

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт иностранных языков

*Лингвометодические аспекты подготовки будущих
учителей иностранных языков
к решению профессиональных задач*

Коллективная монография

Екатеринбург 2023

УДК 378.147
ББК 4448.985
Л159

Рекомендовано Ученым Советом федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *научного* издания (Решение № 48 от 24.04.2023)

Рецензенты:

Гузь Ю. А., канд. пед. наук, доцент кафедры немецкой филологии Южного
федерального университета (г. Ростов-на-Дону)
Туманова Е. О., канд. филол. наук, доцент кафедры юриспруденции Москов-
ского городского университета управления Правительства Москвы имени Ю.
М. Лужкова (г. Москва)

Л159 **Лингвометодические аспекты подготовки будущих учителей
иностранных языков к решению профессиональных задач** : коллективная
монография / И. А. Балакина, А. И. Гузева, О. П. Казакова [и др.] ; под
редакцией О. П. Казаковой ; Уральский государственный педагогический
университет. – Электрон. дан. – Екатеринбург : УрГПУ, 2023. – 1 CD-ROM. –
Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-2134-1

В монографии представлена концепция вузовской подготовки будущих
учителей иностранных языков, построенная на подготовке обучающихся к
решению лингвистических и методических задач. В основу профессионально-
го образования студентов положены педагогические коммуникативные ситуа-
ции, представлена методология их лингвистического анализа при реализации
лингвистических дисциплин. Обобщен опыт практической подготовки студен-
тов, в том числе в дистанционном формате.

Для студентов и преподавателей педагогических специальностей высших
учебных заведений.

Исследование выполнено в рамках университетского конкурса грантов
ФГОБУ ВО «УрГПУ» 2021 года (научный проект № 210408).

УДК 378.147
ББК 4448.985

© Балакина И. А. (1.1), Гузева А. И. (4.1),
Казакова О. П. (1.2, 3.1, 3.2, 4.2),
Макеева С. О. (2.1, 2.2, 3.2, 3.3),
Мурзич А. Н. (2.3), 2023
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2023

ISBN 978-5-7186-2134-1

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Профессиональные задачи как концептуальная основа подготовки будущего учителя иностранного языка	
1.1. Профессиональные задачи учителя иностранного языка в сфере лингвистической подготовки (<i>Балакина Ирина Александровна</i>)	7
1.2. Профессиональные задачи учителя иностранного языка в сфере методической подготовки (<i>Казакова Ольга Павловна</i>)	18
Глава 2. Педагогическая коммуникация в рамках подготовки будущих учителей иностранных языков	
2.1. Основные речевые акты педагогической коммуникации в сопоставлении английской и русской лингвокультур (<i>Макеева Светлана Олеговна</i>)	37
2.2. Лингвистическая характеристика коммуникативных педагогических ситуаций (<i>Макеева Светлана Олеговна</i>)	49
2.3. Обучение будущих учителей ИЯ профессиональному коммуникативному взаимодействию в педагогической сфере (на примере практических дисциплин лингвистического цикла) (<i>Мурзич Александра Николаевна</i>)	71
Глава 3. Профессиональные задачи как содержательная основа педагогической практики и исследовательской деятельности будущих учителей иностранных языков	
3.1. Задачная технология в проектировании содержания педагогической практики будущих учителей иностранных языков (<i>Казакова Ольга Павловна</i>)	86
3.2. Особенности реализации педагогической практики в дистанционном формате (<i>Казакова Ольга Павловна, Макеева Светлана Олеговна</i>)	99
3.3. Курсовые и выпускные квалификационные работы как форма решения лингвистических и методических задач будущего учителя ИЯ	113
3.3.1. Парадоксы научно-педагогического сопровождения курсовых и выпускных квалификационных работ (<i>Макеева Светлана Олеговна</i>)	113
3.3.2. Как избежать типичных ошибок научно-педагогического сопровождения курсовых и выпускных работ (уровень кафедры и научного консультанта) (<i>Макеева Светлана Олеговна</i>)	126
Глава 4. Подготовка студентов педагогических вузов к профессионально ориентированному самообразованию	
4.1. Аутодидактический подход к профессионально ориентированному самообразованию будущих учителей ИЯ (<i>Гузева Анна Игоревна</i>)	136
4.2. Опыт организации самостоятельной учебной деятельности в практической подготовке студентов педагогического вуза (<i>Казакова Ольга Павловна</i>)	149
Заключение	160
Глоссарий	171
Список источников и литературы	181
Сведения о коллективе авторов	197

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данного исследования, призванного теоретически обосновать концепцию обучения студентов, изучающих иностранный язык как специальность в педагогических вузах, обусловлена необходимостью развития вузовской дидактики с учетом накопленного опыта и меняющихся условий реализации образовательного процесса в связи с введением ФГОС ВО 3++ и потребностью разработки теоретически обоснованной методики дистанционного обучения. Планируемая концепция базируется на принципе дуальности профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, интеграции предметного и педагогического компонентов, которые применительно к факультетам и институтам иностранных языков выражены, с одной стороны, в подготовке лингвиста, специалиста в сфере изучаемого иностранного языка, а с другой – в подготовке учителя, который будет обучать этому языку. Соответственно, профессиональные задачи будущих учителей иностранных языков также должны быть рассмотрены и конкретизированы с учетом обозначенных направлений, что позволит конкретизировать требования профессионального стандарта «Педагог» применительно к деятельности учителя иностранных языков.

В предлагаемом исследовании *лингвистический компонент* рассматривается как подготовка студентов в рамках дисциплин теоретического и практического циклов к педагогической коммуникации, в первую очередь для осуществления эффективного коммуникативного взаимодействия на иностранных языках в педагогической среде. Коммуникативные неудачи мешают не только профессиональному росту педагога, но и его личному становлению, поэтому акцент в обучении должен быть сделан на умение правильно оценить ту или иную коммуникативную ситуацию, выявить причину её срыва, устранить помехи, мешающие достижению успешной цели в коммуникации, а не на традиционных разговорных темах, на которых строятся все вузовские учебные пособия по иностранным языкам.

Методический компонент концепции представлен на примере подготовки студентов к решению профессиональных задач в рамках педагогической практики и исследовательской деятельности при подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ. Другими словами, решая моделируемые методические кейсы, студенты овладевают всеми видами умений, необходимых для осуществления реальной профессиональной деятельности учителя иностранных языков.

Важно, что задачная технология разрабатываемой концепции модернизируется и обогащается за счет включения рассмотрения особенностей ее реализации в условиях дистанционного обучения.

Актуальность исследования подкрепляется и включением разработки авторского подхода к организации самообразовательной деятельности будущих учителей иностранных языков с описанием и анализом накопленного опыта.

Цель исследования заключается в разработке концепции вузовской подготовки студентов лингвистических направлений, обучающихся в педагогическом вузе, направленной на решение как лингвистических, так и методических профессиональных задач.

К задачам данной работы мы относим следующие:

1. Представить анализ научной литературы по вопросам подготовки студентов педагогических вузов к решению профессиональных задач.

2. Разработать классификацию профессиональных задач будущего учителя ИЯ с учетом требований профессионального стандарта «Педагог», представленную комплексом лингвистических и методических задач.

3. Дать классификацию и характеристику педагогических коммуникативных ситуаций.

4. Разработать методологию анализа коммуникативной ситуации и представить ее на примере реализации в педагогическом вузе лингвистических дисциплин теоретического и практического блоков.

5. Описать задачную технологию организации педагогической практики студентов лингвистических направлений и определить особенности ее реализации в условиях дистанционного обучения.

6. Описать возможности и опыт обучения решению лингвистических и методических задач будущего учителя иностранных языков в исследовательской деятельности в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ.

7. Обосновать и описать аутодидактический подход к проектированию самообразовательной деятельности будущих учителей иностранных языков.

8. Представить опыт организации самостоятельной учебной деятельности студентов для подготовки к решению лингвистических и методических задач.

Согласно описанным задачам планируемым научным результатом исследования является создание концепции подготовки будущих учителей иностранных языков к решению лингвистических и методи-

ческих профессиональных задач, в рамках которой должны быть представлены:

- классификация лингвистических и методических профессиональных задач будущих учителей иностранных языков;
- методология исследования коммуникативной ситуации;
- принцип дуализма профессиональной подготовки студентов педагогических вузов;
- аутодидактический подход к подготовке будущих учителей иностранных языков к самостоятельной учебной деятельности по поддержанию и развитию профессиональных компетенций;
- задачная технология в проектировании содержания педагогической практики и исследовательской деятельности студентов с учетом особенностей дистанционного обучения.

В соответствии с целью выстроена логика изложения материала, позволяющая раскрыть обозначенные вопросы.

ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

1.1. Профессиональные задачи учителя иностранного языка в сфере лингвистической подготовки

В настоящее время деятельность учителя предполагает реализацию цели обучения с учетом современных социальных требований. Профессиональная деятельность учителя иностранного языка нацелена не только на то, чтобы сформировать у учащегося умения и навыки в области иностранного языка, но и на то, чтобы познакомить его с культурой страны изучаемого языка, сформировать положительное отношение к народу, язык которого изучается; также подразумевается развитие языковых и речевых способностей к овладению языком.

Владение иностранным языком – понятие многомерное. Существуют так называемые «объективные» параметры коммуникации, и здесь речь идет о предметных знаниях, реализуемых при помощи различных языковых средств. Знания социальных взаимодействий и те условия, при которых они могут быть реализованы, так же важны для осуществления индивидуальной коммуникативной программы. Анализ и оценка ситуации общения, умение контролировать собственные речевые поступки, способность анализировать и оценивать коммуникативные ситуации лежат в основе владения языком. Существенными для владения иностранным языком являются умение субъективно оценить собственный коммуникативный потенциал и умение пользоваться многообразием возможностей поведения, которые позволят добиться результативности в общении. Кроме того, обсуждая вопрос о сущности понятия «владение языком», нельзя не сказать о важности использования паралингвистических и экстралингвистических элементов речевого общения [Гальскова 2013: 18].

В настоящее время происходит ряд изменений, вызванных межкультурной интеграцией в образовательной среде, которые положительно влияют на систему языкового образования в целом. Включение инновационных обучающих стратегий в обучение иностранному языку является неотъемлемой частью современного образования, и успех их

практической реализации зависит от способности учителя преподавать язык функционально, с учетом особенностей межкультурной коммуникации. Рассмотрение данного вопроса является необходимым при переосмыслении содержаний, форм и методов подготовки учителя иностранного языка.

