;
- моделирование личностно-ориентированного коммуникативного контекста учебного взаимодействия («второй план»);
- выбор адекватных форм учебного взаимодействия и средств педагогической коммуникации.

Решение вопросов формирования конструктивно-коммуникативной компетенции будущего учителя может успешно решаться в рамках курсов, входящих в вариативную часть профессионального цикла подготовки. В целях формирования данных компетенций нами был разработан и внедрен в практику образовательного процесса Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета курс «Основы моделирования учебного общения в обучении иностранным языкам», который прошел апробацию в системе профессиональной подготовки студентов языковых вузов (Удмуртский государственный университет, Глазовский государственный педагогический институт). Цели курса – формирование конструктивно-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка в логике аксиологического подхода; формирование умений будущего учителя конструировать урок иностранного языка как управляемое учебное общение, создавать коммуникативные ситуации по формированию речевых навыков во всех видах речевой деятельности, уметь реализовывать принцип двуязычности в обучении, выстраивать коммуникативную цепочку речевых ситуаций в соответствии с этапами формирования речевых навыков, реализовать разработанный урок в практике образовательного процесса.

Предлагаемый курс включает в себя три блока:

- 1) изучение основных теоретических положений конструирования учебной информации и моделирования учебного взаимодействия на уроке иностранного языка;
- 2) практикум по решению учебно-методических задач по конструированию учебного управляемого общения и демонстрация студентами учебных фрагментов;
- 3) создание студентами учебного комплекса по иностранному языку (учебник, рабочая тетрадь, книга для учителя).

Структура данного курса обусловлена логикой формирования навыка: презентация учебной информации, ее поэтапная актуализация в решении учебно-методических задач и практическая активизация в конструировании учебного пособия и демонстрации фрагментов учебных занятий. Первый блок курса – теоретический. Его цель – познакомить студентов с основами моделирования учебной информации, структурой и содержанием коммуникативной ситуации в обучении разным видам речевой деятельности, основами моделирования коммуникативного контекста учебного взаимодействия в обучении иностранному языку, основами профессиональной педагогической коммуникативной компетенции.

Второй блок курса – практикум по решению учебно-методических задач – включает в себя несколько типов методических задач в соответствии с теорией поуровневого усвоения учебной информации В. П. Беспалько (понимание, узнавание, воспроизведение, применение, творчество). Задачи соответствуют выделенным трудностям конструирования и структурированы по принципу нарастания трудностей. Учебно-методический блок состоит из следующих типов методических задач: на выделение плана учителя и плана ученика; выделение коммуникативных заданий и их структуры; определение ориентирующей и стимулирующей функций коммуникативного задания; на выбор адекватного коммуникативного задания для определенного речевого материала; на конструирование коммуникативного контекста введения нового речевого материала; на конструирование изолированного коммуникативного задания к определенному речевому материалу и к определенному этапу формирования навыка; на моделирование плана ученика к определенному плану учителя; на моделирование сюжетного плана урока. Овладев данными умениями методического моделирования, студент готов решать задачи на объединение этапов урока единой сюжетной линией и коммуникативной сверхзадачей.

Развитие педагогической конструктивно-коммуникативной компетенции будущих учителей в рамках данного курса решается в процессе разработки и демонстрации методических фрагментов, соответствующих следующим типам методических задач.

1. Задачи на конструирование коммуникативного контекста введения нового грамматического материала и демонстрацию фрагмента учебного занятия.

- 1.1. Введение грамматического материала «*I/you/he/she/we/they can*».
- 1.2. Введение грамматического материала Present Simple «*I like smth*».
- 1.3. Введение грамматического материала «*he/she likes smth*».
- 1.4. Введение грамматического материала «*I was/we were*»;
- 1.5. Введение грамматического материала «*Yes/No questions in Present Simple*».
 - а) Do you swim/go to school/take sport/play computer games/ etc.?
 - б) Does he/she go to school/take sport/play computer games?

2. Задачи на конструирование коммуникативного контекста введения нового лексического материала и демонстрацию фрагмента учебного занятия.

- 2.1. Введение лексического материала по теме «*animals*».
- 2.2. Введение лексического материала по теме «*clothes*».
- 2.3. Введение лексического материала по теме «*rooms*».
- 2.4. Введение лексического материала по теме «*seasons*».

3. Задачи на конструирование изолированного коммуникативного задания к определенному этапу формирования речевого навыка и демонстрацию фрагмента учебного занятия.

- 3.1. Активизация употребления глаголов:
 - а) «*can*» в Present Simple на этапе имитации;
 - б) «*like*» в Present Simple на этапе трансформации.

- 3.2. Активизация общего вопроса:
- а) «*Do you swim / cook...?*» на этапе имитации;
 - б) «*Can you swim / cook...?*» на этапе подстановки;
 - в) «*Did you swim / cook...?*» на этапе репродукции.
- 3.3. Активизация употребления конструкции:
- а) «*I would like to ...*» на этапе подстановки;
 - б) «*I would like to ...*» на этапе трансформации.
- 3.4. Активизация употребления конструкции:
- а) «*I don't like (smth)*» на этапе имитации;
 - б) «*I don't do (smth)*» на этапе репродукции.
- 3.5. Активизация употребления вопроса:
- а) «*Is there ... in the room? Are there ... in the room?*» (этап подстановки);
 - б) «*Is there ... in the room? Are there ... in the room?*» (этап трансформации).
- 3.6. Активизация употребления специальных вопросов:
- а) «*What do you usually do at 10 o'clock in the morning / at 6 o'clock in the evening?*» (этап имитации);
 - б) «*Where do you usually go at 8 o'clock in the morning / at 6 o'clock in the evening?*» (этап репродукции).
- 3.7. Активизация употребления общего вопроса в Past Simple:
- а) «*Did you watch TV/ go out /go shopping / telephone yesterday?*» (этап подстановки).
 - б) «*Did you watch TV/ go out / go shopping / telephone yesterday?*» (этап репродукции).
- 3.8. Активизация употребления глагола to be:
- а) to be в Present Simple «*I am, he, she is / you, we, they are*» (этап имитации);
 - б) to be в Past Simple «*I, he, she was / you, we, they were*» (этап трансформации);
 - в) to be в Past Simple «*I, he, she was / you, we, they were*» (этап репродукции).
- 3.9. Активизация употребления грамматического материала Past Simple Tense:

- а) *«I went out / met my friends / cooked dinner / etc.»* (этап имитации);
- б) *«I went out/ met my friends/ cooked dinner / etc.»* (этап трансформации).

4. *Задачи на разработку и демонстрацию фрагмента учебного занятия: конструирование плана ученика к определенному этапу урока в заданном режиме учебного взаимодействия. Примеры заданий:*

4.1. Разработать фрагмент урока:

- а) активизация общих и специальных вопросов в Past Simple (этап трансформации, форма взаимодействия – пары);
- б) активизация общих и специальных вопросов в Past Simple (этап трансформации, форма взаимодействия – пары сменного состава).

4.2. Разработать фрагмент урока:

- а) активизация общих и специальных вопросов в Present Simple (этап подстановки, форма взаимодействия – команды);
- б) активизация общих и специальных вопросов в Present Simple (этап подстановки, форма взаимодействия – фронтальная).

4.3. Разработать фрагмент урока:

- а) активизация грамматической конструкции «to be going to» (этап репродукции, пары сменного состава);
- б) активизация грамматической конструкции «to be going to» (этап репродукции, микрогруппы).

4.4. Разработать фрагмент урока:

- а) активизация грамматической конструкции «Is there a table in the room? Are there chairs in the room?» (этап трансформации, пары);
- б) активизация грамматической конструкции «Is there a table in the room? Are there chairs in the room?» (этап трансформации, пары сменного состава).

4.5. Разработать фрагмент урока:

- а) активизация грамматического материала “Have you ever been to France? No, I have never been to France.”, “Have you ever been to Moscow? Yes, I have been to Moscow.” (этап трансформации, пары сменного состава);
- б) активизация грамматического материала “Have you ever been to France? No, I have never been to France.”, “Have you ever been to Moscow? Yes, I have been to Moscow”. (этап трансформации, пары).

5. Задачи на конструирование и демонстрацию фрагмента учебного занятия:

- 5.1. Разработать фрагмент урока (введение, активизация и практика в общении) *Future Simple*;
- 5.2. Разработать фрагмент урока (введение, активизация и практика в общении) *Present Simple Passive*;
- 5.3. Разработать фрагмент урока (введение, активизация и практика в общении) *Past Simple Passive*;
- 5.4. Разработать фрагмент урока (введение, активизация и практика в общении) *Present Perfect (statements)*;
- 5.5. Разработать фрагмент урока (введение, активизация и практика в общении) *Present Continuous Tense (questions)*.

Таким образом, каждый студент в рамках данного курса демонстрирует не менее 5 фрагментов учебных занятий. Демонстрация фрагмента реализуется в форме деловой игры, состоящей из пяти этапов: 1) подготовка к демонстрации фрагмента (оформление доски, подготовка power point презентации); 2) аннотация фрагмента учебного занятия исполнителем (сообщение темы, целей, задач); 3) демонстрация фрагмента (исполнитель выступает в роли учителя, студенческая группа – в роли «учеников»); 4) обсуждение показанного фрагмента урока всеми участниками; 5) самоанализ учебного фрагмента исполнителем, внесение необходимых доработок и изменений в конспект учебного фрагмента.

Таблица 5 – Критерии оценки педагогической коммуникативно-конструктивной компетенции будущего учителя в процессе демонстрации учебных фрагментов

1. Достижение целей и задач учебного занятия	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Владение иностранным языком, корректное использование речевых формул ‘ <i>classroom language</i> ’	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Умение держаться , уверенная манера ведения учебного занятия	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Умение установить доброжелательную, доверительную атмосферу на уроке	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Умение логично выстроить этапы учебного занятия для достижения поставленных учебных целей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Умение конструировать коммуникативные задания , формулировать коммуникативную задачу	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Умение создать коммуникативный контекст общения (объединить все упражнения в «сюжетную линию», строить мостики-переходы между заданиями)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Умения организовать различные формы учебного взаимодействия учеников, адекватные задачам обучения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Умение обеспечить высокую плотность учебного общения обучающихся и высокий уровень речемыслительной активности	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Использование наглядности, разнообразных средств обучения , адекватных задачам обучения	2 3 4 5 6 7 8 9 10

Оценочный бланк с перечнем критериев оценки фрагмента учебного занятия является важным инструментом формирования адекватной самооценки профессиональных компетенций у будущих учителей иностранного языка. На практических занятиях курса преподаватель знакомит обучающихся с критериями

оценивания, обсуждаются сущностные характеристики каждого критерия. Первые демонстрации учебных фрагментов будущих учителей сопровождаются совместным (преподаватель и студенты) обсуждением каждого фрагмента и его оценкой на основе предложенных критериев. В дальнейшем преподаватель может использовать механизмы взаимооценивания и самооценивания учебных фрагментов.

На итоговых занятиях по данному блоку курса «Моделирование учебного общения на уроке иностранного языка» профессиональные компетенции студента оцениваются по 10-балльной шкале методом компетентных судей (выбираются 3–5 независимых компетентных судей из числа преподавателей и студентов). После демонстрации фрагмента учебного занятия подводятся итоги независимой оценки - определяется среднее количество баллов по всем критериям. «Судьи» комментируют выставленные оценки. Среднее значение по критериям суммируется. Эта сумма и является общим баллом студента.

Третий блок курса предусматривает создание будущими учителями учебного пособия по иностранному языку, которое, по сути, представляет собой учебно-методический комплекс (книга для студента, рабочая тетрадь, книга для учителя).

Работа по созданию учебного комплекса начинается с обсуждения следующих вопросов: для кого создается учебник, каков возраст предполагаемых учеников, уровень их языковой подготовки. Как правило, после группового обсуждения, студентами принимается решение создавать учебник для младших школьников, начинающих изучение иностранного языка. Дальнейшими важными этапами работы являются: отбор языкового материала, выбор оптимальной сочетаемости языкового материала (грамматического и лексического), последовательности его предъявления в методическом комплексе, вопросы рубрикации разделов и архитектоники всего комплекса. Следующим шагом является создание коммуникативного контекста учебного пособия, определение персонажей, выстраивание сюжетной линии.

Учебные занятия по курсу моделирования представляют собой лабораторию по проектированию учебно-методического комплекса. Особое внимание уделяется содержательным и педагогическим аспектам проектирования учебника. В рабочих группах обсуждаются следующие вопросы: какие персонажи будут объединять сюжетную линию пособия, какова тематика разделов, насколько содержание учебника психологически «созвучно» данному возрасту обучаемых.

В логике аксиологического подхода особое внимание уделяется отбору учебной информации. Критериями отбора содержания студенческих УМК являются:

- аксиологический подход к отбору содержания обучения;
- учет возрастных и психологических особенностей обучающихся;
- компетентностный подход к отбору речевого материала;
- коммуникативная ценность речевого материала.

Среди удачных с этой точки зрения работ можно выделить следующие учебные комплексы, созданные будущими учителями: “Alice in Wonderland English”, “Harry Potter English”, “The Simpsons”, “Ducks Tales”, “Carribbean Stories”. В среднем каждое пособие состоит из 12–14 разделов, достаточно полно реализующих цели и задачи начального уровня обечения иностранным языком. Книга для ученика и рабочая тетрадь при этом представляют собой яркие, красочные, психологически привлекательные для учеников учебные материалы. Книга для учителя содержит детальный план-сценарий каждого урока (раздел учебника обычно рассчитан на 4–5 учебных занятий). Технологически, работа строится следующим образом: каждая студенческая группа курса (10–12 человек) создает свой учебно-методический комплекс. Таким образом, каждому студенту необходимо проектировать только один учебный модуль (учебную тетрадь модуля, рабочую тетрадь и соответствующий раздел книги для учителя). Каждая творческая группа выбирает редактора, ответственного за дизайн

нерское оформление, унификацию рубрик, общую структуру комплекса, своевременную подготовку пособия к презентации.

Работа над созданием учебного комплекса заканчивается презентацией всего комплекса (Power point презентацией, предоставлением печатной версии и CD), а также презентацией каждого раздела (при этом автор данного раздела демонстрирует свою работу аудитории данного курса и отвечает на возникшие вопросы), его анализом и обсуждением. Критерии оценки студенческих УМК следующие:

- аксиологический подход к отбору содержания обучения;
- учет возрастных и психологических особенностей обучающихся;
- архитектура учебного пособия, унифицированная рубрикация;
- наличие всех структурных компонентов модуля учебно-методического комплекса;
- логичность выстраивания этапов формирования речевых навыков;
- умение моделировать коммуникативный контекст учебного взаимодействия на макроуровне (уровне УМК в целом);
- умение моделировать коммуникативный контекст учебного взаимодействия на микроуровнях (уровни разделов учебника), объединять упражнения «сюжетной линией», строить мостики-переходы между заданиями;
- умение моделировать два плана процесса обучения: «план учителя» и «план ученика»;
- умение моделировать различные формы учебного взаимодействия, адекватные задачам обучения;
- умение моделировать использование современных средств обучения в соответствии с учебными целями;
- иллюстративность и эстетичность УМК.

Таким образом, после изучения теоретических разделов курса и прохождения практикумов у студентов формируются

умения отбирать языковой и речевой материал в соответствии с целями обучения, с учетом возрастных особенностей и языковой подготовки учащихся, с учетом коммуникативной и психолого-педагогической ценности учебной информации, моделировать содержание обучения в логике гуманистического и аксиологического подходов, составлять планы учебных занятий, циклов учебных занятий в соответствии с логикой формирования определенных речевых навыков, конструировать коммуникативные ситуации при обучении всем видам речевой деятельности, разрабатывать планы-сценарии уроков ИЯ, конструировать план учителя и план ученика при создании планов-сценариев учебных занятий. Приобретается ценный опыт разработки учебно-тематического плана курса обучения иностранному языку, учебной программы, создания учебного пособия по иностранному языку для определенных целей обучения и определенной категории обучающихся.

Многолетний опыт преподавания данного курса в Институте иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета, на факультете иностранных языков Глазовского государственного педагогического института позволяет утверждать, что он способствует формированию конструктивной и коммуникативной компетенций будущих учителей, формирует профессиональные умения моделирования коммуникативного контекста учебного взаимодействия на уроке иностранного языка, умение работать в команде, формирует позитивное профессионально-ценностное самоотношение будущих педагогов, их мотивационно-ценностное отношение к будущей педагогической деятельности.

Таким образом, внедрение рассматриваемой дидактической системы в практику профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка формирует ключевые профессиональные компетенции и способствует развитию профессионально-ценностного самоотношения личности будущего учителя, ценностного отношения к педагогической деятельности.

3.5. Ценностный потенциал педагогической практики в языковом вузе

Формирование мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности происходит в ходе усвоения теоретических знаний, в процессе всей подготовительной работы и, в особенности, в процессе педагогической практики. Сформированное ценностное отношение к практике углубляется и становится устойчивым стереотипом мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности [Леванова, 2002]. Развитие аксиологического потенциала студентов, обладающих субъективной ценностной системой, может быть достигнуто, если реализуется аксиологическая функция производственной практики [Кирьякова, 2011].

Профессионально-ценностное самоопределение личности будущего учителя наиболее продуктивно осуществляется в период производственной (педагогической) практики, в процессе осуществления преподавательской деятельности (воспитательной, образовательной, коммуникативной, исследовательской), стимулирующих рефлексию личности. Одним из условий актуализации ценностного самоопределения личности является аксиологический потенциал педагогического сопровождения практики, ценностный потенциал ее содержания и средств педагогической коммуникации.

Системообразующим компонентом педагогической практики, на наш взгляд, является аксиологический. В структуре данного компонента исследователи выделяют следующие группы ценностей: гуманистические, профессиональные и социальные [Кирьякова, 2011]. В аспекте педагогической практики гуманистическая группа ценностей включает в себя ценностное отношение к себе, ценностное отношение к ученику, ценностный подход к отбору учебной информации, использование персона-ориентированных технологий учебного взаимодействия. К профессиональным ценностям следует отнести ценностное отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельно-

сти, ориентацию на профессиональное самообразование, развитие профессиональных компетенций, стремление к использованию современных образовательных технологий, обеспечение высокого качества собственной профессиональной деятельности. К социальным - доброжелательное отношение к детям и родителям, видение в коллегах партнеров, выстраивание доверительных доброжелательных отношений на уровнях студент-студент, студент-учитель-методист, студент-руководитель практики, студент-администрация школы.

Педагогическая практика по стандартам ФГОС ВПО осуществляется на 4 курс в 7 семестре (трудоемкость – 6 зачетных единиц). Профессиональная готовность к осуществлению педагогической деятельности в период практики обеспечена освоением блока психолого-педагогических и профессиональных дисциплин базовой и вариативной частей учебного плана. Процесс профессионального становления студентов становится более эффективным, если он моделирует задачу структуру педагогической деятельности учителя, вооружает его первоначальным опытом практических отношений в условиях гуманистической организации обучения и воспитания [Сластенин, 2000, с. 231].

В период педагогической практики происходит самоопределение личности будущего учителя в процессе осуществления воспитательной, образовательной, коммуникативной, исследовательской деятельности. Студент выполняет определенные виды учебной, воспитательской и исследовательской деятельности, предусмотренные программой практики.