По словам доктора педагогических наук, профессора Т. Г. Браже, профессиональная компетентность людей – это система, которая включает в себя аспекты философского, социологического, психологического, личностного характера; автор считает, что люди, работающие в отношениях «человек-человек», где человек является центрированным звеном системы, должны быть наделены не только научными знаниями и умениями, но и быть знакомыми с культурой людей, с которыми они работают, осознавать мотивы собственной деятельности, обладать ценностными ориентациями, способностью развития творческого потенциала, пониманием своего места и собственной значимости в социуме, а также значимости окружающих людей. В профессии педагога важна как методика преподавания предмета, так и значимые личностные качества педагога, способность понимать своих воспитанников, уважать их, уметь взаимодействовать с учащимися и оказывать влияние на их духовный мир. Наличие всех компонентов приведет к успешной деятельности педагога, а отсутствие хотя бы одного из них уменьшит эффективность его деятельности [Браже 1993: 72].

Категорию «Профессионально-педагогическая компетентность» позволил охарактеризовать анализ общетеоретических подходов. Для этого обратимся к пониманию данной категории такими авторами, как Э. Г. Тен, Н. В. Барышников, В. И. Блинов, М. А. Бичуренко, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова, Н. Б. Козлова, О. Е. Ломакина, В. А. Слостенин, Б. Б. Утегалиева, Г. Б. Жумабекова.

Кандидат педагогических наук Э. Г. Тен говорит о том, что подготовка учителя иностранного языка предполагает овладение им рядом компетенций. Так, например,

- лингвистической компетенцией, отражающей знание системы языка и правил функционирования системы языка в иноязычной коммуникации;
- социолингвистической компетенцией, включающей знания о том, как социальные факторы в родной культуре и культуре иностранного языка влияют на выбор лингвистических форм;
- лингвострановедческой компетенцией, предполагающей наличие знания об особенностях социокультурного развития стран изучаемых языков.

мого языка на современном этапе, а также умение осуществлять собственное речевое поведение, опираясь на эти особенности;

- коммуникативной компетенцией, отражающей способность воспринимать и порождать иноязычные тексты в соответствии с поставленной, а также возникшей коммуникативной задачей;

- учебно-познавательной компетенцией, включающей овладение стратегией изучения иностранных языков, формирования у студентов способов автономного приобретения знаний и развития иноязычных умений;

- лингвометодической компетенцией, отражающей владение языком на адаптивном уровне, определяемом конкретной педагогической ситуацией, овладение умением управление интеллектуальной деятельностью обучающихся, а также стимулирование их речевой деятельности;

- социальной компетенцией, заключающейся в умении активно взаимодействовать с обучающимися, их родителями, коллегами;

- стратегической компетенцией, предполагающей выработку определенных лингвостратегических стратегий, которые впоследствии могут помочь обучающимся осуществлять выбор технологий обучения, опираясь на возрастные и психологические особенности учащихся [Тен 1999: 23–26].

Н. В. Барышников, говоря о компетенциях, которыми должен обладать учитель иностранного языка в сфере лингвистической подготовки выделяет практически такие же: лингвистическую, социолингвистическую, лингвострановедческую, коммуникативную, лингвометодическую, социальную и стратегическую [Барышников 2003: 29].

В. И. Блинов, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова рассматривают профессиональную компетентность учителя иностранного языка как единство содержательного и структурного компонентов, реализуемых через коммуникативную компетенцию в области иностранного и родного языков, филологическую компетенцию, психолого-педагогическую компетенцию, социальную компетенцию, компенсаторную компетенцию, общекультурную компетенцию, языковое и педагогическое мышление, а также личные качества [Блинов 2007: 61].

М. А. Бичуренко подробно рассматривает языковую компетенцию учителя иностранного языка, указывая на то, что ее структура состоит из лексической, грамматической, семантической, фонологической, орфографической и орфоэпической компетенций. Данная компетенция является ключевой в профессиональной деятельности учителя [Бичуренко 2021: 39].

Профессиональную компетентность учителя иностранного языка Н. Б. Козлова определяет как начальный уровень его становления в профессиональной сфере, как профессионально значимое качество личности, главными составляющими которого являются знания, умения и навыки, педагогическая креативность, коммуникативная направленность личности, в совокупности обеспечивая образовательную деятельность обучающихся [Козлова 2007: 174].

Основополагающей составляющей структуры профессиональной компетентности учителя иностранного языка является коммуникативная компетентность, под которой понимается письменное и устное общение с носителем языка в рамках реальной жизненной ситуации. Большое внимание уделяется не правильности использования языковых форм, а смысловой стороне высказывания. В составе коммуникативной компетентности выделяют грамматическую, стратегическую, а также речевую компетентности. По О. Е. Ломакиной, выделяют лингвистическую, речевую, социокультурную компетенции, являющиеся необходимыми для работы учителем иностранного языка. Дальнейшие исследования позволили ученым выделить основные компоненты коммуникативной компетентности, необходимые учителю иностранного языка:

- продукция, что подразумевает собой образцовость устной и письменной речи;
- рецепция, т. е. чтение и понимание на слух профессионально-значимого текста;
- языковая компетенция, т. е. владение грамматикой, фонетикой и лексикой языка;
- социолингвистическая компетенция, что подразумевает собой межкультурную и прагматическую компетенцию [Ломакина 1998: 12].

Вышеперечисленные виды компетенций интегрируются в коммуникативно-дидактическую компетенцию, которая проявляется в социолингвистической и дидактической ориентации учителя иностранного языка, что отражает социальную, ситуативную и педагогически контекстуальную обусловленность языка в качестве личностно-го и профессионального средства общения [Сластенин 2000: 25].

Наряду с базовыми общелингвистической и коммуникативной компетенциями в структуру компетентности преподавателя иностранного языка Н. Л. Московская включает общекультурную, психолого-педагогическую, предметно-методическую, информационно-технологическую компетенции, каждая из которых подразделяется на инфор-

мационно-тематический, понятийный, концептуальный компоненты [Московская 2003: 35].

Особое место в профессиональной деятельности учителя занимает лингвокультурологическая компетенция учителей иностранного языка, которая подразумевает способность к диалогу, сотрудничеству, умение и готовность вести коммуникацию в поликультурной, мультилингвальной среде [Утегалиева 2021: 23].

Перечисленные выше компетенции в своей совокупности являются основными составляющими профессиональной личности учителя иностранного языка. Из них можно вычленить задачи, которые ставит перед собой учитель иностранного языка в сфере лингвистической подготовки, что и представлено в следующей таблице (табл. 1).

Таблица 1

**Компетенции и задачи учителя иностранного языка (ИЯ)
в сфере лингвистической подготовки**

Автор	Компетенции учителя ИЯ	Задачи учителя ИЯ
Э. Г. Тен	<ul style="list-style-type: none"> – лингвистическая; – социолингвистическая; – лингвострановедческая; – коммуникативная; – социальная; – стратегическая. 	<ul style="list-style-type: none"> – дать представление о системе языка и правилах ее функционирования в иноязычной культуре; – изучить социальные факторы в родной культуре и культуре стран изучаемого языка и их влияние на выбор лингвистических форм; – рассматривать социокультурное развитие стран изучаемого языка и уметь осуществлять собственное речевое поведение, опираясь на эти особенности; – развивать коммуникативно-познавательную потребность обучающихся; – управлять интеллектуальной деятельностью обучающихся и стимулировать их речевую деятельность;

Продолжение таблицы 1

Автор	Компетенции учителя ИЯ	Задачи учителя ИЯ
Э. Г. Тен		– определять лингвостратегические стратегии, которые помогут в дальнейшем осуществлять выбор технологий обучения, опираясь на возрастные и психологические особенности обучающихся.
В. И. Блинов, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова	– коммуникативная; – филологическая; – социальная; – общекультурная.	– развивать у обучающихся речевые умения, осуществлять отбор подходов, средств и форм обучения; – знакомить обучающихся с тем, как правильно соотносить релевантные языковые особенности с условиями, сферами и ситуациями общения; – формировать способность студентов, используя свой собственный иноязычный речевой опыт, выходить из затруднительного положения в процессе личностного и межкультурного общения, связанного с дефицитом языковых средств.
О. Е. Ломакина	– коммуникативная (в её составе: грамматическая, стратегическая и речевая компетентности); – лингвистическая; – речевая; – социокультурная.	– осуществлять устное и письменное общение с носителем языка в рамках реальной жизненной ситуации; – овладеть грамматикой, фонетикой и лексикой изучаемого языка; – понимать на слух текст профессионального содержания.
Н. В. Барышников	– лингвистическая; – социолингвистическая; – лингвострановедческая; – коммуникативная; – социальная; – стратегическая.	– изучать правила функционирования системы языка в иноязычной коммуникации; – формировать знания о культуре родного и изучаемого языка;

Автор	Компетенции учителя ИЯ	Задачи учителя ИЯ
Н. В. Барышников		– грамотно осуществлять собственное речевое поведение исходя из социокультурных особенностей стран изучаемого языка.
Н. А. Московская	– общелингвистическая; – коммуникативная; – общекультурная.	– помогать овладеть языковым строем изучаемого языка; – научить осознанно отбирать языковые средства для осуществления общения в соответствии с речевой ситуацией; – научить ориентироваться в пространстве англоязычной культуры, иметь представление о научной картине мира.

Из таблицы видно, что задачи, которые ставит перед собой учитель иностранного языка, связаны не только с изучением самой системы языка, его функционирования, но и с изучением культуры страны изучаемого языка, развитием коммуникативно-познавательной потребности учащегося. Исходя из этого, мы можем разделить их на следующие группы: лингвистические, социолингвистические, лингвострановедческие и лингвостратегические.

Так, к лингвистическим задачам мы относим задачи, которые непосредственно связаны с изучением системы языка, его функционирования, с овладением грамматикой, фонетикой, лексикой изучаемого языка. В зависимости от уровня подготовки учащегося, меняется тематическая составляющая задач, что отражено в учебных планах.

К социолингвистическим задачам относятся задачи, связанные непосредственно с осуществлением выбора языковых форм в соответствии с предложенной ситуацией или контекстом. Среди таких задач: отработка и закрепление лексического минимума с помощью коммуникативных заданий, активизирование в речевой ситуации; представление социокультурных сведений в рамках изучаемых тем.

К лингвострановедческим задачам мы относим задачи, связанные с формированием знаний о культуре родного и изучаемого языков: рассмотрение культурно-исторических реалий, норм этикета страны изучаемого языка, а также родной страны, общеевропейских и мировых культур.

Задачи в области лингвистической подготовки, которые стоят перед учителем иностранного языка закреплены и в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, и в программах ПКИЯ (практического курса иностранного языка), которые реализуются в институте иностранного языка на базе Уральского государственного педагогического университета.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования 44.03.01 / 44.03.05 «Педагогическое образование» – находим компетенции преподавателя иностранного языка, из которых выделяем следующие задачи:

- овладеть системой лингвистических знаний об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях, орфографии и пунктуации;
- знать закономерности функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональные разновидности;
- уметь порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения;
- уметь осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения.

Особое место занимает научно-исследовательская деятельность преподавателя, в рамках которой перед ним стоят следующие задачи:

- владеть основами современных методов научного исследования, информационной и библиографической культурой;
- владеть стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования;
- уметь выдвигать гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту;
- использовать понятийный аппарат теоретической и прикладной лингвистики для решения профессиональных задач.

В рабочих программах, реализуемых в Уральском государственном университете в институте иностранных языков, лингвистические задачи, которые стоят перед преподавателем иностранного языка, сводятся к следующим.

В рамках рабочей программы «Практика речи английского языка» указаны задачи, связанные непосредственно с изучением норм английского языка: знать языковой строй в целом и отдельные языковые уровни: фонетическую систему, грамматическую систему, словарный состав, а также стилистические особенности языка. Особое место за-

нимают задачи, связанные с коммуникативной деятельностью: грамотно строить речь в соответствии с требованиями к лексико-грамматическому, фонетическому и орфографическому оформлению речи, принятыми в изучаемом языке; логически строить общение, использовать языковые средства для достижения коммуникативных целей в конкретной ситуации общения на изучаемом иностранном языке; владеть разнообразными способами связи речи и приемами выразительности; развивать навыки устной и письменной речи на основе и в рамках отобранного языкового и тематического материала; формировать умение грамотно строить речевую стратегию с целью решения разнообразных коммуникативных задач, изучать нормы речевого этикета [Рабочая программа дисциплины «К.М.03.03 Практика речи английского языка» 2021].

Конкретный тип коммуникативных задач, подлежащих усвоению студентами, будущими учителями иностранных языков, а именно постановку открытых вопросов при работе с художественными текстами подробно представлен в работе О. П. Казаковой и С. О. Макеевой. Авторы приводят результаты собственного исследования, которые определили следующее направление профессионально ориентированной работы над художественным произведением: сформировать у студентов умение формулировать дискуссионные открытые вопросы к тексту, что является основой интерпретационной компетентности [Казакова, Макеева 2019: 118]. К таким вопросам отнесены следующие:

- 1) вопросы, позволяющие комментировать роль структурных элементов рассказа в развертывании фабулы;
- 2) вопросы, позволяющие дать характеристику персонажу на основе его речи;
- 3) вопросы, позволяющие прокомментировать роль отдельных узнаваемых тропов;
- 4) вопросы, позволяющие высказать предположения о мотивах речевого / неречевого поведения персонажей.

Выделенные вопросы представляют собой по сути конкретизацию лингвистических задач, которые стоят перед учителем иностранного языка. Очевидно, что и другие частные задачи должны быть рассмотрены в аналогичных исследованиях для их дальнейшей интеграции в образовательный процесс по подготовке будущих учителей иностранных языков.

Еще одна группа лингвистических задач направлена на освоение культуры изучаемого языка. Так, в рабочих программах «Практика речи английского языка» находим следующие: знать культурно-исторические реалии изучаемого языка; лексические единицы с наци-

онально-культурным компонентом семантики изучаемого языка; уметь рассказать о культурах (страны изучаемого языка, родной культуре, мировых культурах), сравнить их на иностранном языке; использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения; владеть стратегиями устного и письменного общения на изучаемом иностранном языке в соответствии с социокультурными особенностями изучаемого языка.

В программах встречаем ряд задач, направленных на самостоятельную работу и исследовательскую деятельность: владеть навыками анализа собственной учебной, профессиональной, исследовательской деятельности (ее хода и промежуточных результатов); стратегиями отбора и оценки информации в различных медиаисточниках, в том числе интернет-источниках; современной библиографической культурой; стратегиями использования двуязычных и многоязычных словарей, включая электронные, в учебных и профессиональных целях; владеть навыком многоаспектного анализа устной и письменной речи на изучаемом иностранном языке [Рабочая программа дисциплины «К. М. 04.12 Культура речи на английском языке» 2021].

Как мы видим, задачи, которые стоят перед преподавателями в области лингвистической подготовки, направлены не только на изучение языковых явлений, но и культурных особенностей, коммуникативной культуры, научно-исследовательской деятельности и других видов деятельности. В связи с чем встает необходимость в некой классификации задач в сфере лингвистической подготовки.

Классификация профессиональных задач учителя иностранного языка в сфере лингвистической подготовки

1. Задачи, направленные на освоение норм изучаемого языка. Будущий учитель иностранного языка должен:

- знать языковой строй в целом и отдельные языковые уровни: фонетическую систему, грамматическую систему, словарный состав, а также стилистические особенности языка;
- знать лексические единицы с национально-культурным компонентом семантики изучаемого языка;
- использовать языковые средства для достижения коммуникативных целей в конкретной ситуации общения на изучаемом иностранном языке.

2. Задачи, направленные на освоение иноязычной речевой деятельности (устной и письменной):

- знать разнообразные способы связи речи и приемы выразительности;
- владеть различными приемами аргументации, композицией речи, а также формами изложения мысли, такими как анализ, синтез, сравнение, обобщение;
- владеть формами и стратегиями формального и неформального общения в устной и письменной речи;
- владеть различными технологиями чтения и понимания речи на слух, компенсаторными умениями;
- владеть навыками восприятия, понимания, а также многоаспектного анализа устной и письменной речи на изучаемом иностранном языке.

3. Задачи, направленные на освоение коммуникативной культуры изучаемого языка:

- уметь пользоваться лексико-грамматическими структурами для успешной коммуникации на изучаемом языке, как устной, так и письменной;
- использовать языковые средства для достижения коммуникативных целей в конкретной ситуации общения на изучаемом иностранном языке;
- взаимодействовать с любым партнером по общению.

4. Задачи, направленные на изучение культуры страны изучаемого языка:

- знать культурно-исторические реалии, нормы этикета страны изучаемого языка, а также родной страны, общеевропейских и мировых культур;
- уметь рассказать о культурах (страны изучаемого языка, родной культуре, мировых культурах), сравнить их на иностранном языке;
- использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения.

5. Задачи, направленные на самообразовательную и научно-исследовательскую деятельность учителя иностранного языка:

- владеть основами современных методов научного исследования, информационной и библиографической культурой;
- владеть стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования;

- уметь выдвигать гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту;
- использовать понятийный аппарат теоретической и прикладной лингвистики для решения профессиональных задач;
- владеть навыками анализа собственной учебной, профессиональной, исследовательской деятельности (ее хода и промежуточных результатов);
- владеть стратегиями отбора и оценки информации в различных медиаисточниках, в том числе интернет-источниках;
- владеть современной библиографической культурой;
- владеть стратегиями использования двуязычных и многоязычных словарей, включая электронные, в учебных и профессиональных целях.

Данная классификация представляет собой обобщение задач, которые стоят перед учителем иностранного языка в сфере лингвистической подготовки. Особенности будущей профессии определяют важность не только владения предметным компонентом, но и умения передать лингвистический материал обучающимся, что, в свою очередь, определяет содержание методических профессиональных задач, о которых речь пойдет далее.

1.2. Профессиональные задачи учителя иностранного языка в сфере методической подготовки

Профессиональная деятельность педагогов регулируется рядом нормативных документов, к основным из которых относятся Федеральный закон «Об образовании», профессиональный стандарт «Педагог», Федеральные государственные образовательные стандарты, единый квалификационный справочник. Так, согласно Закону об образовании, право на занятие педагогической деятельности имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям. К важным изменениям Закона, которые вступили в силу с 01.01.2022, относится допуск к педагогической деятельности лиц, успешно прошедших промежуточную аттестацию не менее чем за три года обучения для программ основного общего образования (ст. 46 п. 3) и не менее чем за два года для программ дополнительного образования (ст. 46 п. 4). Статья 47 определяет правовой статус педагогических работников, согласно которому они

обладают рядом свобод. В контексте данной работы особо отметим следующие:

- свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания;
- право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания;
- право на выбор учебников и учебных пособий;
- право на участие в разработке образовательных программ, в том числе учебных планов, календарных учебных графиков, рабочих учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), методических материалов иных компонентов образовательных программ;
- право на осуществление научной, научно-технической, творческой, исследовательской деятельности.

Кроме свобод законодательно определены и обязанности педагогических работников, среди которых:

- развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию;
- применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания;
- учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- систематически повышать свой профессиональный уровень (Ст. 48).

Мы не приводим все позиции, указанные в Законе об образовании, а останавливаемся только на тех, которые отражают компоненты содержания методической профессиональной компетенции учителя. Соответственно, мы можем говорить об овладении формами, средствами, методами обучения и воспитания (средствами преподаваемого предмета), об умении дифференцировать свою профессиональную деятельность в зависимости от возраста обучающихся и уровня их здоровья, об умениях активизировать познавательную деятельность на уроке, умениях анализа учебных пособий для их релевантного выбора, о понимании назначения, содержания и структуры программных документов для их разработки, о знаниях стратегий самообразования для организации повышения квалификации. Другими словами, для того, чтобы учитель мог выбирать те или иные компоненты содержания своей профессиональной деятельности, он должен знать их и уметь

использовать при преподавании своего предмета и / или организации внеурочной деятельности по своему предмету.