Таблица 6 – Виды учебной, воспитательской и исследовательской деятельности в период педагогической практики

<i>№ п/п</i>	<i>Виды работы в школе</i>
I	Учебная:
1	Проведение зачетных уроков
2	Проведение защитного урока
3	Посещение уроков учителей разных дисциплин
4	Посещение уроков практикантов
5	Проведение внеклассного мероприятия на иностранном языке и его защита (конкурс, олимпиада, вечер, неделя, декада или месячник языка)
6	Организация дополнительных занятий или консультаций для отстающих или желающих углубленно изучать иностранный язык учащихся
7	Проведение беседы о методике самостоятельной работы над языком для учащихся или родителей
8	Проведение беседы об обычаях и традициях страны изучаемого языка
9	Изготовление средств обучения
10	Ведение дневника практиканта
II	Воспитательная:
11	Работа в качестве помощника классного руководителя
12	Проведение и защита внеклассного воспитательного дела
13	Психолого-педагогическая характеристика классного коллектива
14	Организация экскурсии учащихся в Удмуртский университет в целях их профессиональной ориентации
III	Исследовательская:
15	Психолого-педагогическая характеристика личности учащегося
16	Научно-методическое сообщение по методике обучения иностранному языку и культуре
17	Проведение исследования в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ студентов в области методики, педагогики или психологии
18	Участие в общешкольных методологических семинарах

По окончании практики студент предоставляет следующую отчетную документацию:

<i>№ п/п</i>	<i>Виды отчетной документации</i>
1	Комплексный отчет по типовой форме
2	План-сценарий: - защитного урока - открытого внеклассного мероприятия на иностранном языке - открытого воспитательного мероприятия
3	Изготовленные средств обучения (в том числе информационно-коммуникационных)
4	Психолого-педагогическая характеристика ученика
5	Текст научного доклада по методике обучения иностранному языку и культуре
6	Самоанализ педагогической деятельности

По итогам педагогической практики студент осуществляет самоанализ педагогической деятельности, отвечая на следующие вопросы.

Вопросы для самоанализа педагогической деятельности будущего учителя

Какие цели и задачи вы ставили перед собой в период педагогической практики?

Что нового приобрели, чему научились в процессе учебно-воспитательной работы с учащимися и их родителями? Приведите примеры ваших «методических находок» и «педагогических удач».

Какие педагогические ситуации оказались самыми сложными для вас? Как вы их разрешили? Приведите конкретные примеры. Каковы причины затруднений?

Были ли проблемы в установлении отношений на уровнях: дети-дети, практиканты-дети, классный руководитель-практикант, учитель-практикант, администрация-практикант?

Какие чувства вы испытывали до и в период практики?

Изменила ли практика ваше отношение к педагогической профессии, к ученикам? Как?

В современной образовательной ситуации возрастает роль педагогического и аксиологического потенциала урока иностранного языка. Формирование гуманистических ценностей может стать целью учителя иностранного языка в любой педагогической системе, при этом выбор ценностных ориентиров будет зависеть от психологических, возрастных, личностных особенностей учеников. Перед учителем встают задачи отбора аксиологически значимого речевого материала для всех видов речевой деятельности, актуализирующего позитивный образ семьи, родителей, старшего поколения, дружбы, бескорыстия, толерантности и других нравственных приоритетов.

Следующие темы, соответствующие средней и старшей ступени обучения иностранным языкам в средней школе, могут быть использованы будущим учителем в период педагогической практики для формирования ценностного сознания школьников через различные аспекты речи. Так, в обучении говорению возможны следующие речевые проекты: 'My family album', 'History of my family', 'What makes people happy', 'The person I admire', 'My friend indeed', 'My wonders of the world', 'Youth culture and me', 'TV or not TV?', 'My charity project', 'My Ingredients of happiness', 'Things I can share with you', 'My achievements', 'Money: how much do I need?', 'The most important people in my life', 'My beautiful country' .

Очевидно, что темы для индивидуального речевого проекта не предполагают однозначного ответа, имеют личностное звучание, требуют от ученика готовности самостоятельно и творчески мыслить, формируют навыки исследовательского учения. Педагогической задачей будущего учителя в период педагогической практики становится не только выбор ценностного содержания учебного материала, но и поиск коммуникативно-ценных форм учебного взаимодействия, способных сделать данную учебную информацию персонально значимой.

В обучении письменной речи темы письменных текстов могут также отражать ценностную направленность обучения:

'A letter to myself'. 'My achievements', ' My lifeline', 'My childhood memories', 'Nationality stereotypes', 'Seven reasons to visit Russia', 'My favourite places in my town'.

Подготовка учеников к государственной аттестации не противоречит задачам развития ценностного сознания школьника. Так, создание развернутого письменного высказывания в формате ЕГЭ не противоречит целям развития аксиологического потенциала ученика средствами письменной речи. Развернутое письменное высказыванием «Ваше мнение», включенное в единый государственный экзамен, имеет цель раскрыть ценностные смыслы темы в письменной речи, научить отражать ее проблемный характер, предоставлять доводы, примеры, выражать собственное мнение по проблемной ситуации, развивать рефлекссию, социальную перцепцию.

Что касается формирования ценностных отношений учеников в процессе обучения чтению, то значимый материал нам всегда предлагает художественная литература. Аспект «чтение» может стать средством формирования ценностей, затрагивающих те нравственные вопросы, разобраться в которых наиболее важно здесь и сейчас именно этому ученику, именно этой учебной группе.

Немаловажное значение имеет актуализация ценностной направленности воспитательной работы будущего учителя в период педагогической практики. Как показывает анализ воспитательной работы в детских школьных коллективах, основными педагогическими проблемами в них являются отсутствие групповой сплоченности, разобщенность классного коллектива («группировки», неприязненные отношения между группировками, неоднородная статусная структура класса, наличие «изолированных» и «непринятых» учеников с низким статусом в группе); недостаточное развитие коммуникативной культуры учащихся, отсутствие толерантности, излишняя критичность, проблемы в нравственном развитии учеников.

Рекомендуемые воспитательные мероприятия в период педпрактики: воспитательные дела аксиологической направлен-

ности, коммуникативный тренинг, психологические игры, психологический КВН (с целью формирования групповой сплоченности, взаимоуважения и толерантности); игры «путешествие по станциям», творческие соревнования команд, микрогрупп, праздничные классные вечера, театральные постановки, викторины, концерты, вечера-сюрпризы (с целью формирования коммуникативной культуры, умения взаимодействовать с другими, нивелирования статусной неоднородности классного коллектива, эстетического и этического воспитания учащихся).

Особого внимания заслуживают коллективные дела с целью формирования нравственных качеств личности учеников: праздник для ветеранов, собственных бабушек и дедушек, помощь детскому дому (подарки сделанные своими руками, концерты), исследование-летопись «Моя родословная», «Люди, которым я благодарен», создание летописи класса, фильма о классе, фотовыставки «Мир людей», «Чувства», коллективное написание приключенческой повести о классе, создание фильма «Мой город», создание проектов «Школа моей мечты», «Я люблю Россию». Необходимо подчеркнуть, что многообразие задач нравственного воспитания может быть решено различными творческими, психологически привлекательными способами. Мы не ставим задачу перечислить максимальное количество возможных педагогических форм и средств. Доверие будущего учителя к себе, умение слушать и слышать ребенка рождает наиболее приемлемую форму решения данной педагогической проблемы в данном уникальном классном коллективе.

Основные требования к организации и проведению воспитательного мероприятия:

- воспитательное дело никогда не должно быть «для галочки», а должно быть нацелено на решение реальных значимых педагогических проблем класса;
- сначала анализируется педагогическая ситуация в классе, выявляются проблемы, формулируется воспитательная цель, а затем подбирается адекватная форма проведения дела;

- форма воспитательного мероприятия должна соответствовать психологическим и возрастным особенностям учеников, учитывать их личностные особенности, интересы, опираться на их жизненный опыт, учитывать особенности субкультуры данной возрастной группы;
- необходимо помнить, что основное воспитательное значение имеет не проведение воспитательного мероприятия (это, по сути дела, праздник, итог, зрелище), а подготовка к нему, активное участие каждого в этой подготовке;
- для достижения целей воспитательного мероприятия необходимо включить всех учеников в его подготовку, в число активных участников и разработчиков.

Педагогическое мастерство учителя состоит в том, чтобы найти каждому интересное и ответственное дело, поручение, уметь вовремя проконтролировать, направить, создать ситуацию успеха.

Говоря о воспитании гуманистических ценностей средствами учебного предмета «Иностранный язык», нельзя не сказать о ценности личности каждого ученика и потенциале урока в формировании ценностного отношения личности к себе. Создание условий для переживания учеником результатов собственной деятельности как успешных, способствует формированию у него чувства собственной значимости, самоуважения.

Условиями профессионального самоопределения будущих учителей в период педагогической практики являются: актуализация ценностного потенциала педагогической практики, аксиологизация содержания практики и средств педагогической коммуникации, педагогическое сопровождение профессиональной деятельности будущих учителей.

К профессиональным ценностям, формируемым в период педагогической практики, следует отнести ценностное отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности, направленность на профессиональное самообразование, развитие профессиональных компетенций, стремление к использованию современных образовательных технологий, обеспечение высокого качества собственной профессиональной деятельности.

Глава 4. ПУТИ И СРЕДСТВА ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

4.1. Педагогические традиции вуза в развитии ценностного потенциала личности

Исследователи утверждают, что университет как социальный и культурный институт переживает кризис, что приводит к поиску новых схем мышления, новой прагматики университета и этических практик [Ридингс, 2010]. Основными резервами повышения качества образования выступают аксиологизация его целей и содержания, развитие личностного потенциала студента и преподавателя высшей школы. Важнейшими принципами построения университетского образования, способствующими ценностному самоопределению личности студента и преподавателя, являются его открытость, непрерывность, свобода и ответственность, созидательность, корпоративность, мобильность, толерантность, аксиологичность, кросскультурность, амбивалентность и функциональность [Кириякова, 2006]. Образовательный процесс в аксиологической парадигме рассматривается как целенаправленное формирование (или содействие формированию) системы ценностных отношений на уровне современной культуры к окружающему миру во всех его проявлениях, содержание образования должно способствовать самореализации обучающихся [Кириякова, 2011]. Практика показывает, что задачи формирования ценностных установок у студентов могут успешно решаться при заданных аксиологических параметрах учебно-воспитательного процесса в вузе [Лабутова, 2005].

Одним из способов формирования профессиональных ценностей будущего специалиста выступает система педагогических традиций вуза. В Институте иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета сложилась система творческих профессиональных

конкурсов, нацеленных на формирование ценностного потенциала личности студента, развитие его профессионального сознания и самосознания.

Студенческие конкурсы можно условно разделить на *учебные*, цель которых определить уровень сформированности учебных навыков и умений; *лингвистические* – с целью определения уровня лингвистической компетентности, *творческие*, направленные на развитие творческих способностей студентов, *профессиональные*, актуализирующие профессиональные компетенции. Интегральной целью конкурсов является определение уровня сформированности общекультурных, профессиональных компетенций, рост учебной мотивации, развитие ценностного потенциала личности, формирование профессионального сознания будущих специалистов.

На каждой кафедре института сложились свои конкурсные традиции, которые придают ей самобытность, отражают профессиональное творчество многих поколений преподавателей. Мы не претендуем на полный перечень кафедральных традиций, перечислим некоторые из них. На кафедре лексикологии и фонетики английского языка ежегодно проводятся: фонетический конкурс (1 курс), Шекспировский конкурс (2 курс); олимпиада по латинскому языку (2 курс); творческие праздники 'April's fools'; 'Farewell party', конкурс профессионального мастерства (5 курс). На кафедре грамматики и истории английского языка традиционно проводятся: Олимпиада по введению в языкознание; конкурсы на лучшее эссе; на лучший доклад по роману (в рамках домашнего чтения); на лучший комплект тестовых заданий по домашнему чтению; театральный фестиваль «Кафе Киры»; конкурс исследовательских проектов по страноведению, профессиональный конкурс «Начинающий учитель года». Конкурсные традиции кафедры немецкой филологии включают фонетический конкурс для студентов 1–2 курсов, «Начинающий учитель года», исследовательские конкурсы-проекты. Кафедра перевода и стилистики: традиционный фонетический конкурс (1 курс); конкурс на лучший перевод художе-

ственного текста (3 курс); «Начинающий переводчик года» (5 курс). Кафедра романской филологии: праздник чтения, конкурс закадрового перевода художественных и анимационных фильмов на французском языке, неделя франкофонии, неделя испанского языка и культуры. Кафедра второго иностранного языка традиционно проводит фонетические конкурсы (1,2 курсы); Олимпиаду по второму иностранному языку (4 курс); театральные конкурсы (3, 4 курсы).

Кроме кафедральных мероприятий, отражающих самобытность кафедр, в Институте иностранных языков и литературы сложилась система общеинститутских творческих и учебных мероприятий, объединяющих преподавателей и студентов. Среди них конкурс «Полиглот», театральные фестивали «Языковая радуга», «День смеха», праздник Рождества, Новогодний праздник, конкурс профессионального мастерства. Наряду с традиционными конкурсами, имеющими полувековые традиции (фонетические конкурсы), рождаются (иногда «возрождаются») новые яркие мероприятия. Так в 2006 году родился конкурс, ставший доброй традицией ИИЯЛ – «Начинающий учитель года». Целью проведения профессионального конкурса является формирование ценностного отношения к педагогической профессии, развитие профессионального сознания будущих учителей, формирование ценностного отношения к себе как представителю педагогической профессии, а также повышение престижа профессии учитель. Прообразом конкурса послужил всероссийский конкурс педагогического мастерства «Учитель года». Институт иностранных языков и литературы имеет многолетний опыт проведения этого конкурса, ежегодно растет количество его участников, оттачиваются его форма и содержание. В 2008 году конкурс приобрел статус межрегионального: его активным партнером и участником стал Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко. С 2012 года география и статус конкурса значительно расширены – он проходит в формате Всероссийской студенческой олимпиады по

преподаванию филологических дисциплин (английский, немецкий, французские языки).

К значимым педагогическим традициям вуза следует отнести празднование «Дня учителя». На наш взгляд, появление этой традиции имеет большое значение в наше непростое время падения престижа профессии преподавателя высшей школы, а также нивелирования ценности профессии «учитель» в современном обществе. В Институте иностранных языков и литературы педагогический праздник – яркое событие жизни коллектива преподавателей и студентов, в подготовке и проведении которого активное участие принимают студенты всех курсов.

Значение конкурсов и творческих традиций для развития личности каждого студента многовекторно: это рост познавательных мотивов учения и повышение самооценки, переживание успешности в лично-значимых видах деятельности и приобретение важных в будущей профессиональной жизни навыков публичного выступления, актерского мастерства. Участие в конкурсах, особенно творческих и профессиональных, способствует актуализации и развитию организаторских, коммуникативных способностей, умений целеполагания и конструирования, формированию профессиональных компетенций, приобретению значимого социального и профессионального опыта. Все это создает доброжелательную творческую атмосферу университетского сотрудничества. И, что немаловажно, придает ту самую необходимую яркость и насыщенность студенческой жизни. Гуманистическая образовательная среда, созданная педагогическим коллективом, актуализирует ценностное содержание университетского образования, обеспечивая ценностное самоопределение личности будущих профессионалов.

4.2. Конкурсы профессионального мастерства в формировании ценностного отношения к педагогической профессии

Современным подходом к профессиональному образованию является личностно-ориентированный (Э. Ф. Зеер), целью которого является профессиональное развитие личности обучаемого. Одним из средств формирования ценностного отношения к педагогической профессии, формирования профессиональной гордости в рамках личностно-ориентированного профессионального образования является конкурс профессионального мастерства для студентов старших курсов университета «Начинающий учитель года».

Целью проведения профессионального конкурса является формирование ценностного отношения к педагогической профессии, развитие профессионального сознания будущих учителей, формирование ценностного отношения к себе как представителю педагогической профессии, а также повышение престижа профессии учитель. Конкурс «Начинающий учитель года» проводится в Институте иностранных языков и литературы среди студентов старших курсов с сентября по ноябрь. Конкурс проходит в 2 тура. Первый – школьный тур проводится в период педагогической практики среди студентов учебных групп, закрепленных за базовыми школами. Содержательно данный тур включает в себя проведение студентами открытого итогового урока, представление плана-сценария урока для анализа групповым руководителем, проведение воспитательного дела в закрепленном классе, выступление с устным сообщением по психолого-педагогической тематике на основе проведенной воспитательной работы во время педагогической практики. Этот тур оценивает групповой руководитель студенческой группы и представители конкурсного жюри, при этом учитывается мнение студентов-практикантов (они традиционно присутствуют на всех итоговых уроках, воспитательных делах, проводимых студентами в данной школе). Подведение итогов первого тура в каждой группе студентов проходит во

время школьной конференции по результатам практики. На конференции присутствуют представители администрации школы, учителя-методисты. Их мнение также учитывается при выдвижении кандидатур на второй тур конкурса, что позволяет сделать выбор более объективным с учетом личности и педагогической деятельности каждого конкурсанта. Как правило, от школы выдвигается одна или две кандидатуры студентов для участия во втором заключительном туре конкурса.

Второй тур конкурса – вузовский: в нем соревнуются будущие учителя иностранного языка, выдвинутые на итоговый тур от каждой школы и представители Глазовского педагогического института, также прошедшие конкурсный отбор в своем вузе. Как показывает практика проведения конкурса, оптимальное количество участников второго тура должно составлять не более двенадцати человек: большее количество создает значительные технические и организационные трудности.

Задание второго тура включает в себя проведение одного открытого конкурсного урока в студенческих группах первого или второго курса на занятиях по практике речи. Ограничение второго тура рамками студенческой аудитории также оказалось оптимальным с организационной точки зрения. Конкурсантам заранее сообщается, в какой группе младших курсов они будут проводить конкурсные уроки с тем, чтобы у них была возможность познакомиться со студентами, посетить учебные занятия группы, согласовать с ведущим преподавателем содержание и время проведения конкурсного урока (данный урок должен логично вписываться в контекст учебной деятельности). Необходимо отметить, что конкурсные уроки разрабатываются и проводятся участниками самостоятельно. Открытые конкурсные уроки – важное событие не только в жизни участников, но и в педагогической жизни института: кроме жюри конкурса на них присутствуют студенты и педагоги, «болеющие» за своих участников, группы поддержки,

студенты младших курсов, планирующие в дальнейшем принять участие в педагогическом состязании.

Важным условием обеспечения педагогической эффективности конкурса «Начинающий учитель» является его информационное обеспечение. С первых дней его проведения функционирует постоянно обновляемый информационный стенд, где представлены фотографии участников, расписание конкурсных уроков, состав жюри, критерии оценки уроков, а также высказывания конкурсантов об участии в конкурсе, их размышления о педагогическом труде и будущей профессии. По итогам второго тура на стенде появляются имена и фотографии лауреатов и призеров. Подведение результатов профессионального состязания осуществляется на итоговой педагогической конференции вуза в торжественной обстановке. Лауреаты и призеры награждаются грамотами и ценными призами, при этом ни один из участников не остается без внимания. Жюри конкурса утвердило следующие номинации: «Персоноориентированный подход в преподавании иностранного языка», «Эффективное игровое моделирование на уроке иностранного языка», «Современные технологии обучения на уроке иностранного языка», «Эффективное моделирование коммуникативных ситуаций на уроке иностранного языка», «Высокий уровень профессиональной педагогической компетенции». В последние годы конкурс имеет информационную поддержку средств массовой информации университета, республиканских СМИ.

Таким образом, в проведении конкурса можно выделить несколько этапов: *организационный* (сообщение об условиях и порядке проведения конкурса на установочной педагогической конференции студентов 4 и 5 курсов); *школьный* (первый тур конкурса); *вузовский* (второй тур конкурса); *итоговый* (подведение итогов конкурса и награждение победителей на итоговой педагогической конференции по педагогической практике). Многолетняя практика проведения конкурса педагогического мастерства позволяет выделить *условия педагогической эффективности* этого мероприятия: участие

студентов младших курсов в работе установочной и итоговой конференций по педагогической практике; участие студентов института и студенческого совета в подготовке, организации, информационном сопровождении конкурса; участие студенческих групп младших курсов в качестве учебных групп конкурса; посещение открытых конкурсных уроков преподавателями и студентами; информационное сопровождение конкурса.

4.3. Всероссийская студенческая олимпиада по методике преподавания иностранных языков и культур

Одним из средств аксиологизации процесса профессиональной подготовки будущего учителя иностранных языков является студенческая олимпиада по методике преподавания иностранных языков и культур. Всероссийская студенческая олимпиада по методике преподавания филологических дисциплин (английский, немецкий и французский языки) проводится в Удмуртском государственном университете в Институте иностранных языков и литературы с 2012 года.

Задачи Олимпиады включают в себя укрепление творческого профессионального сотрудничества студентов, учителей школ, преподавателей вузов Российской Федерации; повышение престижа педагогической профессии; развитие профессиональных компетенций будущих учителей иностранного языка и создание условий их профессиональной самореализации; развитие позитивной мотивации студентов к изучению предметов педагогического цикла и к педагогической практике; формирование профессионального самосознания и профессионально-ценностного самоотношения будущих учителей; распространение инновационных форм преподавательской работы; выявление, поощрение талантливых студентов вузов Российской Федерации.

Олимпиада проводится среди студентов 4-х и 5-х курсов языковых факультетов и вузов (английское, немецкое, французское

отделения) Российской Федерации. Участие в Олимпиаде является добровольным. Кандидатуры на участие выдвигаются вузами Российской Федерации по решению кафедр, советов факультетов.

Олимпиада проводится на базе Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета (город Ижевск) и проходит в два тура. Первый тур (заочный) – с 15 сентября по 10 октября, второй тур (очный) – с 12 ноября по 15 ноября. Задание на 1 тур включает в себя разработку плана-конспекта урока иностранного языка, проведенного в период педагогической практики студента, а также написание методического эссе на тему «Моя методическая находка». Участники, вышедшие в финал, приглашаются для очного участия в Олимпиаде в Удмуртский государственный университет. Финалисты проводят открытый урок практики иностранного языка в группах 1 и 2 курсов Института иностранных языков и литературы УдГУ. Содержание заданий открытого урока сообщается финалистам заранее.

В Олимпиаде 2012 года приняли участие более 80 студентов языковых факультетов и языковых вузов Российской Федерации. Среди них Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Пятигорский государственный лингвистический университет, Иркутский государственный лингвистический университет и еще более 30 вузов России. Жюри конкурса тоже было всероссийским по составу. Финал конкурса, проходивший в Институте иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета, превратился в яркое педагогическое событие, в котором приняли участие 12 лучших студентов вузов Российской Федерации. Будущие учителя давали открытые конкурсные уроки по английскому, немецкому, французскому языкам. Тема открытого урока финала 2012 – «Чудеса современного мира» – была интерпретирована авторами уроков самобытно, ярко, имела ценностное и нравственное звучание. Кроме награждения победителей (дипломы I, II, и III степени) жюри конкурса

учредило ряд номинаций: «Творческий потенциал урока иностранного языка»; «Эффективное использование проектных технологий в обучении иностранному языку»; «Педагогический артистизм»; «Эффективное игровое моделирование на уроке иностранного языка»; «Ценностный потенциал урока иностранного языка»; «Эффективное использование информационно-коммуникационных технологий на уроке иностранного языка», «Приз студенческих симпатий».

Жюри Олимпиады оценивает профессиональные компетенции будущих учителей иностранного языка во время демонстрации конкурсных уроков по следующим критериям:

- использование компетентностного подхода в обучении;
- учет возрастных особенностей обучающихся;
- умение создать доброжелательную атмосферу учебного занятия;
- достижение целей и задач урока;
- умение логично выстроить этапы урока для достижения поставленных целей;
- умение конструировать коммуникативные задания, формулировать коммуникативную задачу;
- умение моделировать коммуникативный контекст учебного взаимодействия;
- умения моделировать различные формы учебного взаимодействия, адекватные задачам обучения;
- использование современных средств обучения.

Всероссийский профессиональный конкурс будущих учителей иностранного языка позволяет объединить творческие и профессиональные усилия студентов, преподавателей, структурных подразделений вузов Российской Федерации в повышении престижа профессии учитель, формировании ценностного отношения будущего учителя к педагогической деятельности.

4.4. Социально-педагогические практики в развитии ценностного потенциала личности

Одним из путей развития аксиологического потенциала личности будущего педагога может выступить социально-педагогическая практика в государственных образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Мы рассматриваем социальную практику будущих учителей в государственных образовательных учреждениях для детей сирот как одно из эффективных средств воспитания педагогически значимых качеств личности будущего педагога. Социальная педагогическая практика осуществляется в Институте иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета с 2006 года. Будущие учителя принимают в ней активное участие на протяжении всего периода профессионального обучения.

Содержание социальной практики в группах воспитанников детского дома включает:

- проведение игровых занятий по английскому языку (курс «Счастливым английским для малышей»);
- подготовка и проведение праздников в группах дошкольников и младших школьников (праздник осени, Новый год, 23 февраля, 8 марта, праздник весны) ;
- разучивание игр, проведение подвижных игр во время совместных прогулок с детьми;
- общение с детьми: обсуждение книг, событий дня;
- драматизация сказок, разучивание стихов, песен;
- рисование, аппликация.

Психолого-педагогическая модель формирования ценностного отношения к детству у будущих учителей в процессе социальных практик включает следующие этапы (см. рисунок 5).

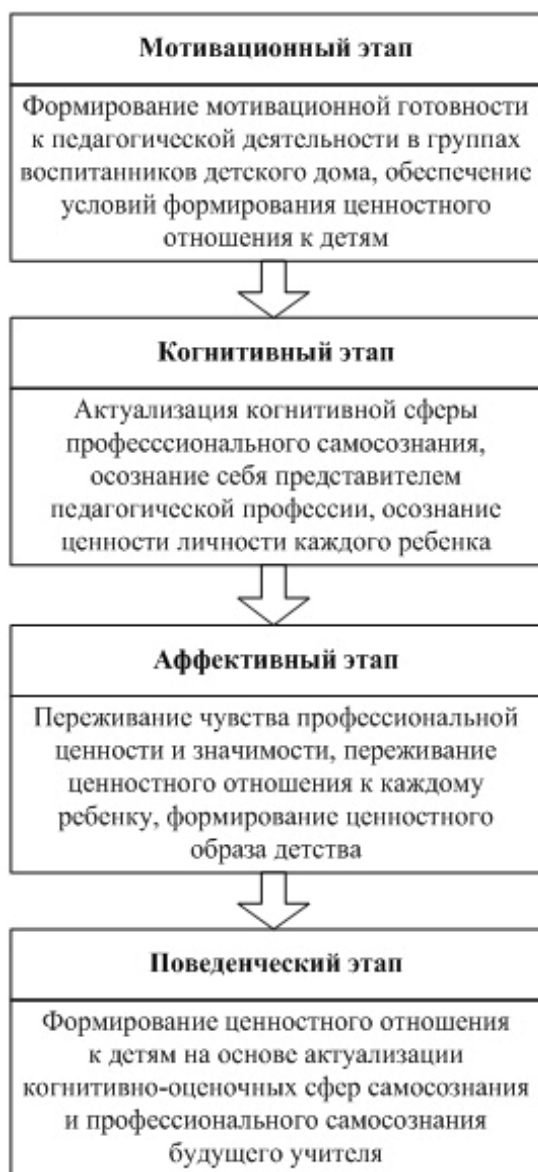


Рисунок 5 – Психолого-педагогическая модель формирования ценностного отношения к детству у будущих учителей в процессе участия в социальных педагогических практиках

Учебные занятия и внеучебная работа ведутся в нескольких группах дошкольников и младших школьников. С целью повышения педагогической эффективности данного проекта учебные занятия ведутся по очереди всеми участниками проекта, а остальные студенты присутствуют на занятиях в качестве ассистентов (показывают образцы учебных диалогов, разучивают песни, стихи, игры, помогают при индивидуальной работе). Кроме того, студенты всех курсов вовлечены в творческую деятельность по подготовке и проведению детских праздников, участвуют в весенних и осенних посадочных работах и работах по озеленению территории Дома. В настоящее время в Республиканском детском доме для детей-сирот реализуются три социальных проекта: «Формирование коммуникативной успешности у воспитанников Республиканского детского дома», «Счастливый английский для малышей» и «Росток детства».

Работа над проектом *«Формирование коммуникативной успешности у воспитанников Республиканского детского дома»* началась в Институте иностранных языков и литературы в феврале 2007. Цель данной работы многовекторна. С одной стороны – это воспитание ценностного отношения к детству, будущей профессии, формирование профессиональных навыков, педагогической коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка. С другой – развитие коммуникативной и социальной успешности детей.

Педагогическая идея проекта – обеспечение позитивного социального опыта детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – реализуется в рамках учебных занятий по английскому языку и внеучебной работы, которые ведутся в группах дошкольников.

В содержание социальной практики студентов входят следующие виды деятельности: проведение игровых занятий по английскому языку; подготовка и проведение праздников в группах дошкольников; драматизация сказок, разучивание стихов, песен; рисование, аппликация. Особая роль в данном

проекте отведена внеучебной работе: беседы, игры в группе, подвижные игры во время прогулок, обсуждение книг, рисунков, событий дня, планов, переживаний. Будущие педагоги учатся слушать ребенка, понимать и уважать его. Взаимоотношения студент-ребенок строятся на принципах доверительности, создания ситуации успеха в учебном и внеучебном взаимодействии, персон - ориентированного общения, вариативном, творческом характере совместной деятельности.

Пятилетний опыт внедрения данного педагогического проекта позволяет подвести некоторые итоги:

- будущие учителя иностранного языка получают первый преподавательский опыт, опыт взаимодействия с детьми;
- в процессе учебного и внеучебного взаимодействия развиваются коммуникативные умения будущих учителей;
- формируется лингводидактическая компетенция будущих учителей;
- студенты проявляют ответственное отношение к проводимым занятиям (уроки подготовлены, готовится наглядность и раздаточный материал, соблюдается трудовая дисциплина);
- у будущих учителей формируются навыки самостоятельной профессиональной деятельности, ответственность в принятии методических и педагогических решений;
- дети получают элементарные иноязычные навыки, знакомятся с иноязычной культурой, а самое главное, получают позитивный социальный опыт.

Данный проект реализуется как практический и исследовательский. Проект получил диплом молодежного инновационного форума Приволжского федерального округа (г. Ульяновск, 2009 г) и высшую награду Всероссийской выставки научно-технического творчества молодежи – медаль (г. Москва, ВВЦ, июнь 2009).

Социальный проект «Счастливый английский для малышей» реализуется в группах младших школьников с 2007 года. Цель курса – развитие иноязычной коммуникативной компетентности детей, развитие ценностного отношения к родной и иноязычной культуре, формирование коммуникативной успешности воспитанников. В основе курса – игровое моделирование учебного взаимодействия. С целью повышения педагогической эффективности данного проекта учебные занятия ведутся по очереди всеми участниками проекта, а остальные присутствуют на учебном занятии в качестве ассистентов: показывают образцы учебных диалогов, разучивают песни, помогают при индивидуальной работе над новыми звуками и лексикой, а также организуют внеучебную деятельность после занятий.

Следующий социальный проект, реализуемый студентами Института иностранных языков и литературы в Республиканском детском доме г. Ижевска с 2010 – «Росток детства». Социально-педагогическая идея проекта: расширение социального опыта детей, воспитывающихся в детских домах, воспитание у них ценностного отношения к себе, другим людям и природе родного края в совместной творческой деятельности со студентами педагогических специальностей университета.

Актуальность проекта. Существует проблема недостаточного социального и экологического опыта детей, воспитывающихся в детских домах. Признавая созданные благоприятные условия для роста, развития и воспитания детей, отмечая достаточную материальную оснащенность этих детских учреждений и включение их в приоритетные направления федеральной помощи, необходимо отметить серьезную проблему ограничения социального взаимодействия и общения детей, а также проблему сужения взаимодействия с окружающим миром и миром природы. Как правило, окружающий мир ребенка сжат до размеров прогулочной площадки на территории детского дома.

Цели проекта: формирование у воспитанников детского дома ценностного отношения к себе и другим, ценностного отношения к окружающему миру, воспитание у детей экологической культуры (знание природы родного края, бережного к ней отношения, умения с ней взаимодействовать); *формирование у студентов-будущих педагогов* ценностного отношения к детству, к будущей профессии, формирование экологической культуры будущего учителя.

Задачи проекта:

- обеспечить позитивный социальный и экологический опыт детей в рамках учебных занятий и внеучебной работы в группах дошкольников и младших школьников;
- познакомить детей с иноязычной культурой и английским языком, сформировать элементарные коммуникативные умения и коммуникативную успешность в рамках игрового курса «Счастливый английский для малышей»;
- воспитать самоуважение и ценностное отношение к другим детям и взрослым в рамках творческих занятий рисунком, аппликацией, оригами, театральной деятельностью;
- воспитать бережное отношение к живой природе, к природе родного края в наблюдениях за природой, экологических беседах, экологических экскурсиях, праздниках весны, осени, зимы, а также, создавая образы живой природы (рисунок, лепка, оригами, аппликация, театрализация);
- воспитать ценностные отношения к окружающему миру, обеспечить позитивный опыт взаимодействия с живой природой (уход за животными и растениями, посадка растений и деревьев).

Участники проекта: дети (дошкольники, младшие школьники) – воспитанники Республиканского детского дома; студенты 1–5 курсов Удмуртского государственного университета.

Основные принципы работы с детьми: доверительности; создания ситуации успеха в учебном и внеучебном взаимодействии; персоно-ориентированное общение; творческий характер совместной деятельности; принцип ценностного отношения к природе и окружающему миру.

Особая роль в данном проекте отведена воспитанию ценностного отношения к природе и формированию навыков бережного взаимодействия с ней:

- *знание природы*: беседы о растениях и животных, игры и викторины на знание природы родного края, подвижные игры во время прогулок,
- *наблюдения за природой*: совместные прогулки, творческие уроки о природе (знакомство с растениями и животными родного края, рисование, книжки-раскраски о растениях и животных Удмуртии, аппликация, оригами, театрализация); уроки на природе (наблюдения за природой в разные времена года; экскурсии в Ботанический сад, Республиканский эколого-биологический центр, зоопарк);
- *взаимодействие с природой*: посадка детьми растений и цветов, формирование навыков выращивания растений и ухода за ними в разные времена года; уход за животными, посадка детьми и студентами плодовых деревьев и кустарников и уход за ними.

Первые результаты проекта:

- развитие коммуникативных умений детей: умение слушать и взаимодействовать с другими детьми и взрослыми;
- развитие самоуважения через индивидуальные достижения в различных творческих видах деятельности (рисование, оригами, лепка, разучивание песен, театральная постановка сказок, кукольный театр);
- формирование у детей знаний о природе родного края (дети знают растения и животных Удмуртии; умеют ухаживать за растениями и животными;

- формирование у студентов – будущих педагогов ценностного отношения к будущей профессии, экологической культуры, педагогической коммуникативной компетенции.

Данный проект награжден дипломом молодежного инновационного форума Приволжского федерального округа (г. Ульяновск, 2011 г.) и диплом Всероссийской выставки научно-технического творчества молодежи (г. Москва, ВВЦ, июнь 2011 г.), получил грант Института Франции в России (февраль 2011).

С целью повышения педагогического и методического уровня занятий с детьми используется следующая форма их подготовки и проведения: совместное планирование занятия с преподавателем-куратором группы (создание плана-сценария урока, разработка учебных игр, раздаточного материала); самостоятельная подготовка наглядных пособий, раздаточного материала; посещение куратором уроков и внеучебных занятий студентов; обсуждение и педагогический анализ занятий в каждой подгруппе, выводы, рекомендации; совместное планирование очередных учебных занятий с учетом замечаний и рекомендаций.

Результаты внедрения социально-педагогических практик в систему профессиональной подготовки будущих учителей позволяют утверждать, что в процессе социальной практики в государственных образовательных учреждениях для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей у будущих учителей происходит формирование ценностного образа детства, воспитание ценностного отношения к детям, ценностного отношения к себе как к представителю педагогической профессии.

Глава 5. ЦЕННОСТНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Решая вопрос о способах фиксации у студентов опыта профессиональной деятельности, следует отметить, что специфичность этого феномена не позволяет указать строгую систему действий, так как эти системы обусловлены личностными особенностями обучающихся и педагога, содержанием, целями и условиями обучения. Главное в формировании опыта профессиональной творческой деятельности – обеспечение постоянной интеллектуальной активности студентов [Сластенин, 2000].

Интенсификация процесса обучения обеспечивается за счет сочетания традиционных и инновационных методов, средств и форм учебного взаимодействия. В процессе профессиональной подготовки будущего учителя используются следующие инновационные технологии обучения:

- личностно-ориентированные технологии;
- технологии автономного обучения;
- информационно-коммуникационные технологии;
- исследовательские технологии в обучении;
- проектное обучение (грамматические, лексические, речевые, страноведческие, исследовательские, социальные проекты);
- технологии проблемного обучения;
- игровое моделирование (коммуникативные, ролевые, деловые игры);
- арт-технологии в обучении;
- технологии ассоциативного обучения;
- технологии психологического тренинга;
- технологии позиционного обучения;
- технологии развития критического мышления;
- технология языкового портфолио;
- технология case study.

5.1. Проектные технологии в языковом образовании

Одной из аксиологически значимых технологий обучения иностранным языкам является проектная. К характерным особенностям проектного метода относятся: интегративность, проблемность и контекстность обучения (Н. В. Матяш). Данная технология позволяет развивать лингвистическую, страноведческую, коммуникативную компетенцию, активизировать познавательную деятельность обучающихся, активизировать процессы самосознания. В процессе обучения иностранному языку используется одна из форм проектного обучения – творческий проект, в результате которого создаются материальные и духовные ценности, обладающие субъективной и объективной новизной. В предложенной системе обучения используются различные виды проектной работы: по форме организации учебной деятельности, по содержанию обучения, по месту подготовки проекта, по виду искусства в основе проекта.

Представляется возможным выделить следующие виды проектной деятельности в обучении иностранным языкам.

Таблица 7 – Виды проектов в иноязычном образовании

<i>По форме организации деятельности</i>	<i>По содержанию обучения (аспекты языка и речи)</i>
– групповой проект – индивидуальный проект	– языковой проект (грамматический, лексический) – речевой проект
<i>По виду искусства в основе проекта</i>	<i>По месту подготовки проекта</i>
– литературный – поэтический – изобразительный – музыкальный – театральный	– проект-домашнее задание – аудиторный проект

Данная классификация обладает достаточной долей условности, так как учебный проект может сочетать в себе разные виды речевой деятельности, формы организации и способы деятельности.

Создание речевого проекта проходит следующие этапы:

- *ориентирующе-мотивационный* (формулировка задания учителем, указание цели проекта, темы, формы выполнения);
- *исполнительский* (создание проекта учениками);
- *реализующе-контрольный* («защита» проекта в группе, вопросы к докладчикам, самооценивание, взаимооценивание).

Основная задача преподавателя на этапе формулировки задания – вызвать интерес к теме, проявить интерес к личной позиции каждого, предложить разнообразные формы и средства презентации и оформления: фотографии, видеоролики, репродукции, рисунки, графики, анкеты, схемы, музыкальное сопровождение, power point презентация, Web - проект.