Основная сфера деятельности любого учителя-предметника связана с преподаванием предмета по освоенному профилю на уроке, при этом у учителей разных предметов, несомненно, будут как общие аспекты при подготовке к преподаванию, так и частные, отражающие специфику предмета. Последние, на наш взгляд, в большей степени должны быть представлены в дисциплинах специализированных кафедр, поскольку универсальные блоки во многом реализуются в рамках общих дисциплин, таких как педагогика, психология, физиология и др.

В отношении подготовки будущих учителей иностранных языков также наблюдаются отличия, обусловленные спецификой языка, его принадлежности к языковой группе, но в целом можно говорить о методике обучения иностранным языкам как об единой науке, отражающей подходы, принципы, методы, приемы, средства обучения и др. компоненты методической парадигмы. В данной работе мы опираемся именно на общие положения, на те универсалии, которые составляют основу методической подготовки учителя иностранных языков, не зависимо от преподаваемого языка.

Как показал обзор ряда работ в предыдущем параграфе, вопрос деления компетенций на лингвистические и методические не является простым для решения, так как лингвистические компоненты и сама структура языка оказывают свое влияние на методические, именно поэтому в данной монографии мы говорим о лингвометодических аспектах подготовки учителя. И тем не менее с целью уточнения содержания подготовки будущих учителей иностранных языков считаем важным разграничить эти два направления, которые заложены и в содержании образовательных профессиональных программ, модули которых включают лингвистические дисциплины и методические. К первым мы традиционно относим теоретическую и практическую фонетику / грамматику, практику устной и письменной речи, стилистику, лексикологию и другие.

Блок методических дисциплин бакалавриата чаще всего представлен единственной дисциплиной «Методика обучения и воспитания» (первого и второго иностранного языка в случае двойного бакалавриата), но встречаются, хотя и редко, дополняющие дисциплины, например, «Современные технологии обучения иностранному языку», «Методика обучения иностранному языку для специальных целей». Более широкая палитра дисциплин, которые условно можно считать методическими, встречается в образовательных программах магистра-

туры, она призвана углубить и систематизировать знания, дать видение методической системы в целом и в меньшей мере дает возможность сформировать практические умения в проведении урока иностранного языка.

Важным компонентом формирования методической компетенции является педагогическая практика, призванная обеспечить реализацию на практике усвоенных знаний, погрузить обучающихся в атмосферу реальной профессиональной деятельности, продемонстрировать им направления деятельности учителя иностранных языков, дать возможность попробовать себя как субъекта той или иной функции.

Система подготовки будущих учителей иностранных языков меняется, меняются и подходы к организации практики. Подробнее вопросы организации педагогической практики будут освещены в последующих разделах данной работы, но хотим обратить особое внимание на то, что в свете реализации ФГОС ВО 3++ практический компонент реализуется не только в рамках ограниченной по времени и отраженной в учебных графиках практики в образовательных учреждениях, но и при реализации дисциплин в течение основного курса, при этом как лингвистических, так и методических. Это та точка развития, которая должна стать отправным пунктом для модернизации содержания и форм подготовки будущих учителей.

Говоря о становлении концепции подготовки учителей, мы должны обратить внимание на изменения условий и требований к уровню подготовки учителя, к целям обучения иностранному языку, на появление новых средств обучения, развитие технологий, поскольку все это является компонентами профессиональной компетенции учителя. Любые изменения этих компонентов несут с собой и изменения в системе профессиональной подготовки педагога. В исследовании О. Н. Игны и В. И. Ревякиной отмечается, что «первые попытки научных обоснований организации и совершенствования методической подготовки учителя иностранного языка датируются концом 60 – началом 70-х гг. прошлого века» [Игна 2010: 51]. Авторы прослеживают аспекты, которые включались в программы обучения студентов педагогических вузов. К таким аспектам отнесены, например, методика работы с магнитофоном, учет и контроль знаний, фонетическое членение речи (Жорндорф Б. Ф., 1958); дифференцированный подход к студентам, дидактические способности и творчество учителя иностранного языка, планирование, внеклассная и внешкольная работа по иностранному языку, функции учителя, приемы исправления ошибок (Ляховицкий М. В., Гез Н. И., Шатилов С. Ф., Бим И. Л., Пассов Е. И.

и др., 80-е гг.); отбор языкового материала, организация самостоятельной работы учащихся, речевое и неречевое поведение учителя, особенности использования электронно-вычислительной техники в обучении иностранным языкам, анализ урока иностранного языка и требования к нему (Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Р. К. Миньяр-Белоручев, 90-е гг.) [Там же]. Как видим, развитие общества и технологий влекут за собой расширение палитры методических задач, которые должны уметь решать будущие учителя. Расширяются и углубляются сферы профессиональной деятельности, совершенствуются процессы взаимодействия участников образовательного процесса, в образовательный процесс включаются новые средства, на основе которых разрабатываются новые приемы и методы работы.

Особое внимание в своем анализе авторы обращают на предложение Л. А. Брызгаловой об обучении иностранному языку как средству коммуникации и как инструменту профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Данная идея отвечает и нашей цели комплексного рассмотрения содержания профессиональной подготовки учителя иностранного языка, объединяющей лингвистическую и методическую стороны. В том же анализе представлена концепция Н. В. Барышниковой, строящаяся на необходимости интеграции в методической подготовке знаний лингвистических и психолого-педагогических дисциплин [Игна 2010: 51].

В качестве основополагающего фактора, который влияет на разработку целостной концепции подготовки учителя, В. В. Сериков рассматривает тип или догматическую модель обучения, изменяющуюся в истории: предметно-знаниевая модель, метапредметная, культурологическая, личностно развивающая, компетентностная, информационная модели [Сериков 2008]. В настоящий период можно судить о развитии компетентностной модели с элементами информационной, что прослеживается и в документации, определяющей образовательную стратегию в отношении профессиональной подготовки учителя. Нормативные требования к вузовской подготовке выражаются в виде комплекса компетенций, представленных в образовательных стандартах.

Анализируя содержание ФГОС ВО, мы видим изменения в составе компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника, и в отношении педагогических специальностей всегда наблюдается интеграция лингвистической и методической подготовки будущего учителя. На сегодняшний день в подготовке будущих учителей иностранного языка реализуются стандарты двух поколений: ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++. При этом в высших учебных заведениях имеют место

как образовательные программы, предполагающие подготовку учителя только одного иностранного языка или двух иностранных языков, так называемый «двойной бакалавриат». Соответственно, рабочие программы дисциплин разрабатываются на основе следующих стандартов:

- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)», 2016;
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)», 2020;
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», 2020;
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», 2016.

ФГОС ВО 3+ содержат комплекс требований, выраженных общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями (ОК, ОПК, ПК). ФГОС ВО 3++ разрабатывались с учетом профессиональных стандартов и нацелены на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций (УК, ОПК, ПК), при этом последние согласно положению 3.4 ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» определяются организацией самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников. Важно, что компетенции последнего стандарта соотнесены с категориями (группами) компетенций, что позволяет более четко выделить содержание этой компетенции для выстраивания содержания обучения.

Изменения в названии групп компетенций не влечет за собой существенного пересмотра всей концепции профессиональной подготовки, когда образовательные учреждения самостоятельно выстраивают свои образовательные программы. Новой тенденцией в данном вопросе можно считать концепцию «Ядра высшего педагогического образования», согласно которой подготовка кадров по программе педагогического бакалавриата должна осуществляться на основе единых подходов к структуре и содержанию. Для этих целей 25 ноября 2021 г. Коллегия Министерства просвещения Российской Федерации одобрила методические рекомендации, определяющие ключевые характеристики и параметры основных профессиональных образовательных

программ уровня бакалавриат педагогических направлений подготовки по профилям, соответствующим предметам (предметным областям) федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Документ содержит не только перечисление компетенций, но дает единые индикаторы достижения этих компетенций, в то время как ранее данную деятельность выполняли сами образовательные учреждения. Кроме того, закрепляется модульное выстраивание образовательных программ, при этом каждый модуль должен включать несколько дисциплин и практик.

Выделяемые модули могут стать основой для классификации профессиональных задач, решать которые должен научиться выпускник, при этом основным становится предметно-методический модуль, но и другие также нацелены на формирование целого ряда методических умений. Рассмотрим потенциал ряда модулей в подготовке к решению методических задач учителя иностранного языка:

- модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности, направленный на формирование исследовательских умений студентов, позволит также подготовить студентов к будущему руководству проектами во внеурочной деятельности школьников и включению такого вида работы в уроки по иностранному языку;

- модуль по воспитательной деятельности позволит видеть и реализовывать на уроке воспитательные задачи;

- психолого-педагогический модуль даст основу дифференциации материала, форм и методов работы при обучении иностранным языкам;

- коммуникативно-цифровой модуль подготовит в большей степени к решению лингвистических задач, но также сформирует умения включения цифровых средств в образовательный процесс.

Что касается исследовательских умений, интересен опыт разработки современной модели формирования исследовательских компетенций выпускников программ фундаментального университетского образования. Важность этого вида компетенций особо подчеркивается для научно-педагогических работников, и показана перспектива разработанной модели в области разных наук [Исследователь XXI века].

Таким образом, подготовка к решению методических задач не ограничивается исключительно дисциплинами предметно-методического модуля, хотя они и являются основными. Интеграция содержания других дисциплин позволит комплексно работать над поставленными задачами, которые должны найти свое отражение при определении содержания компетенций, но зачастую ряд дисциплин

«работают только на себя». Так, например, дисциплины, связанные с цифровизацией, не рассматривают применение цифровых инструментов в урочной и внеурочной деятельности по иностранному языку, психолого-педагогический цикл дисциплин (педагогика, в том числе возрастная, психология, возрастная физиология) также не показывают возможности реализации в практике обучения иностранным языкам принципов индивидуализации и дифференциации.

На наш взгляд, уточнение предметной сферы формирования компетенций позволит повысить эффективность образовательного процесса и должно найти свое отражение уже на уровне индикаторов, раскрывающих содержание этих компетенций, и на уровне декомпозиции индикаторов или самих компетенций. Данный шаг чрезвычайно важен, он позволит осуществить перевод языка стандарта на язык элементов содержания рабочих программ и образовательного процесса. Для этих целей должна быть осуществлена декомпозиция компетенций, предусматривающая интеграцию компонентов, обладающих потенциалом «работать на профиль подготовки». Под декомпозицией мы понимаем вычленение содержания компетенций по уровням «знать / уметь / владеть», и для того, чтобы все дисциплины действительно работали на единый результат, подготовку будущего учителя иностранных языков к решению профессиональных задач во всех видах его профессиональной деятельности, результат декомпозиции должен максимально отражать эти виды деятельности.

Как отмечено в образовательных стандартах, ориентирами для выстраивания содержания образовательных программ в вузе, и в том числе для определения методических задач будущего учителя являются профессиональные стандарты педагога, отражающие уровни образования, для которых осуществляется подготовка. К этим стандартам относятся следующие:

- Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный N 30550), с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25 декабря 2014 г. N 1115н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 19 февраля 2015 г., регистрационный N 36091) и от 5 августа

2016 г. N 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный N 43326);

- Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. N 613н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 24 сентября 2015 г., регистрационный N 38994);

- Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. N 608н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 24 сентября 2015 г., регистрационный N 38993).

В педагогических вузах на уровне бакалавриата в первую очередь речь идет о подготовке педагогических кадров для уровней школьного образования, поэтому для нас наибольший интерес представляет первый среди перечисленных. Данный стандарт отражает требования, предъявляемые к учителю и не зависящие от конкретного преподаваемого предмета, и определяют основные функции и трудовые действия, которые в итоге составляют структуру профессиональной деятельности учителя. Преимуществом «языка» стандарта является то, что он не только определяет направления деятельности педагога, но и раскрывает необходимые знания и необходимые умения, которые обеспечивают выполнение заявленных функций.

Отметим, что профессиональный стандарт опирается на Федеральные государственные образовательные стандарты школьного уровня и оперирует теми же основополагающими понятиями: универсальные учебные действия, деятельностный подход, метапредметность. В контексте рассмотрения методических задач учителя особое значение для нас имеет функция «Обучение», раскрывающаяся через ряд трудовых действий [Профессиональный стандарт 2013]. В проекте опубликована новая версия профессионального стандарта, которая уже затрагивает деятельность воспитателя, а относится только к учителям и учителям-студентам (новая категория для школ и для вузов, когда к педагогической деятельности допускаются лица, подтвердившие успешное прохождение промежуточной аттестации не менее, чем за три года обучения по образовательной программе высшего образования по образовательным специальностям).

В рамках нового профессионального стандарта также рассматриваются трудовые функции, но их назначение более конкретизировано в

отличие от действующего. Так выделяется трудовая функция для педагогических работников в средней школе «педагогическая деятельность по решению стандартных задач программ основного и среднего общего образования», которая конкретизируется следующими трудовыми действиями (приведем только те, которые имеют непосредственное отношение к методическому компоненту профессиональной подготовки будущих учителей):

- планирование и проведение учебных занятий;
- систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению;
- организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов в освоении образовательной программы обучающимися;
- формирование мотивации к обучению;
- объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными возможностями детей;
- постановка воспитательных целей, реализация воспитательных программ;
- развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни;
- владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика;
- формирование навыков, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в познавательной и творческой деятельности обучающихся в соответствии с их индивидуальными потребностями;
- использование и апробация специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности и др. [Профессиональный стандарт 2021].

Как видим, трудовые действия, представленные в профессиональном стандарте, свободы и обязанности педагогических работников, закрепленные в Законе об образовании, не структурированы по направлениям и требуют систематизации для уточнения содержания

профессиональной подготовки учителя. При организации педагогической практики мы сопоставили формируемые компетенции студентов педагогического вуза, осваивающих образовательную программу «Английский и немецкий язык» (ФГОС ВО 3+), с требованиями профессионального стандарта педагога, что позволяет продемонстрировать студентам, какими конкретно компетенциями они овладевают при освоении образовательной программы, как данные компетенции соотносятся с требованиями профессионального стандарта и какие задания практики направлены на освоение этих видов деятельности.

Результаты сопоставительного анализа представлены в таблице.

Таблица 2

**Содержание педагогической практики
в соотношении с требованиями к учителю иностранного языка**

Формируемая компетенция (ФГОС ВО 3+ «Педагогическое образование»)	Результаты обучения для профиля «Английский и немецкий языки»	Требования профессионального стандарта «Педагог»	Задания, направленные на формирование компетенции
Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2).	<p>Знать: современные технологии и методы формирования языковых навыков и речевых умений, средства диагностики.</p> <p>Уметь: логично выстраивать ход урока с учетом методических закономерностей.</p> <p>Владеть: коммуникативной методикой обучения иностранным языкам.</p>	Трудовые действия: Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися. Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению. Формирование навыков, связанных с ИКТ.	Разработка тестов, в т.ч. для коррекции индивидуальных образовательных маршрутов.
Способность проектировать образовательные программы (ПК-8)	Знать: принципы построения программ разных видов.		Разработка серии уроков по формированию навыков или развитию умений (выделить итоговый результат серии уроков).

Формируемая компетенция (ФГОС ВО 3+ «Педагогическое образование»)	Результаты обучения для профиля «Английский и немецкий языки»	Требования профессионального стандарта «Педагог»	Задания, направленные на формирование компетенции
	<p>Уметь: определять целевое назначение программ и наполнять их соответствующим содержанием.</p> <p>Владеть: приемами гибкого моделирования содержания программ в определенном образовательном контексте.</p>		Анализ преемственности в предложенной серии уроков.
Способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9)	<p>Знать: механизмы управления обучением, образовательным процессом в целом, управление процессом освоения обобщенных способов действия; учебную мотивацию, индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса, сотрудничество, личностные особенности обучающихся.</p> <p>Уметь: разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально ориентированные образовательные программы</p>		Анализ выполнения тестовых заданий и достижения УУД на уроке. Анализ 2 уроков (посещение очное / дистантное / видеозапись).

Формируемая компетенция (ФГОС ВО 3+ «Педагогическое образование»)	Результаты обучения для профиля «Английский и немецкий языки»	Требования профессионального стандарта «Педагог»	Задания, направленные на формирование компетенции
	<p>с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся.</p> <p>Владеть: методами психолого-педагогического исследования; методикой разработки и реализации индивидуальных программ развития обучающихся.</p>		
<p>Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности (ПК -7)</p>	<p>Знать: способы организации парной и групповой работы, методы активного обучения.</p> <p>Уметь: организовывать работу в парах и группах, включать методы активного обучения в структуру урока.</p> <p>Владеть: приемами деления на пары и группы, приемами активизации познавательной деятельности и развития самостоятельности обучающихся.</p>	<p>Трудовые действия:</p> <p>Планирование и проведение учебных занятий.</p> <p>Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению.</p> <p>Формирование мотивации к обучению.</p>	<p>Планирование и проведение уроков, организация образовательной деятельности, в том числе в дистанционном формате.</p>
<p>Способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10)</p>	<p>Знать: методы и логику педагогического исследования, особенности его организации; методологические характеристики научного</p>		<p>Подготовка и написание эссе на тему «Мой профессиональный рост».</p> <p>Работа с методической статьей на изучаемом языке: резюме содержания</p>

Формируемая компетенция (ФГОС ВО 3+ «Педагогическое образование»)	Результаты обучения для профиля «Английский и немецкий языки»	Требования профессионального стандарта «Педагог»	Задания, направленные на формирование компетенции
	<p>исследования, способы профессионального самопознания и саморазвития.</p> <p>Уметь: применять методы научного исследования в процессе проведения исследовательских работ (в рамках выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ); осуществлять педагогическую рефлексию.</p> <p>Владеть: способами ориентации в профессиональных источниках информации (журналы, сайты, образовательные портал и т.д.).</p>		<p>и изложение содержания на 3-4 слайдах Power Point Presentation (на русском языке). Участие в вебинарах / семинарах по вопросам методики преподавания иностранных языков.</p>
Способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12)	<p>Знать: виды учебно-исследовательской деятельности.</p> <p>Уметь: использовать элементы учебно-исследовательской деятельности при проведении уроков.</p> <p>Владеть: приемами организации / руководства учебно-исследовательской деятельности обучающихся.</p>	<p>Трудовые действия: Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды. Планирование и проведение учебных занятий</p>	<p>План-разработка внеклассного мероприятия. Разработка положения о конкурсе / мероприятии для учителей или учащихся. Планирование руководства учебно-исследовательскими проектами учащихся: определение темы / плана работы, подготовка проекта введения.</p>

Стоит отметить еще такой важный факт, что выпускники педагогических вузов не всегда идут преподавать в средние школы, а нередко осуществляют свою профессиональную деятельность с другими целевыми группами в образовательных учреждениях среднего и высшего образования, что требует специальной методической подготовки. По словам О. П. Казаковой, «необходимость такой подготовки отмечают и действующие преподаватели неязыковых вузов, подчеркивая, что это позволило бы избежать многих методических ошибок и разочарований начинающих преподавателей» [Казакова 2014: 109]. Встречаются такие случаи, когда студентов приглашают на педагогическую практику в вуз, именно поэтому в УрГПУ реализуется элективный курс «Методика обучения иностранному языку для специальных целей», в рамках которого рассматриваются особенности работы в разных образовательных учреждениях и вопросы дифференциации, позволяющие выстроить эффективный процесс обучения с учетом самой целевой группы и условий обучения.

Несмотря на то, что представлено содержание педагогической практики будущих учителей иностранного языка, мы зачастую используем универсальные задания, которые применимы и при подготовке учителей других предметов, однако, это не означает, что предметный компонент не должен учитываться. Именно предметный компонент отражает умение выстроить обучение лингвистическим аспектам изучаемого языка; соответственно лингвистические задачи, которые определены выше становятся содержанием методических задач.

Тесная связь методики обучения и лингвистики всегда отмечается учеными обеих сфер, разработка методических задач, по замечанию авторов пособия «Обучение иностранному языку как специальности», требует постоянного сотрудничества со смежной наукой – лингвистикой [Обучение иностранному языку 1982: 6]. Таким образом, лингвистическая подготовка в становлении учителя иностранного языка становится основой для методической, т. е. студент, осваивающий иностранный язык учится приемам, формам передачи освоенного своим обучающимся в соответствии с условиями обучения, в том числе возрастными и психофизиологическими особенностями учащихся.