Презентация проекта – важное событие в жизни учебной группы. Презентация речевого проекта, по сути, представляет собой монолог, переходящий в диалог и полилог. Преподаватель способствует созданию атмосферы доверительности, торжественности, значительности происходящего. Особый момент – организация этапа «вопросов к докладчику», где ему предоставляется возможность защитить собственную позицию. Перед педагогом стоит задача научить студентов задавать вопросы неформально, на уровне личностных смыслов. Порой педагог сам вынужден активно принимать участие в этом этапе, поощряя других, поддерживая и интервьюеров и докладчика. Ценности, которые защищает докладчик, не всегда совпадут с общепринятыми нравственными нормами. В этом случае велика роль преподавателя в постановке «неудобных» вопросов, в организации дискуссии, в умелой манифестации иных точек зрения с помощью суждений других участников дискуссии.

Не менее эффективным приемом формирования ценностных отношений на занятиях по практике языка и культуре речи является дискуссия. Алгоритм организации дискуссии на аксиологически важные темы следующий: обсуждение дискуссионных вопросов в микрогруппах, презентация позиции микрогрупп перед всеми участниками, обсуждение различных позиций с обоснованием собственной, выводы, подведение итогов. Рассмотрим вопросы для дискуссионного обсуждения по теме 'My wishes':

What are three wishes you have for your life?

If you could choose only one of these to come true, which would it be and why?

What would be some positive and negative consequences if each of these wishes came true?

What other wishes do you have for yourself? What wishes do your parents have for you? Are they the same?

What wishes do you have for your country? For your family members? For your groupmates?

Have your wishes changed since you were young?

Have you ever had a wish to come true?

Why do we wish for things we don't have?

Использование проектных технологий в обучении позволяет активизировать интерес к учебному предмету, актуализировать самопознание и повысить самооценку, о чем свидетельствуют данные контент-анализа сочинений-размышлений студентов «Письмо к самому себе», «Расскажу о себе». Выполняя творческие проекты, участники обучаются самостоятельному принятию решений, ответственности за их реализацию.

Перечислим некоторые виды проектов, используемые в рамках практического курса обучения английскому языку:

Индивидуальный речевой проект «Публичное выступление» на темы учебной программы («Увлечения», «Мода», «Свободное время»). Ученик сам выбирает себе направление, аспект

выступления по теме, выбирает форму презентации (power point, музыка, репродукция, фотографии, схема, график, анкета). Единственное ограничение – время выступления.

Индивидуальный грамматический проект (на основе грамматических тем учебной программы). Например, проект «Настоящее перфектное время», «Артикль». Создавая проект, ученик использует разные источники информации, привлекает дополнительную литературу. Ученик не ограничен ни в способе презентации (доклад, грамматическая игра с группой, пресс-конференция), ни в форме презентации (таблица, ассоциативный рисунок, отбор примеров употребления данного грамматического явления, использование рифмы, цветовое оформление).

Индивидуальный лексический проект. В основе лексических проектов лежит идея накопления учеником индивидуального словаря по изучаемой теме, т. е. лексики, близкой ученику эмоционально, стилистически. Ученик отбирает лексику, примеры употребления, выбирает способ оформления проекта (ассоциативный рисунок, таблица, кластеры, создание рифмы, песни) и форму предъявления (комментирование таблицы, рисунка, запись на доске, раздаточный материал для членов группы, языковая игра). «Защита» проекта осуществляется в форме решения коммуникативного задания: «Я хочу поделиться с вами своими лексическими сокровищами».

Групповой речевой проект. Создание проекта «Город детства», участие в международном конкурсе проектов «Школа будущего», участие в телевизионной передаче «Учитель в моей жизни», «Мои ученики».

Групповой театральный проект (на основе литературных произведений домашнего чтения). Например, «Встреча с героями «Театра» С. Моэма – 20 лет спустя», «Возмездие» (на основе романа С. Фитцджеральда «Алмаз величиной с отел Ритц»), «К учителю с любовью» (по роману Е. Брейтуайт).

Рассмотрим прием «*микрореподавание*», использование которого на практических занятиях по иностранному языку является одним из действенных средств формирования педагогических ценностей. Каждый студент языковой группы хотя бы один раз в течение семестра на 10–15 минут становится преподавателем. Студенческий проект «мини-урок» предварительно обсуждается и тщательно готовится совместно с вузовским преподавателем иностранного языка, а также обязательно анализируется в конце учебного занятия. Аксиологически ценным данный прием становится при условии создания доброжелательных и доверительных отношений в учебной группе, при педагогической поддержке и создании ситуации успеха для каждого студента.

Таким образом, организация проектной деятельности на практических занятиях по иностранному языку, насыщение учебной информации личностно-ценным, гуманистически-ценным и профессионально-ценным содержанием актуализирует «ценностный образ детства», «ценностный образ профессии», ценностное ядро воспитания.

5.2. Технологии позиционного обучения в языковом образовании

Идея позиционного подхода основана на принципе субъектности в обучении, на основании которого каждый ученик является субъектом образовательного процесса. Один из основателей позиционной модели обучения, Н. Е. Веракса, использует позиционную модель обучения студентов для работы с текстами (лекции, научные статьи, монографии). Педагогическая идея метода – обдумать, разработать, объяснить и защитить определенную позицию на основе учебного текста.

В практике профессиональной языковой подготовки значительное место занимают тексты. Тексты разноплановые и разножанровые: научные, художественные, публицистические, учебные. Традиционные приемы работы с текстом в прак-

тике вузовского образования довольно часто репродуктивны: передача содержания, ответы на вопросы. Даже при использовании продуктивных форм работы (аналитическое чтение, реферирование, аннотирование) несомненную трудность представляет придание этой работе лично-ориентированного, субъектного характера. Одним из возможных решений этой проблемы является «позиционное чтение».

Педагогическая технология позиционного обучения может быть названа «активным чтением» и состоит из следующих этапов:

- подготовительный: подготовка преподавателем достаточного количества копий учебного текста, глубокое изучение текста, подготовка к управлению групповой дискуссией по содержанию текста;
- организационный: деление студентов на группы, распределение позиционных ролей между группами;
- исполнительский: позиционное чтение (группа изучает текст с точки зрения своей позиционной роли и вырабатывает «позицию»; содержание и способы ее презентации);
- контрольный: презентация группой своей позиции перед остальными участниками и «защита» этой позиции (ответы на вопросы студентов и преподавателя).

Позиционное обучение на учебном занятии начинается с чтения учебного текста. Студенты делятся на группы (от 1 до 5 человек), выбирают одну из позиционных ролей, предложенных преподавателем: «тезис», «понятие», «схема», «оппозиция», «апологет», «метод», «ассоциация», «символ». Для творческой интерпретации обсуждаемого текста возможно добавление позиций «поэзия» и «театр». Задачи групп следующие:

- группа «тезис» – выделить и обосновать основные тезисы текста;
- «понятие» – определить основные понятия данного текста;
- «схема» – представить текст в виде схемы, отразить смысловые связи;

- «оппозиция» – высказать возражение к основным положениям текста;
- «апологет» – показать позитивное значение текста, поддержать идеи автора;
- «метод» – ответить на вопрос: «Каким методом пользовался автор, донося свою мысль до читателя?»;
- «ассоциация» – предъявить те ассоциации, которые вызывает текст (зрительные, слуховые образы; детские воспоминания и т. д.);
- «символ» – выразить идею текста с помощью визуального образа, разработать «символ» текста;
- «поэзия» – донести содержание текста в стихотворной форме;
- «театр» – донести содержание театральными средствами (драма, оперетта, триллер, пантомима).

Студентам отводится определенное время для чтения текста в группах (время чтения определяется объемом текста), выработки предложенной позиции и подготовки презентации. Группам «схема» и «символ» предоставляется возможность оформить свою позицию на доске. Как показывает практика, 20 минут – достаточное время для чтения и подготовки позиции по тексту объемом 3–5 страниц. Для более объемных текстов (статьи, главы книг, романы) подготовка позиции возможна во внеаудиторное время. Презентация позиции имеет свою ритуальность: каждая группа в полном составе выходит перед аудиторией, обосновывает, иллюстрирует и защищает свою позицию. На этапе «защиты позиции» большое значение приобретает роль преподавателя (иногда преподавателей) в организации и управлении групповой дискуссией.

Следует отметить значительный обучающий и воспитательный потенциал позиционной технологии, позволяющей не только глубоко изучить учебную или научную информацию, но и сформировать системные представления о ней, развивать умения аргументации, ведения дискуссии, формировать коммуникативную компетенцию. В основе позиционного подхода – принцип двупла-

новости обучения: план ученика представляет собой увлекательную творческую разработку и эмоциональную защиту определенной позиции, план учителя – организацию эффективного усвоения учебного материала. Кроме того, нельзя не отметить насколько позитивным и эмоционально ярким становится занятие с использованием позиционной технологии.

К разряду позиционных можно отнести технологию активного чтения «*Шесть шляп мышления*» на основе метода Э. де Боно. С точки зрения исследователя, за каждым типом мышления закреплена шляпа определенного цвета. Студенты читают текст, затем преподаватель делит их на 6 групп и раздает группам «шляпы». Преподаватель знакомит студентов со «шляпами», объясняя, что означает каждая. *Красная шляпа* – эмоции, интуиция, чувства (какие чувства, эмоции вызвал текст); *белая шляпа* – объективность (студенты данной группы должны беспристрастно изложить факты); *черная шляпа* – критичность, сомнение в правильности (критикуют содержание, ищут ошибки, иллогичность); *желтая шляпа* – оптимизм, поиск преимуществ, поиск позитивных идей текста, *синяя шляпа* – системное мышление, философское осмысление текста, *зеленая шляпа* – творчество, генерация новых идей (каков творческий потенциал текста, как можно его продолжить, перспективы, креативные идеи на основе текста). Каждая группа студентов «надевает» шляпу определенного цвета и интерпретирует текст с определенной позиции. После внутригруппового обсуждения группы представляют свои позиции, отвечают на вопросы, отстаивают свои идеи.

Другой достаточно известный и пользующийся популярностью прием – *читательская пресс-конференция* (на основе художественного текста). После чтения текста преподаватель предлагает обсудить его с разных точек зрения и распределяет роли – позиции: автор, критик, пессимист, оптимист, главный герой, другие действующие лица, очевидец событий, журналист. Каждый учащийся готовит индивидуальный речевой проект в форме публичного выступления. Пресс-конференция – значимое событие в жизни учебной группы. Преподаватель объявляет

о начале пресс-конференции, представляет участников, создает атмосферу торжественности и значительности происходящего, предоставляет слово докладчикам. Презентация позиции каждого участника представляет собой монолог, переходящий в полилог. После изложения позиции, своего понимания событий текста, «герой» отвечает на вопросы аудитории.

Идеи позиционного обучения предлагает современное телевидение. Так, форматы популярных теле-шоу можно использовать как идеи позиционного обучения: игра «дуэль спикеров», «защитник и прокурор», позиционная игра в стиле «культурной революции».

В логике аксиологического подхода интерпретация текста (рассказ, роман, газетная статья, видеосюжет, фильм) может быть организована с различных педагогических позиций: «родитель», «ученик», «одноклассники», «учитель», «директор школы». В процессе использования позиционных технологий в обучении иностранному языку принцип субъектности обучения как нельзя более органично сочетается с принципом коммуникативности. Подлинный мотив участия в решении коммуникативной задачи возможен, если обучающийся выражает свою собственную позицию. Представляется возможным использовать позиционную модель в обучении всем видам речевой деятельности: позиция может быть высказана письменно и устно, на основе текста для чтения, аудиотекста, видеофрагмента. Отметим также, что данный подход способствует эффективному развитию навыков неподготовленного диалога и монолога.

Нам представляется, что педагогический арсенал позиционных технологий достаточно широк и может активно использоваться в процессе обучения иностранным языкам. К достоинствам позиционного подхода следует отнести высокую мотивацию общения, возможность выразить личное отношение к учебной информации, формирование навыков ведения дискуссии, умений работать в команде, развитие креативности, рост познавательных мотивов учения, повышение самооценки обучающихся.

5.3. Технологии развития критического мышления

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к определению критического мышления. Так, национальный совет по развитию критического мышления (США) рассматривает критическое мышление как интеллектуально организованный процесс, направленный на активную деятельность по осмыслению, применению, анализу, обобщению или оценке информации, полученной или создаваемой путем наблюдения, опыта, рефлексии, рассуждений или коммуникации как руководство к действию или формированию убеждений (цит. по Полат, 2007).

Критическое мышление можно определить как использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата. Оно подразумевает такой тип мышления, который отличают взвешенность, логичность и целенаправленность (Д. Халперн).

Критическое мышление как метакогнитивный навык, определяющий успешность интеллектуальной деятельности, включает в себя:

- умение выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно;
- умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний;
- умение аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других;
- способность оценить происхождение знания, его достоверность и правдоподобность;
- учитывать многообразие точек зрения на проблему;
- умение задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу, отличать реальные проблемы от надуманных;
- способность выработать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, анализа идей;

- способность самообучения;
- умение находить альтернативные способы решения проблемных ситуаций;
- умение применить знание в повседневной жизни;
- способность оценивать собственный мыслительный процесс [Современные образовательные технологии, 2012].

Халперн выделяет следующие характеристики критического мышления:

1. *Готовность к планированию.* Планирование — первый и очень важный невидимый шаг к критическому мышлению. Постоянно упражняясь, каждый может развить в себе *привычку планировать*.

2. *Гибкость.* Гибкая позиция включает в себя готовность рассматривать новые варианты, пытаться сделать что-то иначе, менять свою точку зрения. Человек с открытым умом способен подождать с вынесением суждения, собирает больше информации и стремится прояснить для себя сложные вопросы. Критически мыслящий человек готов мыслить по-новому, пересматривать очевидное и не отступаться от задачи, пока она не будет решена.

3. *Настойчивость.* С настойчивостью тесно связана готовность взяться за решение задачи, требующей напряжения ума. Некоторые люди при виде задачи, кажущейся им трудной, не делают ни малейшей попытки ее решить. Они терпят поражение уже на старте. Другие приступают к решению, но так и не доводят дело до конца. Мышление — это напряженный труд, который требует от человека терпения и настойчивости.

4. *Готовность исправлять свои ошибки.* Думающие люди, вместо того чтобы попытаться оправдать свои ошибки, умеют их признавать и тем самым учатся на них. Прислушиваясь к мнению окружающих, они стремятся понять, в чем неправы, и найти причины ошибки. Такие люди могут признать свои стратегии действия неэффективными и отвергнуть их, выбирая новые и совершенствуя свое мышление.

5. *Осознание.* Психологи называют это качество мета-познанием, или мета-когнитивным мониторингом. Оно подразумевает наблюдение за собственными действиями при продвижении к цели. Критически мыслящие люди развивают привычку к самоосознанию собственного мыслительного процесса.

6. *Поиск компромиссных решений.* Групповые формы деятельности являются преобладающими в современном мире. Критически мыслящему человеку необходимо обладать как хорошо развитыми коммуникативными навыками, так и умением находить решения, которые могли бы удовлетворить большинство.

Таблица 8 – Вопросы, направленные на развитие критического мышления [King, 1994].

<i>Общие вопросы</i>	<i>Используемые навыки мышления</i>
Can you give an example... ?	Приложение
How can you use it for ... ?	Приложение
What happens if ... ?	Предположение/выдвижение гипотез
What do you mean saying it ... ?	Анализ/заклучение
What are strong and weak points of ... ?	Анализ/заклучение
What is it similar to .. ?	Идентификация и создание аналогий и метафор
What do you know about ... ?	Активизация ранее приобретенных знаний
How does it influence ... ?	Активизация причинно-следственных отношений
How is it connected with ... ?	Активизация ранее приобретенных знаний
Could you explain why...	Анализ
What is the main idea ... ?	Анализ

<i>Общие вопросы</i>	<i>Используемые навыки мышления</i>
Why is it important ... ?	Анализ значимости
What is the difference between ... ?	Сравнение — противопоставление
What do they have in common ... ?	Сравнение — противопоставление
How can you use it in everyday life?	Применение в реальном мире
What is the argument against ... ?	Контраргументация
Which is better and why?	Оценка и ее обоснование
What could be possible decisions?	Синтез идей
What do you think is the reason and why?	Анализ причинно-следственных связей
Do you agree that ... ?	Оценка и ее обоснование
Can you give arguments to prove your answer?	Оценка и ее обоснование
Can you answer the question from the point of view of ... ?	Рассмотрение других точек зрения

Эти вопросы можно использовать практически в любой ситуации. Исследования продемонстрировали, что понимание и запоминание материала улучшаются, если студенты учатся задавать подобные вопросы и отвечать на них. Более того, студенты начинают использовать эти общие вопросы в незнакомой обстановке, а это доказывает, что перенос навыков критического мышления имеет место в том случае, когда студенты понимают, что перенос является основной целью занятий, направленных на совершенствование мышления [King, 1994, с. 13–38].

Развитие критического мышления непосредственно связано с ценностным освоением окружающего мира. Использование технологий развития критического мышления в процессе профессиональной подготовки будущего учителя обеспечивает развитие ценностного потенциала личности.

5.4. Технологии игрового моделирования

Формирование практических умений и навыков в процессе игрового взаимодействия является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов. Большинство игр, используемых в учебном процессе, относятся к классу интерактивных, так как все решения принимаются участниками сообща: сначала индивидуально, затем в малых группах и после этого обсуждаются в межгрупповой дискуссии [Панфилова, 2006].

Реализация игровых технологий требует соблюдения следующих принципов.

- Принцип эффекта. Создание творческой, психологически комфортной обстановки является неприменным требованием обучения. Эвристический оптимизм преподавателя, стремление к успеху позволяет участникам игрового взаимодействия быстрее адаптироваться, чувствовать себя частью группы.

- Принцип целеполагания. Преподаватель выстраивает иерархию целей обучения (общие цели, цели занятия, цели игры). Цели относятся как к группе в целом, так и к каждому участнику.

- Принцип обучающей направленности выражается в усвоении новых знаний и умений. Преимущество игровых технологий в том, что обучающиеся не получают готовые знания, а их компетентность формируется в результате собственной активности.

- Принцип упражнения. Интерактивные имитационные и деловые игры, игровое проектирование требуют включенной активности. Коллективное обсуждение проблемы позволяет участникам игры рассмотреть обсуждаемый вопрос с разных точек зрения, выслушать позицию партнеров по команде, других игроков, достичь планируемой цели.

- Принцип подготовленности относится к индивидуальной мотивации участников игрового обучения. Учебные игры сориентированы на участников: учет их познавательных и прагматических интересов, удобное время, подготовленная игровая среда.

- Принцип равенства включает в себя два аспекта: требование одинаковой частоты и интенсивности действий и высказываний своих суждений для всех [там же].

Игровая деятельность в процессе обучения выполняет следующие функции: обучающую, воспитательную, развлекательную, коммуникативную, релаксационную, психологическую и развивающую [Коньшева, 2008]. Рассматривая дидактические игры в языковом образовании, А. В. Коньшева выделяет языковые (подготовительные) и речевые (творческие) игры. К языковым относятся орфографические, лексические, фонетические, грамматические. К речевым можно отнести: ситуационные, ролевые, деловые. Моделирование игровой деятельности в языковом образовании может быть реализовано в различных педагогических системах независимо от ступени обучения, уровня языковой подготовки, вида речевой деятельности [Прил. 3].

Языковая игра позволяет сделать начальный этап формирования языкового навыка мотивированным, коммуникативно-ценным и личностно-значимым. Первый этап языковой игры – *ориентирующе-мотивационный* (стимулирующая функция этапа – выиграть, быть первым; ориентирующая – описание правил игры). Второй этап – *исполнительский* – непосредственное участие в игре; третий – *контрольный* – подведение итогов игры, награждение победителей.

Ролевая игра на уроке иностранного языка представляет собой «импровизацию на заданную тему» и основана на речевой ситуации (Г. С. Трофимова). Речевая ситуация предполагает наличие ролей, которые ученики берут на себя; обстоятельств, в которых обучающиеся реализуют взятые на себя роли; средства высказывания; цели ролевой игры как представление

о будущих результатах (учебная цель преподавателя и игровая цель ученика) [Трофимова, 1995].

Современным подходом к игровому моделированию в языковом образовании становится нейролингвистическое программирование [Baker J., Rinvolucrí M., 2008]. К эффективным игровым ситуациям НЛП можно отнести “Colours of the room”, “Numbers that show my mood”, “Breathing together”, “Sound, feeling, smell and taste in photos”, “How listeners affect speakers”, “Curiosity”. Не менее эффективным игровым подходом в языковом образовании является драматизация [Heathfield D., 2009]: “Family crisis”, “Homeless traveller”, “Telephone hotseat”, “Airport goodbyes”, “The lift”.

Следует отметить развивающееся направление гуманизации учебного взаимодействия средствами игрового моделирования (Rinvolucrí M.). К средствам гуманизации учебного курса автор относит “Icebreakers” (“Filling a foot”, “What does your voice look like”, “Questions to myself”, “Talking to a puppet”, “Breathing sentences out”) и игры на развитие грамматической, лексической стороны речи (“Throwing prepositions”, “Miming third person singular”, “Rhythmical irregular verbs”, “Reciprocal lexical tennis”, “A word’s associations”), игры на обучение видам речевой деятельности (“Turn text into an art gallery”, “Translation into sign language”, “Rival definitions”, “Stories from Objects”, “Weed the listening”) [Rinvolucrí, 2009].

Таким образом, моделирование игровой деятельности в языковом образовании может быть реализовано в различных педагогических системах независимо от степени обучения, уровня языковой подготовки, вида речевой деятельности, этапа учебного занятия. Педагогическая функция игры позволяет формировать ценностные приоритеты личности обучающегося, а коммуникативная и психологическая функции обеспечивают рост самоуважения, развитие ценностного отношения личности к себе, другим.

5.5. Технологии группового тренинга

Метод группового тренинга является одним из психолого-педагогических средств реализации гуманистического подхода в образовании, которое целесообразно вводить в систему профессиональной подготовки будущего учителя иностранных языков. Практика использования тренинговых технологий в процессе языковой предметной подготовки включает технологии группового тренинга, методы развития самосознания, повышения уровня самопрятия и самоотношения.

Цели использования тренинговых технологий в рассматриваемой аксиологической образовательной модели: отработка приемов уверенного поведения, развитие чувства групповой сплоченности, взаимного доверия, получение позитивной обратной связи для укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов обучающихся, осмысление жизненных ценностей, осознание своих взглядов, ожиданий и отношений к профессиональной деятельности.

Рассмотрим некоторые приемы группового тренинга, используемые в рамках предметной подготовки будущих учителей.

- «Пресс-конференция» – студент дает пресс-конференцию «о себе», каждый получает уникальный шанс задать ему все интересующие вопросы;
- «Конверт откровений» – студенты по очереди вытягивают «билетики» с вопросами ценностного содержания, высказывают свое мнение;
- «Встреча через 10 лет» – ролевая игра в парах;
- «Выступление у микрофона» – ролевая игра студент-группа (представитель педагогической профессии предлагает выпускникам средней школы получить профессию «учитель»; слушатели задают докладчику вопросы; докладчиком по очереди становятся все участники);
- «Мой час» – преподаватель выделяет студенту определенное время на практическом занятии в порядке очередности, например, один студент в неделю, или посвящает одно из занятий по практике языка самопрезентациям обучающихся.

Практика использования тренинговых технологий показывает, что студенты посвящают «Мой час» самопрезентации, рассказу о своей семье, друзьях, хобби, путешествиях, о необычном событии в жизни. Несколько месяцев спустя, студенты начинают насыщать «мой час» психологическими тестами и играми в группе, элементами психологического тренинга. Мы объясняем это возрастанием интереса к самому себе, к самопознанию, к познанию других. Данный педагогический ресурс позволяет в игровой форме восполнить недостающую психологическую информацию.

Рекомендуемые психологические игры на практических занятиях по практике речи:

- игры на получение обратной связи: «Мой портрет глазами группы», «Первая проба на роль», «Ответы за другого», «Стул откровений»;
- игры социально-перцептивной направленности: «Я знаю, что тебе приснилось», «Личный герб и девиз»;
- коммуникативные игры: «Катастрофа в пустыне», «Ищу друга»;
- визуализации: «Судно, на котором я плыву», «Горная вершина»; «Я и мой класс», «Мой урок»;
- проективные рисуночные тесты: «Нарисуй дом», «Несуществующее животное», «Роскошь», «Счастливое детство», «Школа».

Используя рисуночные тесты, мы не ставим задачу их психологической интерпретации, а обеспечиваем студенту возможность самовыражения, возможность получения обратной связи, самопознания и понимания других (презентация и обсуждение рисунков проходит в кругу).

Рассматриваемые упражнения – личностно и профессионально значимы. Они не только способствуют росту самооценки, развитию ценностной сферы личности, но и являются коммуникативно-ценностными, так как вызывают устойчивый мотив речевой деятельности, в данном случае, на иностранном языке.

5.6. Информационно-коммуникационные технологии в языковом образовании

Учебные Интернет ресурсы воспринимаются в современном образовательном процессе не как дополнительные, а как аналоговые или альтернативные [Сысоев, 2010]. Дидактические свойства ИКТ основываются на их двух важнейших функциях – информационной и коммуникативной – и могут быть использованы в любой образовательной системе [Титова, 2009]. С точки зрения П. В. Сысоева, учебными Интернет ресурсами являются текстовые, аудио и визуальные материалы по различной тематике, направленные на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие коммуникативно-когнитивных умений обучающихся осуществлять поиск, отбор, классификацию, анализ и обобщение информации [Сысоев, 2010, с. 42].

К инновационным технологиям профессиональной подготовки будущего учителя следует отнести:

- технологию веб-блогов;
- студенческие веб-проекты;
- использование программы Skype для формирования коммуникативной и социокультурной компетенции обучающихся;
- технологии Вики;
- коммуникативные технологии (форумы, чаты, РР-презентации);
- технологию видео-конференций;
- использование сервисов социальных закладок;
- использование подкастов и видео-сервисов для развития навыков аудирования и говорения;
- визуализацию учебного материала с помощью технологии Веб 2.0;
- создание электронных учебных ресурсов.

Развитие технологий Веб 2.0 – платформа социальных сервисов – позволяет более интенсивно использовать информационно-коммуникационные возможности Интернета

в иноязычном образовании. К основным типам социальных сервисов относят блоги (личная страничка в виде дневника или журнала), вики (социальный сервис для создания контента, общественная страничка), подкасты (социальный сервис, позволяющий распространять аудио и видео информацию), сервисы социальных закладок (позволяют хранить, структурировать, публиковать свои закладки, просматривать закладки других пользователей).

Применение новых коммуникационных технологий (чат, телеконференция, форум, блог) в процессе языковой подготовки способствует развитию коммуникативных навыков; развитию личности и ее творческого потенциала; развитию навыков работы в группе; эффективности познания; созданию положительной эмоциональной атмосферы; развитию личностных способностей; взаимообмену ценностями [Титова, 2009, с. 66].

В практике образовательного процесса в Институте иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета активно используются технологии Веб 2.0 в теоретических и практических курсах профессиональной подготовки («Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Моделирование учебного общения на уроке иностранного языка», «Современные технологии обучения иностранным языкам»).

По итогам педагогических практик создается он-лайн журнал «Педагогический дебют», содержание которого формируют видеофрагменты открытых защитных уроков, проведенных в период педагогической практики, видеофрагменты конкурса профессионального мастерства «Начинающий учитель» и видеозаписи конкурсных уроков Всероссийской студенческой олимпиады по методике преподавания иностранных языков и культур.

В связи с активным использованием проектного метода в преподавании иностранных языков в языковом вузе использование таких веб-ресурсов как учебные сайты, веб-

квесты делает проектное обучение дидактически эффективным и личностно-ценным.

Кроме того, в связи с внедрением технологии Moodle в арсенал средств обучения современного вуза, растет количество электронных образовательных ресурсов, созданных преподавателями языковых факультетов. Так, за период с 2010 по 2012 преподавателями Института иностранных языков и литературы УдГУ создано более 50 электронных учебников и учебных пособий, внедренных в практику обучения.

Интеграция Интернет технологий в иноязычное языковое образование имеет значительный методический, образовательный и ценностный потенциал, обеспечивающий не только интенсификацию процесса обучения, рост познавательной мотивации, формирование коммуникативной компетенции обучающихся, но и развитие системы ценностных отношений личности будущего специалиста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вопросы формирования профессионально-ценностного самоотношения учителя занимают особое место в психолого-педагогических исследованиях в связи с проблемой снижения статуса педагогической профессии в современном обществе. Проблемы формирования ценностного сознания будущего учителя иностранного языка определяются заметным снижением привлекательности педагогического профиля подготовки в лингвистических вузах, что уже сегодня создает угрозу качеству языковой подготовки в системе среднего образования в обозримом будущем. Кроме того, в современной школе возрастает потребность в высоконравственной, статусной личности педагога-профессионала с устойчивыми, профессионально-значимыми ценностными ориентациями, обладающей педагогической готовностью к воспитанию ценностного самоотношения ученика, его отношения к другим, к окружающему миру.

Процесс формирования профессионального самосознания и профессионального самоотношения личности определяется теми же факторами и подчиняется основным закономерностям, что и развитие самосознания личности в онтогенезе. Мы рассматриваем профессионально-ценностное самоотношение учителя как интегральную структуру профессионального самосознания личности, включающую в себя: осознание себя носителем педагогической профессии, переживание чувства профессиональной значимости, отражение когнитивно-оценочных сфер профессионального самоотношения в профессиональной деятельности. Вслед за А. В. Кирьяковой, мы рассматриваем ценностный (аксиологический) потенциал личности как многоуровневое интегративное динамическое новообразование, характеризующееся наличием у нее устойчивой иерархии ценностных ориентаций, определяющих характер жизнедеятельности.

В основу моделирования процесса развития ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка положены следующие принципы:

- принцип учета социальных условий и потребностей общества;
- принцип гуманизации профессионального педагогического образования.
- принцип продуктивности процесса обучения;
- принцип аксиологизации педагогической образовательной среды;
- принцип целостности процессов развития ценностного самоотношения и профессионально-ценностного самоотношения личности;
- принцип аксиологизации содержания профессионального педагогического образования;
- принцип модульности и многоуровневости профессионального образования.

На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и результатов опытно-экспериментальной работы были выделены следующие педагогические условия развития аксиологического потенциала личности будущего учителя иностранного языка: аксиологизация учебной информации; аксиологизация средств педагогической коммуникации; личностно-ориентированное общение; групповое учебное взаимодействие; двуплановость в организации учебного процесса; автономия обучаемых; создание ситуации успеха; вариативная творческая учебная деятельность; актуализация когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов самосознания; актуализация основных психологических факторов формирования самоотношения; актуализация витагенного опыта обучающихся.

В процессе развития ценностного потенциала личности будущего преподавателя иностранного языка выделяются следующие этапы:

- мотивационный – формирование готовности к воспитанию системы профессионально-ценностных отношений будущего учителя;
- когнитивный – развитие когнитивной сферы профессионального самосознания личности;
- аффективный – развитие эмоционально-оценочных структур профессионального самосознания, профессиональная персонализация;
- профессиональное самопроектирование – закрепление новых способов деятельности на основе актуализации когнитивно-оценочных сфер профессионального самосознания.

Содержательный аспект процесса развития ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка определяется задачами исследования и включает в себя личностно-ценностный и профессионально-ценностный компоненты. Личностно-ценный компонент отражает меру принятия личностью самой себя, проявляется в переживании личностью чувства собственной ценности и значительности на основе процессов рефлексии и самопознания. Профессионально-ценностный компонент включает «ценностный образ детства» и «ценностный образ будущей профессии».

Аксиологизация содержательного компонента профессионального педагогического иноязычного образования обеспечивается аксиологизацией процесса формирования профессиональных компетенций; аксиологизацией содержания предметной подготовки будущего учителя иностранных языков; актуализацией ценностного потенциала коммуникативной ситуации в современном языковом образовании; внедрением дидактической системы формирования конструктивно-коммуникативной компетенции в процесс профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка; актуализацией ценностного потенциала педагогической практики в языковом вузе.

В качестве путей и средств ценностного самоопределения будущего учителя в образовательной среде вуза выделяются педагогические традиции вуза в развитии аксиологического потенциала личности будущего учителя; конкурсы профессионального мастерства и профессиональные олимпиады в формировании ценностного отношения к педагогической профессии; социально-педагогические практики; ценностно-коммуникативные технологии иноязычного образования.

Данное исследование не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы развития ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка в университетском образовании и открывает дальнейшие направления исследований. Представляется актуальным изучение ценностного потенциала предметной подготовки по иностранному языку в разных образовательных системах (системы среднего, среднего специального образования, высшего, дополнительного образования). Интерес представляет проблема развития ценностного потенциала педагогических и учебно-производственных практик в формировании профессионально-ценностных отношений будущих специалистов; проблема поиска путей и средств ценностного самоопределения будущего учителя и будущего учителя иностранного языка в педагогической среде вуза; разработка технологического компонента процесса развития ценностного сознания будущего педагога.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 139 с.
2. Агапов, В. С. Становление Я-концепции личности: теория и практика [Текст] / В. С. Агапов. – М.: Ин-т молодежи, 1999. – 163 с.
3. Азаров, Ю. П. Искусство любить детей [Текст] / Ю. П. Азаров. – М.: Мол. гвардия, 1987. – 174 с.
4. Амонашвили, Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Ин-т практ. психологии, 1998. – 544 с.
5. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
6. Амонашвили, Ш. А. Школа жизни [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2007. – 144 с.
7. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб.: Питер 2001. – 282 с.
8. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст] / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 1988. – 237 с.
9. Ариян, М.А. Социально-развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация [Текст]: автореф. дис. д-ра пед. наук / М. А. Ариян. Н.-Новгород, 2009. – 43 с.
10. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
11. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст] / В. И. Байденко. М., 2006.

12. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие [Текст] / В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
13. Безукладников, К. Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования: монография [Текст] / К. Э. Безукладников. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 2011. – 207 с.
14. Безукладников, К. Э. Лингводидактические компетенции: методика формирования: монография [Текст] / К. Э. Безукладников. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 2011 – 204 с.
15. Бекк, М. А. Научное исследование студента в иноязычном образовании: замысел и реализация: учеб.-метод. пособие [Текст] / М. А. Бекк. – Ижевск: Удмурт. ун-т, 2011. – 106 с.
16. Белкин, А. С. Витагенное образование. Голографический подход [Текст] / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. – Екатеринбург: УрГПУ, 1999. – 135 с.
17. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики [Текст] / А. С. Белкин. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
18. Белкин, А. С. Ситуация успеха [Текст] / А. С. Белкин. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 1997. – 185 с.
19. Бердяев, Н. А. Самопознание [Текст] / Н. А. Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 446 с.
20. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс; Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986.
21. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника [Текст] / И. Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

22. Бим, И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы [Текст] / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 2007. – 168 с.
23. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология [Текст] / Б. М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
24. Бодалев, А. А. Психология личности [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: МГУ, 1988. – 188 с.
25. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фильдштейна. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж, 1995. – 352 с.
26. Боно, Э. Шесть шляп мышления. [Текст] Э. Боно / СПб.: «Питер», 1997. – 256 с.
27. Боровикова, Л. В. Инновации в образовании через интеграцию онтологического и аксиологического подходов [Текст] / Л. В. Боровикова // Вестник ОГУ. 2011. – № 2.
28. Ботырko, Н. М. Диагностическая деятельность педагога [Текст] / Н. М. Ботырko; под ред. В. А. Слaстенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
29. Брызгалова, С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика [Текст] / С. И. Брызгалова. – Калининград, 2004.
30. Вайсбурд, М. Л. Использование условно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке [Текст] / М. Л. Вайсбурд. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.
31. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга [Текст] / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2000. – 224 с.
32. Вачков, И. В. Групповые методы в работе школьного психолога [Текст] / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2006. – 224 с.

33. Веракса, Н. Е. Модель позиционного обучения студента [Текст] / Н. Е. Веракса // Вопросы психологии, 1994. – №3. – С. 122–129.
34. Ворожцова, И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку [Текст] / И. Б. Ворожцова. – Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2000. – 344 с.
35. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
36. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений [Текст] / Л. Я. Гозман. – М.: МГУ, 1987. – 175 с.
37. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2006.
38. Гальскова, Н. Д. Европейский языковой портфель [Текст] / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М.: Моск. гос. лингв. ун-т, 2003. – 124 с.
39. Гольдштейн, Я. В. Психолого-педагогические аспекты формулирования коммуникативного задания [Текст] / Я. В. Гольдштейн // Интенсивные методы обучения иностранным языкам. – М.: МГУ, 1990.
40. Григорьева-Голубева, В. А. Гуманистические ценности как фактор развития профессионального сознания учителя [Текст] / В. А. Григорьева-Голубева // Психология, акмеология, педагогика – образовательной практике / под ред. А. А. Крылова, В. А. Якунина. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – С. 166–174.
41. Гришанова, И. А. Коммуникативная успешность младших школьников: теоретические и практические аспекты. Монография [Текст] / И. А. Гришанова – Москва – Ижевск: Ин-т компьютерных исследований, 2006. – 136 с.

42. Днепров, С. А. Генезис научного педагогического сознания [Текст]: автореф. дис. д-ра пед. наук / С. А. Днепров. – Екатеринбург, 2000. – 41 с.
43. Джеймс, У. Психология [Текст] / У. Джеймс. – М.: Педагогика, 1999. – 367 с.
44. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст] / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
45. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности [Текст] / А. Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
46. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; – Воронеж: Модэк, 2003.
47. Зимняя, И. А. Воспитание – проблема современного образования в России [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
48. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исслед. центр качества подготовки специалистов, 2004, – 40 с.
49. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
50. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
51. Леванова, Е. Н. Игра в тренинге: возможности игрового взаимодействия [Текст] / Е. Н. Леванова. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
52. Каган, М. С. Философская теория ценности [Текст] / М. С. Каган. – СПб., 1997. – 205 с.

53. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство [Текст] / В. Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
54. Кипнис, М. Тренинг коммуникации [Текст] / М. Кипнис. – М.: Ось-89, 2006 – 128 с.
55. Кипнис, М. Тренинг межкультурных отношений. Часть 1 [Текст] / М. Кипнис. – М.: Ось-89, 2006 – 112 с.
56. Кирьякова, А. В. Закономерности развития аксиологического потенциала личности студента [Текст] / А. В. Кирьякова // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 11 – С. 110–113.
57. Кирьякова, А. В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования [Текст] / А. В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – Т. 1: Гуманитарные науки. 2006. – № 1. – С. 6–14.
58. Кирьякова, А. В. Ценностные ориентиры университетского образования [Текст] / А. В. Кирьякова // Вестник ОГУ. 2011. – № 2. – С. 27–33.
59. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика [Текст] / Г. А. Китайгородская. – М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. – 277 с.
60. Китайгородская, Г. А. Как в интенсивном обучении соотносятся понятия «упражнение» и «коммуникативная задача», «коммуникативное упражнение» [Текст] / Г. А. Китайгородская // 33 ответа на 33 вопроса. – М.: МГУ, 1993.
61. Климов, Е. А. Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Изд-во Ин-та практической психологии; Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 400 с.
62. Ковалевская, Е. В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы [Текст] / Е. В. Ковалевская. – М.: МНПИ, 1999. – 120 с.