Для уточнения предметного компонента методических задач важна структуризация компонентов, являющихся аспектами содержания обучения иностранному языку. С изменением целей обучения иностранному языку меняется содержание подготовки учителя. Так, в вышеупомянутом пособии тематизируется методика обучения нормативной грамматике, практической фонетике, переводу, но основной

акцент делается на чтении с включением таких разделов, как методика работы по учебным текстам, работы по домашнему чтению, с материалами по общественно-политической тематике, методика интерпретации текста художественного произведения [Обучение иностранному языку 1982: 6].

В настоящее время установилась традиция представлять содержание как обучение развитию речевых умений, формированию языковых навыков и овладению приемами и средствами обучения, вопросы планирования урока (Н. В. Языкова, Е. И. Пассов, Н. Д. Гальскова и др.). Кроме того, важно отметить, что ряд авторов делают акцент на рассмотрении особенностей урока иностранного языка и принципы обучения иностранным языкам (Е. И. Пассов, А. Н. Шапов, А. Н. Щукин), а также на использование различных средств в обучении иностранным языкам, таких как видео, музыка, пословицы, игры (Е. Н. Соловова).

Ряд частных аспектов, раскрывающих методику обучения иностранным языкам, представлены в основном в отдельных статьях и учебных пособиях и включены в содержание изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания», но пока не имеют единого выработанного подхода к применению. К таким можно отнести вопросы цифровизации, геймификации, применения моделей смешанного обучения, дистанционные образовательные технологии и другие аспекты применения ИКТ в образовательном процессе по иностранным языкам. На наш взгляд, сложности связаны, с одной стороны, с начальным этапом становления этого направления, а, с другой стороны, с высоким темпом развития прежних и появления новых технологий, который намного выше темпа их апробации и методического осмысления.

Таким образом, разработка комплекса методических задач учителя иностранных языков требует учета нормативных требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, профессионального стандарта педагога и содержания методики обучения иностранным языкам. Для того, чтобы говорить о целостности такого комплекса, на наш взгляд, продуктивным будет обращение к понятию «методическая система» и структуре этой системы, предложенной А. М. Пышкало. Пример применения данной системы в сфере формирования профессиональных педагогических компетенций приведен в работе М. А. Гасановой, которая рассматривает все пять элементов методической системы через призму подготовки учителей информатики: цель обучения, содержание, средства, форма и методы обучения [Гасанова 2019: 10]. Эти элементы также должны найти от-

ражение в разрабатываемой классификации методических задач учителя иностранного языка.

Представляется, что в целом методические задачи учителя иностранных языков могут быть классифицированы следующим образом.

Во-первых, это комплекс предметных методических задач, обеспечивающих умение выстраивать содержание обучения иностранным языкам с учетом характеристики преподаваемого языка, в том числе сопоставительной характеристики с родным языком или первым иностранным языком в случае преподавания второго иностранного. К таким задачам мы относим моделируемые учебные ситуации, в которых студенты должны выстроить логику упражнений таким образом, чтобы они отвечали этапам формирования языкового навыка или речевого умения, отражали нужный методический подход, показывали разнообразие применяемых методов и приемов для освоения обучающимися лингвистического и культурного компонента урочной и внеурочной деятельности.

Во-вторых, комплекс регулятивных методических задач, которые направлены на организацию урочной и внеурочной деятельности, а именно на организацию этапов урока согласно требованиям ФГОС общего образования (совместное целеполагание, мотивация к изучению иностранного языка и выполнению предлагаемых видов деятельности, рефлексия содержания и/или деятельности). Аналогичный подход прослеживается в образовательных стандартах общего образования, особо выделяющих регулятивные универсальные учебные действия, которыми должны овладеть обучающиеся, но мы рассматриваем образовательный процесс с точки зрения учителя. На наш взгляд, учителя-предметники должны рассматривать эти универсальные действия через призму преподаваемого предмета. В нашем контексте речь идет не просто об организации определенного этапа конкретного урока или обучения в целом, а о применении в том числе средств иностранного языка для этих этапов.

К этому же блоку задач мы бы отнесли те, которые направлены на активизацию учебной и самостоятельной учебной деятельности обучающихся по освоению предмета и обеспечивающие их личностную включенность в образовательный процесс. Важную роль при этом играет владение разными формами организации урока и внеурочной деятельности, а для урока иностранного языка в соответствии с принципами коммуникативности [Пассов 2010] особое значение приобретает умение организации учебных интерактивных ситуаций.

В-третьих, методические задачи, обеспечивающие применение средств обучения, в том числе цифрового инструментария. Данный вид задач не только предполагает умение применения технических средств обучения или умение работать в той или иной программе, но и умение релевантного включения этих средств в образовательный процесс с учетом норм по продолжительности и частотности их применения на уроке и во внеурочной деятельности. Прослеживается и обратная связь: так, современные учителя, разработавшие, например, тестовые задания содержательно, должны уметь использовать программные оболочки для цифровизации этого теста, уметь разместить его на учебной платформе, создать соответствующее задание.

В-четвертых, аналитические методические задачи, позволяющие установить соответствие всех элементов методической системы нормативным или методическим требованиям. К нормативным требованиям мы относим требования ФГОС, рабочих учебных программ, санпинов и т.п.; к методическим – закономерности формирования языковых навыков и речевых умений, цели этапов работы с языковым или речевым материалом, соблюдение обще- и частнодидактических принципов и др. Так, например, к данным задачам может быть отнесен анализ учебно-методических комплектов для использования в образовательном процессе, в том числе в качестве дополнительных.

В-пятых, в свете ситуации смены ФГОС начального и основного общего образования актуальным становится такое метапредметное направление образовательного процесса, как развитие критического мышления и формирование функциональной и экологической грамотности обучающихся, формирование личностных результатов, в том числе самореализации обучающихся. Соответственно данные цели будущим учителям предстоит решать на основе метапредметных методических задач, которые обеспечат достижение указанных целей, следовательно, студенты должны научиться определять сами метапредметные цели, искать пути интеграции содержания и /или форм обучения, выстраивать логику предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL – Content and Language Integrated Learning).

Метапредметность прослеживается и при реализации воспитательных функций урочной и внеурочной деятельности. Данный подвид также определяется нами в связи с акцентами образовательной политики, которые подчеркивают важность воспитательной деятельности не только как отдельного направления работы образовательных организаций со специально разработанной для этих целей программой мероприятий, но и средствами преподаваемых предметов. Урок ино-

странного языка можно считать, на наш взгляд, наиболее отвечающим данному требованию. В качестве примера можно привести задачи на планирование проектной деятельности обучающихся с целью воспитания самостоятельности, решая которые студенты «сопровождают» своих моделируемых обучающихся от этапа к этапу: «от полного подчинения преподавателю на начальном этапе до полного самоуправления своей деятельностью на этапе полного самоуправления» [Старкова 2021: 219].

Таким образом, описанные нами методические задачи охватывают разные стороны профессиональной деятельности будущих учителей иностранных языков и учитывают как приоритеты современного образования, так и специфику преподаваемого языка. Выстраивание содержания методических дисциплин и педагогических практик должно соответственно отражать названные сферы, что позволит сформировать методическую компетенцию учителя иностранных языков.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

2.1. Основные речевые акты педагогической коммуникации в сопоставлении английской и русской лингвокультур

Педагогический дискурс – это тип институционального дискурса, организуемого в рамках учебного заведения, то есть в условиях институционального общения учителя и учеников, преподавателя и студентов; он закрепляется в социальных правилах, ритуалах, формулах и нормах, имеющих речевое выражение [Король, Жигулина 2019: 70]. В педагогическом дискурсе выделяют три основные стратегии речевого поведения учителя на уроке: императивную, информативную и коммуникативно-регулирующую.

Автор учебно-методического пособия «Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика» С. Л. Троянская определяет педагогическую коммуникацию следующим образом: «Педагогическая коммуникация (ПК) – это организация педагогического процесса как общения, взаимосвязи, сотрудничества на основе приема, переработки и передачи информации, личностных смыслов и ценностных отношений» [Троянская 2011: 12].

Педагогическая коммуникация имеет собственный специфический объект и предмет. Объектом педагогической коммуникации является «коммуникация и общение участников педагогического процесса: воспитателей и воспитуемых, педагогов и учеников, родителей и детей» [Там же].

Предмет педагогической коммуникации – выявление вербальных и невербальных приемов, средств и закономерностей педагогических технологий общения, а также коммуникации участников педагогического процесса, без овладения которыми деятельность педагога нельзя назвать успешной.

Специфика педагогического общения заключается в том, что общением достигаются не только обычные функции, но и еще одна – функция социально-психологического обеспечения воспитательного процесса, или организаторская функция взаимоотношений педагога с

воспитуемыми, выступающая средством решения учебных задач. Установить оптимальное педагогическое общение на занятиях с использованием авторских методик преподавания школьных предметов возможно при условии профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (т.е. коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении). На занятии очень важно создать атмосферу защищенности при общении учащихся с педагогами: одобрять, поддерживать посредством придания ценности самой попытке ответа, факту участия в диалоге. Помимо этого, необходимо одобрять практику обращения учащихся за помощью к товарищам или преподавателю; не допускать действий со стороны отдельных учеников, которыми подавляется творческая активность товарищей на занятии.

Если рассматривать реализацию данной функции с позиции речевых актов, то, прежде всего, следует рассмотреть побудительные речевые акты – ПРА). Адресат, принимающий участие в диалоге, воспринимает побудительное высказывание в общем социально-культурном и конкретном ситуативно-коммуникативных контекстах, при этом само высказывание выступает как определенный знак, актуализирующий в сознании адресата определенные фрагменты этих контекстов [Неустроев 2008: 5, 6].

По характеру взаимодействия субъекта с объектом различают прямое и косвенное воздействия.

Под прямым способом выражения ПРА принято понимать такой речевой акт, который говорящий имеет намерение совершить в момент произнесения высказывания. Произнося его, субъект открыто предъявляет объекту воздействия свои требования, прямо выражает коммуникативную цель, то есть подразумевает ровно то, что говорит, поэтому речевой акт, оформленный таким образом, легко опознается, воспринимается адресатом и называется прямым речевым актом.

Косвенный способ выражения ПРА, наоборот, подразумевает собой высказывания, в которых преобладает вторичное значение, которое вступает в противоречие с прямым языковым значением составляющих его языковых единиц, то есть происходит рассогласование между выраженным и подразумеваемым содержанием. Косвенные формы не выражают открыто намерений говорящего.