63. Колесникова, И. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст] / И. В. Колесникова, О.А. Долгина СПб.: Изд-во «БЛИЦ», Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
64. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование [Текст] / И. В. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2007. – 288 с.
65. Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку [Текст] / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М.: Академия, 2004. – 264 с.
66. Колодкина, Л. С. Дидактический портфолио как средство организации индивидуального образовательного маршрута будущих педагогов. Монография [Текст] / Л. С. Колодкина. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2009. – 284 с.
67. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и её самопознание [Текст] / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
68. Коньшева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку [Текст] / А. В. Коньшева. – СПб.: КАРО; Минск: «Четыре четверти», 2008. – 192 с.
69. Корнева, Л. В. Психологические основы педагогической практики [Текст] / Л. В. Корнеева. – М., 2006.
70. Корчак, Я. Как любить детей [Текст] / Я. Корчак. – М.: Знание, 1991. – 192 с.
71. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей [Текст] / Н. Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
72. Коряковцева, Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии [Текст] / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Академия, 2010. – 192 с.

73. Крупченко, А. К. Введение в профессиональную лингводидактику [Текст] / А. К. Крупченко. – М.: МФТИ, 2005. – 311 с.
74. Крупченко, А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. К. Крупченко. – М., 2007. – 46 с.
75. Кряхтунов, М. И. Профессиональное саморазвитие учителя: теория, модель, технология: монография [Текст] / М. И. Кряхтунов. – М.: МГПУ, 2002. – 198 с.
76. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
77. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан – Рыбинск, 1993. – 54 с.
78. Кузьмина, Н. В. Согласование требований государственных образовательных стандартов к уровню профессионального образования преподавателей, педагогов, учителей, воспитателей [Текст] / Н. В. Кузьмина, В. В. Карпов, Л. Е. Варфоломеева – М.; СПб: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998 .
79. Лабутова, И. В. Аксиологические аспекты обучения иностранному языку в лингвистическом вузе [Текст] / И. В. Лабутова // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Социальные процессы и молодежь: взгляд в будущее». 27–28 апреля. – М.: МГПУ, 2005.
80. Лабутова, И. В. Projectwork: tasks and guidelines: учебно-методические материалы [Текст] / И. В. Лабутова. – Н.-Новгород: Нижегородский лингвистический ун-т им. Н. А. Добролюбова, 2008. – 78 с.

81. Левитан, К. М. Основы педагогической деонтологии [Текст] / К. М. Левитан. – М.: Наука, 1994. – 192 с.
82. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
83. Маленкова, Л. И. Человековедение: прогр. и метод. материалы для школ. педагога [Текст] / Л. И. Маленкова. – М.: Пед. общество России, 2000. – 230 с.
84. Мамардашили, М. Как я понимаю философию [Текст] / М. Мамардашили. – М.: Прогресс, 1990. – 363 с.
85. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития [Текст] / В. Г. Маралов. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
86. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996
87. Маркова, А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993.
88. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы [Текст] / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 454 с.
89. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин; под ред. Е.А. Климова. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж, 1996. – 448 с.
90. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Текст] / Под ред. А.А.Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
91. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Модэк, 2002.
92. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004.
93. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Дело, 1994.

94. Михалевская, Г. И. Основы профессионализма преподавателя иностранного языка [Текст] / Г. И. Михалевская, Г. С. Трофимова. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 1995.
95. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику [Текст] / А. В. Мудрик. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 365 с.
96. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие [Текст] / А. В. Мудрик. – М.: Пед. общество России, 2001. – 320 с.
97. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясищев / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Ин-т практ. психологии, 1995. – 356 с.
98. Немов, Р. С. Психология [Текст]: в 3 кн / Р. С. Немов. Кн. 3: Психодиагностика: Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – М.: Владос, 1998. – 632 с.
99. Оберемко, О. Г. Психолого-педагогическая система подготовки лингвиста (переводчика): монография [Текст] / О. Г. Оберемко. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2003. – 108 с.
100. Ожегова, Е. В. Методика формирования лингвоинформационной самостоятельности студентов вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Ожегова. Н.-Новгород, 2012. – 24 с.
101. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики [Текст] / А. Б. Орлов. – М.: Логос, 1995. – 224 с.
102. Осин, А. В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации [Текст] / А. В. Осин. – М.: Издательский сервис, 2004. – 320 с.
103. Осколкова, В. Р. Развитие готовности к профессиональной самореализации в логике компетентностного подхода [Текст] / В. Р. Осколкова. – Пермь: Пермский гос. пед. ун-т, 2010. – 76 с.

104. Осколкова, В. Р. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя на основе технологии развития готовности к педагогической самореализации [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Р. Осколкова. – Ижевск, 2011. – 24 с.
105. Пантилеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-личностная система [Текст] / С. Р. Пантилеев. – М.: МГУ, 1991. – 110 с.
106. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога [Текст] / А. П. Панфилова. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
107. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
108. Пассов, Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – 240 с.
109. Пассов, Е. И. «Танк модернизации» на nive образования [Текст] / Е. И. Пассов – М.: ГЛОССА – ПРЕСС, 2008.
110. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей [Текст] / В. С. Кукушкин. – Ростов н/Д: МарТ: Феникс, 2010. – 333 с.
111. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 225 с.
112. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: «Академия», 2007. – 368 с.
113. Производственная практика по специальности 031201: Теория и методика преподавания иностранных языков и культур: метод. рекомендации / сост. : Н. В. Чичерина, Л. В. Тярсова, Л. М. Бирюкова, М. И. Постникова // ПГУ. – 2-е изд. – Архангельск : Помор. ун-т, 2007. – 24 с.

114. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства [Текст] / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
115. Психологическое сопровождение выбора профессии [Текст] / под ред. Л. М. Митиной. – М.: Флинта, 1998.
116. Пустовалова, О. С. Теоретические и прикладные аспекты культуроведческого обогащения мировосприятия обучаемых средствами иностранного языка [Текст] / О. С. Пустовалова. – М.: Еврошкола, 2008. – 56 с.
117. Ридингс, Б. Университет в руинах [Текст] / Б. Ридингс. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2010. – 299 с.
118. Роботова, А. С. Воспитание ценностного отношения к детству, материнству, семье у студентов педагогического университета [Текст] / А. С. Роботова. – СПб.: Образование, 1997.
119. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Р. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
120. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 322 с.
121. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению [Текст] / А. И. Савенков. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.
122. Саврасов, В. П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. П. Саврасов. – Л., 1986.
123. Сафонова, В. В. Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Социокультурные аспекты современного языкового образования [Текст] / В. В. Сафонова // Методические тетради. – М.: Еврошкола, 2008. – 80 с.
124. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

125. Ситаров, В.А. Дидактика [Текст] / В. А. Ситаров / под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2008. – 416 с.
126. Слостенин, В. А. Слостенин [Текст] / В. А. Слостенин – М.: Издательский Дом «Магистр-Пресс», 2000. – 448 с.
127. Слостенин, В. А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя [Текст] / В. А. Слостенин // Современные технологии высшего профессионального образования. – М.: МГПУ, 2006. – С.4–11.
128. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст] / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
129. Старов, М. И. Формирование системы отношений в процессе профессиональной подготовки учителя [Текст] / М. И. Старов. – М.; Тамбов, 1996.
130. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столпин. – М.: МГУ, 1983. – 286 с.
131. Стрелков, В. И. От самосознания к профессиональному самосознанию учителя [Текст] / В. И. Стрелков // Психология, акмеология, педагогика – образовательной практике / под ред. А. А. Крылова, В. А. Якунина. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. – С.79–86.
132. Современные образовательные технологии: [Текст] / под ред. Н. В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2012. – 432 с.
133. Современные технологии высшего профессионального образования. М.: МГПУ, 2006. – 101с.
134. Соловова, Е. Н. Дневник по педагогической практике: для студентов ин. яз. и проф. переподготовки : учеб. пособие [Текст] / Е. Н. Соловова, К. С. Махмурян. – М.: Глосса-Пресс, 2005. – 64 с.
135. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей [Текст] / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

136. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей [Текст] / Е. Н. Соловова. – АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.
137. Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография [Текст] / Е. Н. Соловова. – М.: Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.
138. Соловова, Е. Н. Программы базового и продвинутого курса методики преподавания иностранных языков [Текст] / Соловова Е. Н. – М.: НИЦ «Университет», 2009. – 72 с.
139. Сухомлинский В. А. О воспитании [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1975. – 224 с.
140. Сысоев, П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы [Текст] / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе, 2012. – № 3. – С. 2–10.
141. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов [Текст] / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев . – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. –182 с.
142. Тер-Минасова, С. Г. Ученики не хотят, а учителя не могут жить по-старому. Кто виноват? Что делать? [Текст] / С. Г. Тер-Минасова // Учитель, учебник, ученик: Материалы IV Всерос. науч.-практ. конф.: сб. статей – М.: Изд-во МГУ, 2007. – С. 5–11.
143. Титова, С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика [Текст] / С. В. Титова. – М.: П-Центр, 2009. – 240 с.
144. Титова, С. В. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков [Текст] / С. В. Титова, А. В. Филатова. – М.: П-Центр, 2010. – 100 с.

145. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам [Текст]. – СПб.: КАРО, 2007. – 288 с.
146. Трифонова, И. С. Актуализация ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка в современном вузе [Текст] / И. С. Трифонова // Учитель, ученик, учебник: материалы Всероссийской научно-практической конференции: сборник статей. – Т. 2. – М.: МГУ, 2011.
147. Трифонова, И. С. Конструирование учебной информации в системе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка [Текст] / И. С. Трифонова // Учитель, ученик, учебник: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Т. 2. – М.: КДУ, 2009. – С. 332–337.
148. Трифонова, И. С. Организация самостоятельной работы студентов в период педагогической практики: Методические рекомендации [Текст] / И. С. Трифонова. – Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2006. – 44 с.
149. Трифонова, И. С. Основы конструирования учебного общения на уроке иностранного языка [Текст] / И. С. Трифонова. – Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2006. – 64 с.
150. Трифонова, И. С. Практикум по методике преподавания иностранного языка [Текст] / И. С. Трифонова. – Ижевск: Изд. Дом «Удмуртский университет», 2005. – 43 с.
151. Трифонова, И. С. Профессиональный конкурс в развитии аксиологического потенциала личности в университетском образовании [Текст] / И. С. Трифонова. – Ижевск: Изд. Дом «Удмуртский университет», 2011. – 40 с.
152. Трифонова, И. С. Учитель в системе ценностных отношений: монография [Текст] / И. С. Трифонова. – Ижевск: Изд. Дом «Удмуртский университет», 2006. – 207 с.
153. Трифонова, И. С. Ценностный потенциал коммуникативной ситуации в обучении иностранным языкам. [Текст] / И. С. Трифонова // Иностранные языки в школе, 2012. – № 3. – С.10–13.

154. Трофимова, Г. С. Методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетенции учителя [Текст] / Г. С. Трофимова. – Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 1997. – 24 с.
155. Трофимова, Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. С. Трофимова. СПб., 2000. – 33 с.
156. Трофимова, Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект: монография [Текст] / Г. С. Трофимова. – Ижевск: Купол, 2000. – 90 с.
157. Тугаринов, В. П. Избранные философские труды [Текст] / В. П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1988. – 344 с.
158. Утехина, А. Н., Ажмякова, Н. Н. Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку: Монография [Текст] /. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2004. – 158 с.
159. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс] <http://минобрнауки.рф/документы/1902>.
160. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 368 с.
161. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 576 с.
162. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 356 с.
163. Фромм, Э. Человек для себя [Текст] / Э. Фромм; пер. с англ. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.
164. Харрис, Т. Э. Я – о'кей, ты – о'кей [Текст] / Т. Э. Харрис; пер. с англ. – М.: Смысл, 1997. – 328 с.

165. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб., 2000.
166. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития [Текст] / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
167. Чепиков, В. Т. Педагогическая практика студентов: учебное пособие [Текст] / В. Т. Чепиков. – М., 2003.
168. Чеснокова, И. И. Проблема самопознания в психологии [Текст] / И. И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 143 с.
169. Шаган, В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. С. Шаган. – Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2010. – 24 с.
170. Шереги, Ф. Э. Социология образования: прикладной аспект [Текст] / Ф. Э. Шереги, В. Г. Харчева, В. В. Сериков. – М.: Юристъ, 1999. – 304 с.
171. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст] / Т. Шибутани / пер. с англ. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 554 с.
172. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика [Текст] / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис: Омега-Л, 2010. – 480 с.
173. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 334 с.
174. Языкова, Н. В. Практикум по методике обучения иностранным языкам [Текст] / Н. В. Языкова. – М.: Просвещение, 2012. – 240 с.
175. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст] / В. А. Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.
176. Baker, J. Unlocking Self-expression through NLP. Integrated skills activities [Text] / J. Baker, M. Rinvoluceri. Delta Publishing, 2008. – 96 p

177. Heathfield, D. Spontaneous speaking. Drama activities for confidence and fluency [Text] / D. Heathfield. Delta Publishing, 2009. – 96 p.
178. Johnson K. Designing Language Teaching Tasks [Text] / K. Johnson. – Macmillan; Heinemann, 2003. – 196 p.
179. Kimball Miles A. The Web Portfolio Guide: Creating Electronic Portfolios for the Web [Text] / Miles A. Kimball. – Longman, 2003. – 183 p.
180. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching [Text] / D. Larsen-Freeman. – Oxford University Press, 2007. – 191 p.
181. Lee McKay, S. Teaching English as an International Language; Rethinking Goals and Approaches [Text] / S. Lee McKay. – Oxford University Press, 2007. – 150 p.
182. King, A. Inquiry as a tool in critical thinking. In D. F. Halpern (Ed.), Changing college classrooms: New teaching and learning strategies in an increasingly complex world. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
183. Lewis, M. Source Book for Teaching English as a Foreign Language [Text] / M. Lewis, J. Hill. – Macmillan; Heinemann English Language Teaching, 2006. – 136 p.
184. Maslow, A. H. Motivation and personality [Text] / A. H. Maslow. – New York: harper & Row, 1970 – 369 p.
185. Montgomery, K. Creating e-portfolios using PowerPoint: a guide for educators [Text] / K. Montgomery, D. A. Wiley. Edition: illustrated. – SAGE, 2004. – 190 p.
186. Richards, J. C. Professional development for language teachers: strategies for teacher learning [Text] / J. C. Richards, Th. Sylvester, Ch. Farrell. – Cambridge University Press, 2005. – 200 p.
187. Rinvoluceri, M. Humanising your coursebook [Text] / M. Rinvoluceri. Delta Publishing, 2009 – 95 p.
188. Skinner, B. F. Technology of Teaching [Text] / B. F. Skinner. – New York: Oxford University Press, 1996. – 150 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Положение об учебно-производственной практике студентов Института иностранных языков и литературы

1. Требования ФГОС:

Область профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки 035700 Лингвистика включает лингвистическое образование, межкультурное общение, межкультурную коммуникацию, лингвистику и новые информационные технологии.

Объекты профессиональной деятельности:

- теория изучаемых иностранных языков;
- теория и методика преподавания иностранных языков и культур;
- теория межкультурной коммуникации;
- иностранные языки и культуры стран изучаемых языков.

Виды профессиональной деятельности:

- производственно-практическая;
- научно-методическая;
- научно-исследовательская;
- организационно-управленческая.

Задачи профессиональной деятельности:

1) *производственно-практическая деятельность:*

- анализ и применение на практике действующих образовательных стандартов и программ;
- применение современных приемов, организационных форм и технологий воспитания, обучения и оценки качества результатов обучения;
- обработка русскоязычных и иноязычных текстов в производственно-практических целях;
- разработка средств информационной поддержки лингвистических областей знаний;

- 2) *научно-методическая деятельность:*
- проектирование целей воспитания и обучения, конкретизация педагогических задач для различных групп обучающихся;
 - разработка учебно-методических материалов с использованием современных информационных ресурсов и технологий;
- 3) *научно-исследовательская деятельность:*
- выявление и критический анализ конкретных проблем межкультурной коммуникации, влияющих на эффективность межкультурных и межъязыковых контактов;
 - проведение эмпирических исследований проблемных ситуаций и диссонансов в сфере межкультурной коммуникации;
 - апробация программных продуктов лингвистического профиля;
- 4) *организационно-управленческая деятельность:*
- организация информационно-поисковой деятельности, направленной на совершенствование профессиональных умений в области методики преподавания иностранных языков;
 - применение тактик разрешения конфликтных ситуаций в сфере межкультурных коммуникаций;
 - организация процессов по формализации лингвистического материала в соответствии с поставленными задачами.

2. Место практики в структуре ООП ВПО:

Учебно-производственная практика является обязательным видом учебной работы бакалавра, входит в раздел «Б. 5. Учебная и производственная практики» ФГОС ВПО по направлению подготовки 035700 «Лингвистика».

Учебно-производственной практике предшествует изучение дисциплин профессионального цикла (Б. 3) инвариантного и вариативного компонентов ФГОС ВПО.

Дисциплины основной образовательной программы высшего профессионального образования, на освоении которых базируется данная практика:

Дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла (вариативная часть):

- Психология;
- Культурология.

Дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла (дисциплины по выбору):

- Современные тенденции развития языкового образования.

Дисциплины профессионального цикла (базовая часть):

- Практический курс первого иностранного языка;
- Практический курс второго иностранного языка.

Дисциплины профессионального цикла (вариативная часть):

- Педагогическая антропология;
- Педагогика;
- Концепция непрерывного языкового образования;
- Основы проектирования языкового образования;
- Аксиологические основы языкового образования;
- Психолого-педагогические основы преподавания иностранных языков и культур;
- Методика преподавания иностранных языков и культур;
- Основы моделирования учебного общения в обучении иностранным языкам и культурам.

Дисциплины профессионального цикла (дисциплины по выбору):

- Дидактические аспекты электронного обучения;
- Научно-исследовательская деятельность: методологический аспект;
- Игровое моделирование в учебном процессе;
- Современные технологии преподавания языков и культур;
- Дидактическое портфолио и зарубежные модели образовательных систем.

Требования к входным знаниям, умениям и готовностям студентов, приобретенным в результате освоения предшествующих частей ООП и необходимые при освоении учебно-производственной практики:

- знание предметного содержания (иностранные языки) в объеме, необходимом для преподавания в основной, старшей, в том числе и профильной школе;

- знание теоретических основ дисциплин «Психология», «Педагогика», «Педагогическая антропология», «Методика преподавания иностранных языков и культур», «Психолого-педагогические основы преподавания иностранных языков и культур», «Аксиологические основы языкового образования» в т.ч. аксиологических и психолого-педагогических основ преподавания иностранных языков и культур; педагогических систем и технологий; основных методов, приемов и средств обучения и воспитания; форм и методов организации учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении; образовательных программ и современных учебно-методических комплексов по иностранным языкам; санитарных правил и норм, требований техники безопасности к организации учебно-воспитательного процесса, требований к оснащению и оборудованию учебных кабинетов;

- владение педагогическими коммуникативными и конструктивными компетенциями; владение педагогическими технологиями внеурочной и внеклассной работы;

- умение применять предметные, психолого-педагогические и методические знания при планировании системы уроков иностранного языка в основной и старшей школе, при написании конспекта урока, при планировании внеклассной воспитательной и профориентационной работы;
- владение грамотной, логически верно и аргументировано построенной устной и письменной речью;
- владение навыками использования учебных электронных изданий и ресурсов сети Интернет, работы в программных средах Microsoft Office, в т. ч. создание электронных учебных материалов;
- осознание личностной и социальной значимости профессии, наличие мотивации к успешной профессиональной деятельности учителя иностранного языка и готовность к профессиональной рефлексии.