Иными словами, если адресант осуществляет побуждение открыто – эксплицитно, то использует эксплицитные побудительные высказывания, к которым относятся различные императивные и неимперативные по форме высказывания с семантикой побуждения (далее –

ВСП), а если в скрытой форме – имплицитно, он использует имплицитные побудительные высказывания, к которым причисляются косвенные побудительные речевые акты.

Кроме того, лингвистами выделяются следующие три основных типа побудительных высказываний:

1) прескриптивные высказывания (прескриптивы) – предписывают действие адресату и предполагают облигаторность действия, приоритетность говорящего; к ним относятся приказ, распоряжение, разрешение, запрещение, инструкция, предписание и заказ.

2) реквестивные высказывания (реквестивы) – побуждают адресата к действию, совершаемому в интересах говорящего, для них присуща приоритетность адресата и необлигаторность действия для говорящего; к ним относятся просьба, мольба и приглашение.

3) суггестивные высказывания (суггестивы) – выражают совет, для них характерны приоритетность говорящего и необлигаторность действия для адресата; к ним относятся совет, предложение и предупреждение [Рубанова 2006].

Так, с помощью богатого арсенала выразительных средств языка, которыми обладает категория побудительности, можно выразить все оттенки эмоционально побудительных значений, от самых мягких, просительных, некатегоричных, вежливых до самых резких, грубых, настойчивых. С помощью них могут быть реализованы различные коммуникативные цели высказываний.

Грамматика и лексика являются главными компонентами в формировании высказывания, так как они взаимосвязаны, а значит, вместе служат раскрытию содержания высказывания и его цели. Кроме того, говоря о педагогической коммуникации, следует сказать, что прагматическая направленность педагогического дискурса, его установка на получателя информации определяет не только отбор языковых средств, но и способ их подачи. Разделяя данную мысль, мы призваны рассмотреть наиболее распространенные способы построения выражения побуждения в русском и английском языках с точки зрения коммуникативной грамматики для дальнейшего определения норм общения в рамках рассматриваемого субжанра в русскоязычной и англоязычной лингвокультурах.

Основу ВСП, раскрывающих содержание желаемых говорящим действий собеседника, могут составлять два типа конструкций. В педагогическом дискурсе Т. Г. Ришелье также предлагает разделить лексико-грамматические и синтаксические конструкции на две группы с точки зрения их модальной характеристики: конструкции, содержащие

глагол в форме повелительного наклонения – императивные ВСП, и конструкции, не содержащие глагол в форме повелительного наклонения – неимперативные по форме ВСП, но обладающие побудительной семантикой [Ришелье 2010: 146]. «Императивные ВСП занимают центральное место среди побудительных высказываний в английском и русском языках» [Рубанова 2006: 47]. Данные конструкции способны выражать значение побудительности в минимальном контексте, имеют форму прямого обращения, в котором говорящий побуждает адресата к действию, выраженному глаголом [Ришелье 2010: 146].

В современном английском языке выделяются следующие императивные по содержанию и форме ВСП:

1. ВСП, которые содержат полнозначный глагол в форме повелительного наклонения. «Данная форма глагола совпадает с инфинитивом и настоящим временем основного разряда, кроме 3-го лица единственного числа» [Рубанова 2006: 47]. Например, в педагогической коммуникации педагог как бы выражает свою волю, для того чтобы добиться от учащихся выполнения желаемого действия: «*Open your workbooks and do this exercise. Discuss this topic with your partner for a minute and give me an answer to the question*». Такие предложения, содержащие полнозначный глагол в форме повелительного наклонения, который значится их главным элементом и употребляется для выражения прескриптивного побуждения, содержащего обязательность выполнения действия и свидетельствующей о приоритетной роли говорящего, являются самыми простыми по структуре [Ришелье 2010: 146]. Данная форма повелительного наклонения глагола в английском языке представлена инфинитивом без частицы *to* [Гочева 2019: 160].

Еще одним отличием глагола в повелительном наклонении от инфинитива является отличие отрицательной формы инфинитива. При выражении нежелания того, чтобы действие происходило в английском языке необходимо использовать отрицательную форму, строящуюся с помощью вспомогательного глагола *do* и частицы *not*, иногда с добавлением слова *please* для придания побудительному предложению вежливого оттенка: «*Don't talk during the lesson! Please, don't make noise*». В русском языке в данном случае используется частица *не*, ставящаяся перед глаголом: «*Не шумите! Не разговаривайте! Не списывайте друг у друга!*».

Кроме того, существует усиленная форма повелительного наклонения, которая характерна и для английского, и для русского языков. Так, в английском языке «императивные конструкции могут быть уси-

лены посредством употребления эмфатического глагола *do* в начальной позиции» [Ришелье 2010: 146]. Например: «*Do stop talking and start writing!*». В русском языке она создается за счет слов *да, же, ну*: «*Да выучите вы уже это правило!*». Конструкции данного типа свидетельствуют о том, что адресант особенно заинтересован в осуществлении действия. «В этом случае выражается категорический, настойчивый характер приказания или просьбы» [Фомичева 2009: 157].

Для того, чтобы придать побудительному предложению ещё больше экспрессивности используются конечные формативы, такие как *will you, won't you, shall we* и др. [Там же]. Например: «*Let's write down the topic of the lesson, shall we?*». Данные конструкции придают побудительному предложению оттенок предложения или приглашения.

Для объективации побуждения с целью угрозы или предупреждения могут использоваться конструкции с *or* – в английском языке и с *или* в русском языке [Гочева 2019: 161]. Например: «*Сделай это упражнение по математике или получишь плохую оценку. Do this math exercise or you will get a bad mark*».

2. Помимо императивных конструкций как таковых, то есть ВСП, содержащих полнозначный глагол в форме повелительного наклонения, косвенное побуждение к действию может передаваться ВСП, содержащими глагол *let*, местоимение *1-го лица множественного числа* и *инфинитив*. Данная конструкция смягчает категоричность высказывания, произнесенного педагогом, имплицитно его готовность работать вместе, сообщая, в целом призывает совершить какое-либо совместное действие: «*Let us try to think about this issue*». «Глагол *let* может также сочетаться с местоимением *3-го лица единственного или множественного числа* и *инфинитивом*. Такие ВСП выражают приказ, обращенный к третьему лицу: *Let him go. Let them come in*» [Рубанова 2006: 48].

3. «ВСП, включающие глагол-связку *be* в форме повелительного наклонения и *причастие I* или *II*» [Рубанова 2006:48]. Например: «*Be always searching for new sensations! Be seated!*» [Там же].

4. Кроме того, выделяются императивные по форме ВСП, в которых употребляется глагол *get* в форме повелительного наклонения и *причастие I*: «*Get together and get doing this task*». Стоит заметить, что в современном английском языке данные ВСП встречаются довольно редко.

Помимо императивных ВСП, существуют также неимперативные по форме конструкции, не содержащие глагол в форме повелительного наклонения. Неимперативные по форме ВСП, но обладающие побуди-

тельной семантикой, формально связаны с императивными ВСП, что дает возможность трансформации некоторых типов неимперативных ВСП в императивные в контексте.

В современном английском языке выделяют следующие неимперативные по форме ВСП:

1. Прежде всего, к ним относятся конструкции с модальными глаголами. «Эта подгруппа является наиболее обширной, так как модальные глаголы представляют собой часто применяемый способ выражения значения побуждения» [Рубанова 2006: 50]. Вследствие этого, высказывания с модальными глаголами принято подразделять на несколько групп. Мы солидарны с О. А. Рубановой, ссылающейся на мнение К. А. Гузеевой, согласно которому в английском языке следующие модальные глаголы могут быть использованы в неимперативных ВСП:

а) модальные глаголы *can, may, could, might*, употребляемые в сочетании с неопределенной формой инфинитива для выражения:

- разрешения совершить действие: «*You may go. You can rest*»;
- запрета совершить действие: «*You can't speak at the lesson. You may not enter the class*»;
- просьбы: «*Could you give me this textbook?*»;
- совета, намека: «*You might talk less during the lesson*».

б) модальные глаголы *must, have to, be to, need*, употребляемые в сочетании с неопределенной формой инфинитива для выражения:

- долженствования, необходимости совершить действие (*must*): «*You must do this exercise*»;
- необходимости совершить действие в силу определенных обстоятельств (*have to*): «*You have to meet him again today*»;
- распоряжений и необходимости совершить действий согласно предыдущей договоренности и заранее намеченному плану (*be to*): «*You are to explain this rule at the next lesson*»;
- запрещения производить действие (*must not*): «*You must not make noise during the lesson*»;
- строгого запрета (*be not to*): «*You are never to discuss such topics in school*»;
- отсутствия необходимости совершения действия (*need not, not have to*): «*You needn't learn this poem by heart*».

в) модальные глаголы *should, ought to*, которые употребляются в сочетании с неопределенной формой инфинитива для выражения совета или морального обязательства совершить действие: «*You ought to be very serious about your home tasks*».

г) модальные глаголы *shall, will*, употребляемые для выражения волеизъявления, распоряжения, предупреждения, приказа: «*You shall write and listen to me*».

д) модальные глаголы *will, would*, которые употребляются для выражения:

- просьбы-побуждения (*will, would*): «*Will you wake up early this morning?*»;
- просьбы со значением недовольства, раздражения, нетерпения (*will*): «*Will you stop making noise!*»;
- вежливой просьбы-побуждения (более вежливый оттенок высказыванию придают слова *please, kindly*, а также оборот *would you mind*): «*Would you mind answering this question*».

2. К числу неимперативных по форме конструкций относятся также оптативные предложения, которые имеют прямую направленность на адресата и содержат глагол в форме изъявительного и сослагательного наклонений, конструкции со сложным дополнением и сложным подлежащим [Ришелье 2010: 148].

Так, оптативные высказывания, содержащие глаголы в форме настоящего и будущего неопределенного времени изъявительного наклонения используются для того, чтобы актуализировать побудительное значение высказывания: «*Everyone writes down these sentences in a notebook*». Использование глагола в форме будущего времени необходимо для того, чтобы придать побуждению к совершению определенного действия более мягкий и непринужденный характер, например: «*Today we will discuss this topic*». Также, к этому типу неимперативных по форме ВСП можно отнести сложноподчиненные предложения с придаточными условия, выражающими либо предупреждение, либо угрозу: «*You will get a bad grade if you don't do anything*».