3. Цель практики:

Закрепление и углубление психолого-педагогической теоретической подготовки обучающихся, приобретение обучающимися компетенций в сфере профессиональной подготовки по направлению «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

4. Задачи практики:

- уметь анализировать и применять на практике действующие образовательные стандарты и программы;
- научиться проектировать цели воспитания и обучения, определять педагогические задачи для различных групп обучающихся;
- осуществлять учебное проектирование и конструирование;
- осуществлять дидактический отбор и организацию учебного материала в соответствии с задачами обучения иностранному языку;
- научиться разрабатывать учебно-методические материалы с использованием современных информационных технологий;

- уметь применять современные технологии преподавания иностранных языков в практике образовательного процесса;
- научиться эффективно оценивать качество результатов обучения.

5. Компетенции обучающегося, формируемые в результате прохождения практики:

В результате прохождения учебной практики у обучающегося формируются следующие компетенции:

общекультурные компетенции:

- готовность к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявлением уважения к людям, готовность нести ответственность за поддержание доверительных партнерских отношений (ОК-4);
- владение культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владение культурой устной и письменной речи (ОК-7);
- понимание социальной значимости своей будущей профессии, владение высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-12).

профессиональные компетенции:

в области производственно-практической деятельности:

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

в области научно-методической деятельности:

- владение средствами и методами профессиональной деятельности учителя или преподавателя иностранного языка, а также сущностью и закономерностями процессов преподавания и изучения иностранных языков (ПК-31);
- умение использовать учебники, учебные пособия и дидактические материалы по иностранному языку для разработки новых учебных материалов по определенной теме (ПК-32);

- умение использовать достижения отечественного и зарубежного методического наследия, современных методических направлений и концепций обучения иностранным языкам для решения конкретных методических задач практического характера (ПК-33);
- умение критически анализировать учебный процесс и учебные материалы с точки зрения их эффективности (ПК-34);
- умение 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:

- умение структурировать и интегрировать знания из различных областей профессиональной деятельности и владение способностью их творческого использования (ПК-37);
- умение видеть междисциплинарные связи изучаемых дисциплин и понимание их значения для будущей профессиональной деятельности (ПК-38);

в области организационно-управленческой деятельности:

- владение навыками организации групповой и коллективной деятельности для достижения общих целей трудового коллектива (ПК-44).

6. Сроки и место проведения практики:

В соответствии с рабочим учебным планом и графиком учебного процесса, а также договорами об организации практики студентов учебная практика проводится в 7 семестре 4 курса в базовых школах города Ижевска: школа № 22 (договор № 0219 пр. от 09.04.2012), № 25 (договор № 0216 пр. от 09.02.2012), № 41 (договор № 0223 пр. от 26.03.2012), № 83 (договор № 0217 пр. от 09.04.2012), № 97 (договор № 0218 пр. от 11.02.2012).

7. Структура и содержание практики:

Учебно-производственная практика является важной частью профессиональной подготовки будущих учителей. Учебная практика проводится в 7 семестре 4 курса (4 учебные недели).

Учебная практика включает в себя следующие этапы:

- подготовительный этап;
- основной этап;
- заключительный этап.

Подготовительный этап. Весь спектр профессиональной подготовки студентов можно рассматривать как подготовку к педагогической практике. Кроме формирования основ профессиональной компетентности курсы профессионального цикла обеспечивают психологическую и мотивационную готовность к педагогической практике. Итогом подготовительного этапа и собственно началом педагогической практики является *установочная конференция*. На конференции студентов знакомят с задачами, содержанием практики, формами отчетности, критериями оценки успешности. Здесь же происходит распределение студентов по базовым школам и назначение группового руководителя педагогической практики в каждую школу.

Основной этап. Учебную практику можно условно разделить на 2 этапа: пассивный и активный. Задачами *пассивной практики* (первая неделя в школе) являются:

- *знакомство со школой*, администрацией, учителями, собственным классом;
- *изучение классного коллектива* (изучение классного журнала, документации, беседы с классным руководителем, учителями, учениками, посещение всех уроков в своем классе по расписанию, посещение родительских собраний и внеклассных мероприятий, обобщение результатов наблюдения);
- *подготовка к преподавательской деятельности* (посещение уроков иностранного языка преподавателей данной школы и их обсуждение, активное участие в методических семинарах, проводимых групповым руководителем на базе школы, заполнение дневника педагогической практики);

– *планирование собственных уроков иностранного языка* (анализ используемой в школе учебно-методической литературы, изучение рабочей программы по иностранному языку на данной ступени обучения, детальное изучение учебно-методического комплекса, по которому ведется преподавание в учебной группе, определение языкового уровня учеников, составление тематического планирования на весь период практики, составление подробных планов-конспектов собственных уроков иностранного языка, консультации с учителем-методистом и групповым руководителем иностранного языка).

Следующие недели учебной практики являются *активными*.

Учебная работа студента включает в себя: составление планов-конспектов текущих уроков иностранного языка, подготовка, проведение и обсуждение уроков (не менее 8–10), разработка дидактических материалов к урокам, внеклассная работа по предмету (дополнительные занятия с отстающими, внеклассное мероприятие по предмету).

Учебно-методическая работа: посещение текущих и защитных уроков студентов-практикантов и их обсуждение (15–20 уроков), активное участие в методических семинарах, проводимых групповым руководителем на базе школы, участие в методических мероприятиях и научно-практических семинарах школы, ведение текущей документации (дневник педпрактики, планы-конспекты собственных уроков, планы посещенных уроков).

Воспитательная работа: помощь классному руководителю в организации воспитательной работы в классном коллективе, помощь в подготовке и проведении общешкольных воспитательных мероприятий, работа с родителями, помощь в проведении родительских собраний, проведение внеклассного воспитательного мероприятия, организация экскурсии учащихся.

Исследовательская работа: изучение личности учащегося, изучение классного коллектива методами педагогической

психологии; подготовка научного сообщения по методике обучения иностранному языку, по организации воспитательной работы в классном коллективе, участие в общешкольных методологических семинарах.

Заключительный этап учебно-производственной практики.

Итоги учебной практики подводятся на заключительной групповой школьной конференции, итоговом совещании в школе, а затем на итоговой конференции в ИИЯЛ.

На заключительной *групповой конференции в школе* заслушиваются научные сообщения по методике обучения иностранному языку, по организации воспитательной работы в классном коллективе, происходит обмен мнениями по организации учебной и методической работы в период практики, обсуждаются трудности и перспективы профессионального роста, сдается основная отчетная документация.

Итоговое совещание в школе проводится с приглашением всех учителей – методистов и классных руководителей учебных коллективов, в которых работали студенты-практиканты, а также приглашается администрации школы. Групповой руководитель, учителя-методисты, классные руководители характеризуют работу студентов, дают рекомендации по оптимизации учебно-воспитательной работы в дальнейшем. Студенты высказывают мнения о прошедшей практике, выражают свои пожелания и замечания по ее организации.

Итоговая конференция проводится руководителем учебной практики в университете. Задача конференции – подвести итоги практики. Каждая «школа» готовит свой творческий отчет, оформление конференции, продумывает содержание и творческую форму своего выступления. Руководитель учебной практики в ИИЯЛ открывает конференцию, подводит итоги и предоставляет слово для отчета каждой школе. Отчет практикантов не ограничен в творчестве (от научного доклада и презентации в powerpoint до песен, стихов, драматизаций, фрагментов урока с участием аудитории, видеоклипов).

Оформление документации является важной частью итогового этапа практики. На основании анализа представленной отчетной документации групповой руководитель ставит оценки в типовой отчет студента по практике.

8. Организация самостоятельной работы студентов

В период практики студент выполняет следующие индивидуальные работы в учебной, воспитательской и исследовательской деятельности:

<i>№ п/п</i>	<i>Виды работы в школе</i>	<i>Количество</i>
I	Учебная:	
1	Провести зачетных уроков	8
2	Из них защитных уроков	1
3	Посетить уроки учителей разных дисциплин	15
4	Посетить уроки практикантов	10
5	Провести внеклассное мероприятие на иностранном языке и защитить его (конкурс, олимпиада, вечер, неделя, декада или месячник языка)	1
6	Организовать дополнительные занятия или консультации для отстающих или желающих углубленно изучать иностранный язык учащихся	1 раз в неделю
7	Провести беседу о важности и методике самостоятельной работы над языком для учащихся или родителей	1
8	Провести беседу об обычаях и традициях страны изучаемого языка	1
9	Изготовить средства обучения (наглядные пособия) для кабинета иностранных языков	Не менее 2-х
10	Вести дневник практиканта	
II	Воспитательная:	
12	Работать в качестве помощника классного руководителя	

<i>№ n/n</i>	<i>Виды работы в школе</i>	<i>Количество</i>
13	Провести и защитить внеклассное воспитательное мероприятие	1
14	Написать характеристику на одного из учеников класса	1
15	Организовать экскурсию учащихся в УдГУ на любой факультет в целях их профессиональной ориентации	1
III	Исследовательская:	
16	Дать психолого-педагогическую характеристику личности учащегося	1
17	Написать научно-методическое сообщение по методике обучения иностранному языку	1
18	Проводить исследования в рамках курсовых и дипломных работ студентов, специализирующихся по методике, педагогике или психологии	
19	Участвовать в общешкольных методологических семинарах	

9. Контроль деятельности студента

Общую оценку за практику выставляет групповой руководитель по предмету, при этом учитываются итоговые оценки за учебную, воспитательную и исследовательскую работу, качество оформления отчетной документации, ее своевременное представление, добросовестное отношение к делу в период практики, участие в установочной и итоговой конференциях.

По окончании практики студент предоставляет следующую отчетную документацию:

<i>№ n/n</i>	<i>Виды отчетной документации</i>
1	Комплексный отчет по типовой форме
2	План-сценарий: - защитного урока; - открытого внеклассного мероприятия на иностранном языке; - открытого воспитательного мероприятия
3	Изготовленные средства обучения (наглядные пособия)
4	Психолого-педагогическая характеристика ученика
5	Текст научного доклада по методике обучения иностранному языку
6	Самоанализ педагогической деятельности в ходе учебной практике

По итогам педагогической практики студент осуществляет самоанализ педагогической деятельности, отвечая на следующие вопросы.

Вопросы для самоанализа педагогической деятельности

Как я организую начало урока? Каков мой тон обращения к учащимся: уважительный, доброжелательный, доверительный, заинтересованный, угрожающий, раздражительный, поощрительный, с негативной оценочной окраской?

Является ли моя речь доходчивой, доступной для понимания, эмоциональной, информативной, воздейственной, монотонной?

Какого физическое расположение учителя и учащихся (преподавателя и студентов) на уроке? Противопоставляю ли я себя классу, группе? Отхожу ли от доски? Сажусь ли на парту? Как сказывается мое и их физическое расположение на поддержании рабочей обстановки на занятии, на создании благоприятного психологического микроклимата, доброжелательной атмосферы?

Как я исправляю ошибки учащихся? С помощью повторов, переспроса, подсказки в нужный момент или посредством

критики, агрессивных выпадов, насмешливых комментариев?

Повторяются ли ошибки в назидание другим? Надо ли это делать? Привлекаются ли учащиеся к исправлению ошибок? В какой форме? Доброжелательной или злорадной?

Какие средства я использую для привлечения внимания учащихся: жесты, мимику, улыбку, повышение или понижение тона голоса, парадоксальные утверждения? Обращаюсь ли к ученикам по именам?

Какова моя речь на уроке? Подражают ли мне мои ученики? Как часто я использую повелительное наклонение (команды, приказы), модальные высказывания, реплики поощрения, стимулирующие, реагирующие, контролирующие реплики? Какие именно? Являются ли они нормативными, жаргонными, диалектальными? Чему я отдаю предпочтение: репликам с негативной или с позитивной оценочной окраской? Критике или поддержке?

Чья речь звучит чаще на уроке: моя или учеников? Кто говорит больше? Кто должен говорить больше на уроке? Говорят ли учащиеся громко или тихо?

Какие организационные формы работы учащихся я преимущественно использую на уроке и в каком соотношении: индивидуальную, парную, групповую, коллективную, индивидуально-групповую? Чему отдают предпочтение ученики и почему?

Какие средства и приемы я использую для снятия трудностей понимания содержания урока: опорные конспекты, дидактические карточки, таблицы, карты, картины, доску, ИКТ, паралингвизмы в речи, невербальные средства (жесты)?

Какие средства и приемы я использую для преодоления утомления учащихся: игры, юмор, физкультпаузу, смену видов деятельности? Чему именно отдают предпочтение учащиеся?

Пытаюсь ли я вводить личностные аспекты во взаимодействие с учащимися? Рассказываю ли я им о себе и своих друзьях? Всегда ли я понимаю эмоциональное состояние своих учеников на уроке: возбуждение, смех, страх, слезы? Как я реагирую на нестандартные ситуации?

Пытаюсь ли я избегать стереотипных психологических установок по отношению к учащимся? Удастся ли мне блокировать свои отрицательные ощущения на уроке? Каково выражение моего лица?

Умею ли я управлять своим эмоциональным состоянием? Что для этого надо делать?

Как я организую конец урока? В каком эмоциональном состоянии мои ученики уходят с моего урока? Ждут ли они следующей встречи со мной? Жду ли я встречи с ними с радостью?

Заканчиваю ли я урок на высокой положительной эмоциональной ноте? Чувствую ли я удовлетворение от урока?

На основе представленной документации групповые руководители по предмету выставляют в типовые отчеты студентов зачеты с дифференцированной оценкой за учебную, воспитательную работу и за психолого-педагогическую характеристику. Общую отметку за практику в школе выставляет групповой руководитель по предмету с учетом активности студентов на установочной и итоговых конференциях, своевременности представления документации и качества ее оформления (максимальная оценка за учебно-производственную практику – 100 баллов). После утверждения на заседании кафедры итоговые отметки выставляются групповым руководителем в ведомость. Типовые отчеты являются документами, подлежащими хранению на кафедрах до окончания студентами университета.

Балльно-рейтинговая оценка результатов деятельности студента в период учебной практики

Максимальная оценка за учебно-производственную практику – 100 баллов.

<i>Виды деятельности</i>	<i>Максимальный балл</i>
Учебная: <ul style="list-style-type: none"> - Зачетные уроки; - Защитный урок; - Открытое внеклассное мероприятие по иностранному языку; - Изготовление средств обучения 	60
Воспитательная: <ul style="list-style-type: none"> - Открытое воспитательное мероприятие; - Воспитательная работа в качестве помощника классного руководителя 	20
Исследовательская: <ul style="list-style-type: none"> - Психолого-педагогическая характеристика ученика; - Научное сообщение по методике обучения иностранному языку 	20

Таблица перевода рейтинговых баллов в оценку

<i>Баллы</i>	<i>Оценка</i>		
	<i>Полная запись</i>	<i>Сокращенная запись</i>	<i>Числовой эквивалент</i>
<i>1–100</i>	Отлично	отл.	5
<i>74–90</i>	Хорошо	хор.	4
<i>61–73</i>	Удовлетворительно	удовл.	3
<i>0–60</i>	Неудовлетворительно	неуд.	2

10. Учебно-методическое и информационное обеспечение практики

а) основная литература:

1. **Соловова, Е. Н.** Дневник по педагогической практике : для студентов ин.яз. и проф. переподготовки : учеб. пособие / Е. Н. Соловова, К. С. Махмурян. – М.: Глосса-Пресс, 2005. – 64 с. – (Профессия : учитель).
2. **И. С. Трифонова.** Организация самостоятельной работы студентов в период педагогической практики: Методические рекомендации / Удм. гос. ун-т. – Ижевск, 2006. – 44 с.

б) дополнительная литература:

1. Педагогическая практика студентов: теоретические основы и опыт организации: монография / под ред. В. П. Тарантея. – Гродно, 2004.
2. **Алехина, Н. В.** Технология «дневник практиканта» как средство подготовки студента педагогического вуза к профессиональной деятельности // Теория и практика высшего профессионального образования: содержание, технологии, качество. 4.7. – Оренбург, 2003.
3. **Чепиков, В. Т.** Педагогическая практика студентов: учебное пособие. – М., 2003.
4. **Брызгалова, С. И.** Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика. – Калининград, 2004.

в) электронные-ресурсы:

1. Федеральный образовательный портал. URL: <http://www.edu.ru/>
2. Центр оценки качества образования Института содержания и методов обучения РАН: сайт. URL: <http://www.centeroko.ru/>

11. Материально-техническое обеспечение и условия проведения практики

Для проведения учебно-производственной практики необходимо следующее материально-техническое обеспечение, соответствующее санитарным и противопожарным нормам:

- 1) специализированные школьные кабинеты иностранного языка;
- 2) школьные учебники, рабочие тетради для учащихся, учебно-методическая литература для учителя;
- 3) наглядные средства обучения, в том числе плакаты со справочным содержанием, схемы, таблицы, учебные картины и рисунки, аудиовизуальные, технические и компьютерные средства обучения: персональные компьютеры, локальное сетевое оборудование, выход в сеть Интернет, мультимедийный проектор и экран, интерактивные доски, сканер, принтер, оборудование для записи и воспроизведения аудио и видео информации (в том числе для записей уроков);
- 4) электронные издания образовательного значения, реализованные на CD (DVD) – ROM по иностранным языкам для средней школы: учебные (в т. ч. мультимедийные и гипертекстовые учебники, тесты и др.); справочные издания (электронные энциклопедии и словари); издания общекультурного, общепрофессионального, методического и предметного назначения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Положение о Всероссийской студенческой олимпиаде по методике преподавания иностранных языков «Преподавание филологических дисциплин (английский, немецкий, французский языки)»

I. Общие положения

Настоящее Положение определяет статус, цели и задачи Всероссийской студенческой олимпиады по методике преподавания иностранных языков «Преподавание филологических дисциплин (английский, немецкий, французский языки)» (далее «Олимпиада»).

Олимпиада проводится на основе образовательных программ по направлениям подготовки «Филология» и «Лингвистика».

II. Задачи Олимпиады:

- укрепление творческого профессионального сотрудничества студентов, учителей школ, преподавателей вузов Российской Федерации;
- повышение престижа педагогической профессии;
- развитие профессиональных компетенций будущих учителей иностранного языка и создание условий их профессиональной самореализации;
- развитие позитивной мотивации студентов к изучению предметов педагогического цикла и педагогической практике;
- формирование профессионального самосознания и профессионально-ценностного самоотношения будущих учителей;
- распространение инновационных форм преподавательской работы;
- выявление, поощрение одаренных студентов вузов Российской Федерации.

III. Участники Олимпиады

Олимпиада проводится среди студентов 4-х и 5-х курсов языковых факультетов и вузов (английское, немецкое, французское отделения) Российской Федерации.

Участие в Олимпиаде является добровольным. Кандидатуры на участие выдвигаются вузами Российской Федерации по решению кафедр, советов факультетов.

IV. Порядок и сроки проведения Олимпиады

Олимпиада проводится на базе Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета (город Ижевск).

Олимпиада проходит в 2 тура.

1 тур (заочный) – с 15 сентября по 10 октября 2012 года.

2 тур (очный) – с 1 ноября по 15 ноября 2012 года.

Дополнительная информация сообщается на сайте УдГУ <http://v4.udsu.ru/default/iiyl>.

V. Содержание Олимпиады

Задание на 1 тур включает в себя разработку плана-конспекта урока иностранного языка.

Задание на 2 тур – проведение открытого урока иностранного языка.

Олимпиада проводится в 2 тура.

I тур – заочный, проводится в период с 15 сентября по 10 октября. Участники разрабатывают план-конспект учебного занятия по иностранному языку по предложенной тематике (тематика указывается в информационном бланке Олимпиады и на сайте Олимпиады <http://v4.udsu.ru/default/iiyl>).

II тур – очный, проводится с 1 ноября по 15 ноября. Участники, вышедшие в финал, приглашаются для очного участия в Олимпиаде в Удмуртский государственный университет (г. Ижевск). Финалисты проводят открытый урок практики иностранного языка в группах 1 и 2 курсов Института

иностранных языков и литературы УдГУ. Содержание заданий открытого урока сообщается финалистам заранее.

Жюри оценивает следующие профессиональные компетенции учителя иностранного языка: гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские.

VI. Подведение итогов Олимпиады

Итоги Олимпиады подводятся жюри, которое утверждает оргкомитетом. Победители и призеры награждаются дипломами Всероссийской студенческой олимпиады «Преподавание филологических дисциплин (английский, немецкий, французский языки)».

VII. Финансовое обеспечение

Участие в Олимпиаде является бесплатным.

Финансовое обеспечение осуществляется за счет средств организаторов Олимпиады, средств спонсоров, добровольных пожертвований.

Ценностно-коммуникативные приемы языкового образования

Мы рассмотрим коммуникативные приемы работы с текстом для чтения, которые в равной мере могут быть отнесены к аудиотексту, учебному видеофрагменту

Коммуникативное задание для работы с текстом для чтения имеет классическую трехчастную структуру и включает в себя: формулировку коммуникативного задания (мотивирующая часть), собственно чтение и контроль, часто переходящий в формирование различных речевых навыков.

Важным видом работы с текстом для чтения являются *послетекстовые задания*, они могут иметь разносторонний характер и решать различные задачи обучения. Многие преподаватели-практики успешно используют чтение как средство обучения говорению. К послетекстовым заданиям относятся:

Репродуктивные – передача краткого содержания текста, восстановление текста, ответы на вопросы, поиск нужной информации, устное изложение текста, т. е. задания на воспроизведение данного текста, исключающие творческую интерпретацию прочитанного.

Продуктивные – интерпретация прочитанного, составление плана рассказа, определение основной идеи, драматизация, предвосхищение содержания, пересказ в другой форме (от имени другого действующего лица, от имени очевидца событий), пересказ в другом жанре (письмо, статья, доклад), создание рассказа по аналогии или по контрасту, критический анализ прочитанного и его оценка, обобщение фактов, дискуссия, беседа по прочитанному и др.

Задания по обучению чтению могут представлять собой игру. Использование игрового приема снимает эмоциональную напряженность, ориентирует группу на соревнование, создает благоприятную психологическую атмосферу и является средством создания учебной мотивации. Предлагаемые игры на основе текста для чтения могут быть использованы как средство обучения говорению, письму, формированию грамматических речевых навыков.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ДЛЯ ЧТЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

РЕПРОДУКТИВНЫЕ:	ПРОДУКТИВНЫЕ
<p><i>вопросно-ответные</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • question-answer • reading quiz • the best question • post office • the way to the kingdom • naughts and crosses • ball game <p><i>на восстановление текста</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • supporting signs • picture stories • the abstract of the story • card game (verbs retelling, nouns retelling) • clockwise retelling • non-stop retelling • question cards • reading domino • topsy-turvey story • story cards • associations 	<p><i>доставление текста</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • prompters • finish the story (ten years later) • the unwritten chapter <p><i>пересказ с разных точек зрения</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • reader's conference • hobby reading • press conference • fairy tales • another dimension • let's go to the theatre • you're kidding <p><i>обобщение содержания</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • the best title • the main thing • poet's corner • generalization • a newspaper article <p><i>драматизация текста</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • role play • mime-game • emotional scale <p><i>детализация</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • peculiarity • an object from the story

THE BEST TITLE

Procedure: “Read the text. You have little time (time limit) to think of the suitable title for the story. ... Now let’s have a competition. Share your ideas. Whose title is the best?”

THE MAIN THING

Procedure: “Read the text and find the most suitable word (a phrase, a proverb, a saying, an idea) to characterize the text. ...Now we start a competition. What are your ideas?”

SUPPORTING SIGNS

Procedure: “Prepare a pen and a sheet of paper. Here is a text. Read it and try to understand. Now make a short plan of the text. Don’t use words and sentences. Use only drawings, signs, schemes and different supporting signs. You may divide the text into some parts and make a sign for each one. Now let’s start our contest. Show your schemes! We are supposed to find the best player. We’ll take into account your originality and humour. Now try to retell the story using your signs.”

QUESTION–ANSWER

Procedure: “Now read the text. Your time is limited (e.g. 5 min). We need 2 teams of players. That’s it. The left team is going to ask questions, the right team is going to answer them. We are taking into consideration the quantity and the quality of questions and answers, humour and wit. So, the left team, prepare the questions. The right team, look the text through. Now the other way round. The right team takes its turn.”

ROLE PLAY

Procedure: “Read the text. Now let’s distribute the roles. What roles are there in the story? What roles can you think of? Now, let’s distribute the parts and dramatize the story!”

THE ABSTRACT OF THE STORY

Procedure: “There is a text in front of you. It’s divided into paragraphs. Take a pen and some slips of paper. You have to make an abstract of each paragraph (point out the main ideas) on a separate slip

of paper. Remember: a separate slip for a separate paragraph. Now shuffle your slips and give them to your right hand neighbour. Well done! And now look through your neighbour's abstracts carefully. Put numbers on every slip of paper according to the succession of the ideas in the text. Now pass the sheets clockwise! After making a round your abstract will come to you. Look it through. Count the false numbers on your sheets. The winner is a person whose real numbers and the neighbour's numbers coincide!"

MIME GAME

Procedure: "There is a text. Read it quickly and carefully. Let's make 2 teams. We have to divide the text into paragraphs. The first team is going to find the main idea of each paragraph. The second one is to mime paragraphs. One team is miming the paragraphs and the other is trying to guess what events of the story they mean. You have 5 minutes for preparation. Now, let's get started!"

READING CONFERENCE

Procedure: "This is a text to read. Read it attentively for ... (time limit). Now let's distribute the roles: an editor, Mr. Know-All, an author, a specialist, Mr. Know Nothing. Who else can take part in the reading conference? Well, an optimist, a pessimist ... So, choose a role. Now all members of the reading conference will try to represent the text in their manner according to their role. All the rest will listen and evaluate. The winner is the most original speaker. The members of the reading conference may join in the discussion."

READING QUIZ

Procedure: "This is a text. Read it, please. Now we'll be divided into two teams. The left team is going to pick up paragraphs of the text, put numbers for each passage according to their order in the text and think of a question – puzzle for each paragraph. Then the first team will ask their questions not in the logical succession. The second team is going to answer these questions and find out what paragraph they belong to. It writes down the numbers of the guessed paragraphs. So team 1, take your time and think of original questions. Team 2, discuss the text and point out the main ideas of each paragraph."

NOUNS RETELLING

(verbs retelling)

Procedure: “Read the text. Make a circle. Now we’ll retell the story clockwise. We won’t use sentences, only suitable nouns which convey the events in their logical order. And we can play a snowball game. Each player is to repeat the nouns used by the previous player and add his own one. So we’ll be able to retell the whole text and find out the main idea.”

CARD GAME

(verbs, nouns or adjectives)

Procedure: “Read the text. Now we are going to play cards. This is a pack of cards. They are unusual cards. They are verbs used in the text you’ve read. Make a circle. Please shuffle the cards and share them. Now we’ll try to retell the story clockwise. Put out a card and make a sentence with the verb to render the contents of the story. Don’t break the logical order of the events. If your card doesn’t fit you miss your go. The winner is a person who used all the verb-cards.”

CLOCKWISE RETELLING

Procedure: “Read the text carefully. Now we’ll try to retell it in turn clockwise. Each player can say one or two sentences. Try to convey the contents of the story in its logical order.”

NON-STOP RETELLING

Procedure: “Read the text. Today we are going to play the game. We need two teams. That’s it. The two teams should retell the story in turns. The ideas shouldn’t be repeated. Attention teams! You’ll get points for every right sentence. The winner is the team with the largest number of points. Let’s use a counting rhyme to find out who is the first to start.”

To a teacher: In order to involve every student into team work you may state some rules:

- time limit for each team to produce a sentence (e.g. 30 seconds);

- order of answers (the members of the team should speak one by one);
- if all the members of the team used their right to speak they start the second round.

QUOTATION CARDS

(a text with lots of dialogues)

To a teacher: Prepare cards with quotations from the text (one quotation per each card). After reading the text you suggest playing a card game. Each card is a quotation taken from the text. A player puts out a card on the table in turn, reads a quotation and explains who and on what occasion used it. Players may miss their go if they don't have an appropriate card. They can't break the logical order of the events. The winner is a person who used all his cards.

READING DOMINO

To a teacher: Reading domino is a pack of cards (dominos) with sentences written on both parts of each card. The tail-sentence of each domino card makes a complete thought with the initial sentence of one of the cards.

Variation: The head and the tail of a domino may be not only separate sentences but parts of one sentence. This time the students will have to analyze not only the contents but also the structure of each sentence.

THE BEST QUESTION

Procedure: "Read the text. Everybody has to think of some original questions for the text. Now you have time to make your questions. ... So, we are listening to your questions. Choose a person to answer your questions. Come on! We evaluate the question and the answer. So who are the winners? Whose questions and whose answers are the best?"

Variant: "So your questions are ready. Now we'll make a survey. Interview every member of the group. Write down the main ideas of the answers. You have only ten minutes to make a survey. Now we can sum up. Read your questions and the most original answers."

HOBBY READING

Procedure: “Imagine that we have the same hobby (fishing, painting, collecting coins). Read the text as if you are people crazy about your hobby. Now let’s choose a person who is perfectly devoted to his hobby. Ask him questions on the text from the point of view of our common hobby. Don’t use terms of the text use the words and topics of the hobby.”

Variant 1: The class is divided into groups. Each group is a society with a certain hobby. They retell the text from the point of view of their hobby.

Variant 2: The class is divided into groups. Each group represents a society with a certain hobby. And each group prepares questions for other groups. They should answer according to their hobbies.

FAIRY-TALES

Procedure: “Let’s read the text. Now we are to tell a fairy tale on this story. You may have another plot and different characters. It should be simple and good for children. But it should contain the same main idea. So, we’ll have a story-tellers’ contest. We’ll listen to everyone in turn.”

ANOTHER DIMENSION

Procedure: “Read the text. Now we need some groups for our game. That’s it. So each group will try to retell the story in a different genre:

- you are police officers making a police report;
- you are little children telling a fairy tale;
- you are Nobel-prize winners making a scientific report on your discovery;
- you are reporters telling us the latest news;
- you are members of a political party introducing your political program.”

POST OFFICE

Procedure: “Read the text attentively. Take a sheet of paper and a pencil. Let’s count ourselves. Now you’ve got your number. Your number is your address. Let’s repeat our numbers because we are going to write letters to each other. So your letter is a question based on the text. Don’t forget about sense of humor and originality. So write letters to each other. The more letters the better. We have time limit. When we have stopped the game we’ll count the letters you have sent and answered.”

PECULIARITY

(two or more texts on the same topic)

Procedure: “This is a new text on the same topic. Read it, you. Now think what attracted your attention here, what new things you have learnt about the topic. Point out the peculiarity of the text. Now let’s compare our peculiarities.”

THE TREE OF WISDOM

Procedure: “Read the text. You need a pen and a slip of paper. Now everyone will write the most difficult question to the text. Fold the paper, please and send it to the wisdom tree. The “It” (ведущий) will stick it to the tree. Now the tree is ready. Come up to the wisdom tree one by one and pick out a message. Answer the question. Listen to the answers very attentively. We may well find out the most intelligent person.”

THE WAY TO THE KINGDOM

Procedure: “Read the text. Today we are planning to visit a fairy kingdom. Let’s choose two guards. They should be unbiased and wise. Everyone wants to visit the kingdom. There is a terrific ball in there. But to enter the kingdom you have to answer the guards’ questions. Now visitors look through the text. Let’s get prepared and try to get to the ball. Guards, you are marvelous! We may have the changing of the guards now. So, ladies and gentlemen, have you managed to get in?”

TOPSY-TURVY STORY

Procedure: “Read the text. Now retell it the other way round. Start from the end and finish at the beginning. Ready? Let’s do it clockwise!” (Team work is possible.)

STORY CARDS

(for an action story)

To a teacher: Copy the text for reading and cut it into several parts according to the number of the student. Hand in the cards to them. Tell the students they are going to restore the story. Give them some time to read their paragraphs. The person who has a title may start reading. Others listen and join in according to the contents.

POETS’ CORNER

Procedure: “So, read the text. Let’s make groups of 3–4 students. Now you have a unique chance to write a poem in English. Draw the ideas from the text. ... So we can start our unusual competition. Representatives of each group are to recite the poem.”

To a teacher: You may not limit students’ imagination or you may give them sort of a scheme of a future poem. For the scheme choose suitable words.

e.g.	There is (was) ...	But ...
	And	So...
	One day ...	And ...
	And ...	Now ...

READING AUCTION

To a teacher: Prepare an auction sheet (several sentences based on the text).

Ask students if any of them have been to an auction. Introduce necessary words like *to bid*, *auctioneer*, *a bid*, *a hammer*, *going*, *gone*.

Give each student (or each pair of students) an auction sheet. Tell them that some of the sentences are true and some are false. They are to read through and decide which sentences are true and which are false. In the auction that is to follow they are going to have to bid for sentences. The aim is to buy only the correct sentences.

Tell them each student has \$ 5 000 for buying sentences. They may not spend more than \$ 5 000 in the auction. The winners of the auction are students with the true sentences and the most money left. Before starting the auction tell them you will not accept bids of less than \$ 200.

Start the auction:

- a) Read out the first sentence in a lively, persuasive way, even if it happens to be wrong, and then ask for bid.
- b) Keep the bidding moving fast to convey the excitement of an auction room.
- c) When a sentence has been auctioned off make a note of the buyer and the amount in their *bought* column.
- d) After the auction tell the group if the sentences are true or false. Do the summing up.

NAUGHTS AND CROSSES

To a teacher: Select a text for reading and make up 9 questions to it as follows:

- 5 Wh – questions
- a How-question
- a Yes/No question
- a list of 6-7 words taken from the text and thematically grouped including an odd word (for “odd word out” square).
- two statements one of which (or both) should be true to the story (for “a mystery” square).
- draw a grid and divide it into 9 boxes, like this:

What	Why	Yes/No
How	Mystery square	Who
When	Odd word out	Where

Procedure: The class reads (or listens to) a text. Then students are divided into two teams: a crosses-team and a naughts-team. Each team should try to answer the questions which are situated along horizontal, vertical and diagonal axis. The teams choose a square in turn and the teacher reads out the appropriate question corresponding to the question word inside it. If the team succeeds in answering it, it places its symbol in the corresponding box. If it fails the other team is given the chance to answer the question.

The team which is the first to complete a vertical, horizontal or diagonal line with its symbols is the winner.

Note: “Mystery Square” – the teacher reads out the two statements together and the students are to choose the true statement.

“Odd word out” – the teacher reads out the list of words and the students should choose the odd word.

LET’S GO TO THE THEATRE

To a teacher: Find a text which is suitable for acting out.

Procedure: “Now read the text carefully. Today I suggest going to the theatre. I hope you are fond of shows, performances, original plays. We need 3 or 4 teams. Members of the teams, choose your captains. Now we are to act out this text in different genres: comedy, tragedy, musical, drama. Captains, try your fortune and choose a genre. You have 10 minutes for preparation. Take your time. Since you are ready take your places and enjoy the performances”.

Variant: You may suggest making a film in the following genres: a comedy film, a thriller, a horror film, a soap opera.

GENERALIZATION

To a teacher: prepare some short texts or stores.

Procedure: “It’s very important to be able to memorize information. Today we’ll try to use one way of memorizing things better. It is generalization. There are some short texts in front of you. Now we’ll read these texts carefully trying to generalize them according to a certain sign. Everybody reads making notes and works out one or some things that will be common for all stories. The

general ideas may be even odd and unusual. ... And now what have you managed to do? Speak out! Whose general ideas do you think to be the best?"

YOU'RE KIDDING

Procedure: "You know humor works wonders. We'll try to read this information from the humorous point of view. Read and try to think of jokes, riddles, sayings, anecdotes, funny stories that these texts arouse. The more funny associations you have the better".

To a teacher: The funniest, wittiest results should be noted.

PROMPTERS

Procedure: "You know sometimes we like to prompt especially during the lessons. Today we are going to use this capacity. Choose one person who will be prompted. That's it. Now everybody reads this information excepting the chosen person. You've got 5 min. for reading the text. Our volunteer, come out, please! You'll try to tell us anything about nothing. Listen to the prompters and keep the story going. Prompters, you should be precise and laconic – just two or three words. So think of your cues. The first prompter should state the topic. Good luck!"

ASSOCIATIONS

Procedure: "Now read this text carefully. Divide it into some passages. Take a separate sheet of paper. Read each passage and write down the association it arouses. The association may seem strange and far from the contents of the story. But it is a key for you to restore the story later. Now get down to work (time limit.) So take away the text. You've got a sheet with a succession of associations. Volunteers may go out and retell the text using their row of associations. The rest of the group will listen attentively and evaluate. The highest mark is 10 points."

BALL GAME

Procedure: "Now we are going to read the text and play the ball. Read this text carefully and think of 10-12 yes/no questions to the contents. So get down to work."

Variant 1: “Now let’s make a circle. The rules are: throw the ball to anybody and ask a question. A person who can answer the question may ask his own one. If a person doesn’t answer the question he will leave the circle.”

Variant 2: “We need two teams of players for this game. The teams make two lines opposite each other. The players of one team throw the ball to another team. If a player answers a question he will make a step forward towards the second team. If a player can’t answer the question he doesn’t move. The more members of one team reach the line of the second team the better. Good luck!”

EMOTIONAL SCALE

To a teacher: Choose a text and cut it into some parts.

Procedure: “Today we’ll be able to use our emotions. They help us to colour our life. They can help us in learning for emotions enable us to provide profound knowledge. Now hand out these passages of a story. So you’ve got it. You should prepare a good reading of the text you’ve got. Think of intonation, gestures, emotions you will use to sound original, unusual, unexpected, terrific, incredible! Use things at hand if you need them for the presentation. You have 3 minutes for preparation.”

To a teacher: The learners start reading their passages in the logical order of the events. Point out the most successful performances. Suggest the retelling of the whole story to anyone. While retelling he may point at a person whose passage he is retelling.

Научное издание

Ирина Станиславовна Трифонова

**Развитие ценностного потенциала личности
будущего учителя иностранного языка**

Монография

В авторской редакции

Оригинал-макет: А. О. Талашев

Лицензия

Подписано в печать

Формат 60x84 1/16. Печать офсетная.

Усл. печ. л. . Уч. изд. л. .

Тираж 500 экз. Заказ № .

Типография ФГБОУ ВПО

«Удмуртский государственный университет»

426034, Ижевск, Песочная, 3.