Оптативные высказывания с глаголом в форме сослагательного наклонения наименее категоричны. Т. Г. Ришелье полагает, что они способствуют смягчению побудительного намерения говорящего, имеют дружеский характер и употребляются в сообщениях о фактах не реальных, а мысленно допускаемых, которые могли бы иметь место при определенных обстоятельствах или условиях. Используя их, адресант подчеркивает желательность или необходимость выполнения действия. «К этому типу неимперативных ВСП можно отнести группу сложноподчиненных предложений с придаточными условия, в которых глаголы главного и/или придаточного предложения находятся в форме сослагательного наклонения» [Рубанова 2006: 54]: «*I believe you could be the best student in the class if you wanted to be*».

Кроме того, для выражения волеизъявления используются побудительные конструкции со сложным дополнением. При построении такого высказывания чаще всего используются глаголы *want, would like, wish expect*, которые хоть и придают ему некий доверительный и корректный характер, в действительности не оставляют адресату выбора в выполнении или невыполнении действия. Например: «*I want you to read this book for the next lesson*».

Конструкции со сложным подлежащим в функции воздействия используются с формами страдательного залога, что смягчает категоричность побудительности высказывания, после глаголов со значением просьбы, приказа, разрешения, требования, такими как *to order, to ask, to allow, to request, to require, to persuade* и т.д. [Ришелье 2010: 149]. Например: «*You are required to read this article*».

3. Эллиптические (безглагольные, неполные) высказывания также относятся к неимперативным по форме высказываниям. Они содержат в себе лишь название объекта действия или его характеристику, например: «*Poem for tomorrow*». Такие высказывания используются, когда их суть понятна из общего контекста, когда и субъект, и объект воздействия очевидны из самой коммуникативной ситуации, ясна мотивация предполагаемого действия, необходимость его совершения, само действие и механизм его исполнения, такие высказывания сокращаются за счет опущения элементов, которые заранее известны коммуникантам [Там же].

4. Вопросительные ВСП, широко используемые для выражения побуждения к действию, включают в себя несколько структурно-семантических подгрупп. Так, в разговорной речи часто встречаются общие вопросы с вспомогательными глаголами *will, shall, should, would*, с помощью которых выражается вежливая просьба: «*Will you please help me with this exercise?*». Особое внимание уделяется употреблению специальных вопросов в побудительных предложениях, которые могут выражать побуждение с различными эмоционально-семантическими оттенками: от угрозы и насмешки до совета и пожелания [Фомичева 2009: 159]. Например: «*How about reading this text?*». Используя при побуждении разделительные вопросы, можно передать оттенок мягкой просьбы: «*You'll participate in this competition, won't you?*».

Целью речевого акта критики является констатация оценки по какому-либо поводу, а также выражение собственное мнение говорящего (педагога). Критика представляет собой яркий оценочный показатель, однако от речевых актов упрека и порицания, критика отличается тем, что может нести в себе не только негативную, но и позитив-

ную характеристику деятельности обучающегося. Понятию «речевой акт критики» дают следующее определение: «Речевой акт критики – это оценочное высказывание, иллокутивной целью которого является выражение негативного мнения говорящего по поводу чего-либо. Оно имеет рациональный характер и содержит объяснение и мотивировку говорящим своего отрицательного мнения» [Бачурка 2017: 102]. Благодаря определению, становится ясным, что преобладающая черта критики – это рациональность, важнейшей целью которой является перлокутивный эффект, т.е. согласие адресата с оценкой адресанта (педагога). Данный эффект зачастую сопровождается вопросом к обучающемуся: *«Всё ясно? Согласен со мной? Got it? Is it clear?»*. При этом предполагается, что ученик должен вербально (при помощи речи, языка) или невербально (с использованием жестов, взгляда, мимики) дать на него ответ, показав, что он согласен с оценкой педагога. Это важно, так как критическая оценка изначально направлена на побуждение ученика к исправлению ошибок и недочетов в работе, следовательно, воспитанник должен рассматривать оценку педагога как объективную.

При выражении критической оценки как русскоязычные, так и англоязычные педагоги используют критику в сочетании с речевым актом поддержки:

– Дима, в твоём контрольном сочинении обнаруживается много лексических повторов. Но я искренне верю, что в следующий раз ты будешь внимательнее и не допустишь тех же ошибок.

– The test wasn't complicated. Jack, I awfully regret but you have a bad mark. But I'll give you a chance to rewrite the test.

– Thank you. I'll do my best next time.

Данные примеры показывают, каким образом происходит смешение двух речевых актов: критики и поддержки, что не вызывает у учеников негативного чувства от комментариев учителя. Помимо этого, в англоязычном примере ученик вербально даёт доброжелательный ответ на конструктивную критику учителя.

Таким образом, речевой акт критики, имеющий своими главными чертами рациональность и конструктивность, можно считать практически бесконфликтным речевым действием, несмотря на его изначально негативно-оценочный характер. Использование педагогом конструктивной критики и критики-поддержки свидетельствует о желании педагога установить контакт с обучающимися и способствовать взаимному пониманию.

Речевой акт похвалы с аксиологической точки зрения может содержать как общеоценочные, так и частнооценочные предикаты. Спе-

цифика интеллектуальной деятельности, которой занимаются учащиеся и которую должен оценивать педагог, обуславливает частотность интеллектуальной разновидности частной оценки в речевой деятельности учителя. Следующей по частотности в педагогическом дискурсе является этическая оценка, содержащая квалификацию поведения, поступков, действий ученика с точки зрения соответствия общепринятым нормам морали и этики. Более того, общеоценочные предикаты также сужают свое значение до частнооценочного, интеллектуального или, реже, этического.

В речи учителя в ходе урока часто используются краткие развернутые речевые акты похвалы:

1) содержащие общеоценочные предикаты, семантически суженные в ситуации общения до частнооценочных интеллектуальных, например: *«Молодец! Хорошо! Замечательно! Верно! Правильно!»* – и подобные.

2) содержащие предикаты интеллектуальной оценки деятельности учащегося: *«Умница! Толково! Глубоко!»*.

Учителя часто выбирают краткую форму похвалы в силу необходимости экономии времени урока и позволяют всем участникам коммуникации однозначно интерпретировать причину, мотивы похвалы, определить адресата и предмет оценки.

О. Б. Сиротинина считает, что частотность кратких форм оценочных высказываний объясняется тем, что учитель выступает в школе официальным лицом, ограниченным в проявлении эмоций, а также лексической бедностью речи педагога, особенно в выражении похвалы. Самой распространенной похвалой является: *«Молодец»*, затем *«Умница»* и *«Хорошо»* [Сиротинина 2016].

Речевой акт похвалы может иметь более развернутую многословную форму, в которой детализируется оценочный предикат или уточняется предмет оценки: *«Какой глубокий содержательный реферат сделала Аня. Прямо на вузовском уровне (разг)»*.

В речевом акте похвалы могут функционировать интенсификаторы, выраженные лексическими средствами (*наречиями, прилагательными – очень, совершенно, чрезвычайно, большой*) или синтаксическими конструкциями: *«Очень толково! Совершенно верно!»*. К самым распространенным синтаксическим средствам выражения одобрения и похвалы в русском языке относятся восклицательные предложения, простроенные по моделям [какой + оценочное Adj + Substantiv] [какой + оценочное Substantiv], [как + Adv.]

К речевому акту похвалы примыкает и такая разновидность косвенных речевых актов, как ироническая похвала, формально напоминающая похвалу по использованным в ней оценочным предикатам, но имплицатуры, выводимые из нее, имеют негативный неодобрительный аксиологический знак. Например, учительница – ученице с татуировкой на руке: *«Ничего не скажешь, креативно!»*.

Оценочное высказывание может содержать не только общую оценку, как во всех вышеприведенных примерах, но и сравнительную оценку. Она выражается формами простой и сложной сравнительной степени оценочных предикатов – прилагательных, наречий или слов категории состояния в русском языке: *«Ну вот видишь, сегодня у тебя с домашним заданием гораздо лучше»*. В качестве объектов сравнительной оценки выступают результаты деятельности учащегося, действия, поведение в разные оценки времени. Педагогическая этика не позволяет сравнивать результаты учебной деятельности, поведение и действия поведения и действия разных учеников.

Использование учителем позитивно-оценочного речевого акта похвалы в речевой ситуации урока обычно не вызывает у учащихся вербально оформленной ответной реакции (благодарности, согласия/несогласия возражения и т.п.), т.е. перлокутивный эффект локализуется в его внутреннем эмоциональном мире: радость от похвалы, гордость, смущение.

В работе Р. Шепардсона (Richard D. Shepardson) «Praise and Criticism – A Sticky Issue», рассматривающего различные аспекты похвалы и критики, было приведено исследование, связанное с использованием различных оценочных речевых актов в педагогической коммуникации [Shepardson URL: <https://clck.ru/UsKD7>].

Результаты получились следующими (табл. 3): наиболее частым ответом стал речевой акт осуждения, суть которого в указании верно/неверного ответа обучающегося, ему отведено 34%. Похвале было отведено 20%, в то время как критике – 13% от количества всех ответов учителей. Исследователь подчёркивает, что практически всегда критика применялась в мягкой форме и крайне редко – в резкой.

Сравнительная частота поведенческих реакций учителей

Speech act	Percentage
Judgmental (wrong/right)	34%
Echo	25%
Praise	20%
Criticism	13%
Probe	6%
Other	2%

Рассмотрим примеры использования мягкой критики:

– *Freddy, your book should be opened on page 4.*

– *Diane, I asked you to raise your hand.*

Из приведённых выше примеров видно, что англоязычные педагоги применяют такой приём как использование модальных глаголов, в данном случае – *should*, чтобы смягчить своё требование к студенту. Помимо этого, педагогами используется приём смещения временного плана (вместо Present Simple использовали Past Simple) в целях снижения категоричности и придания инструкциям вид вежливой просьбы.

Исследователи приходят к важному выводу о том, что воздействие умеренной критики на студентов изменяется с течением времени: если соотношение мягкой критики и участия студентов было положительным в начале года, то к концу года наблюдалось значительное снижение. Рассмотрим следующий пример:

– *John, I told you to raise your hand.*

Если в начале года обучающийся воспринимает данный речевой акт как напоминание, не несущее в себе никакого негативного подтекста, то к концу года, как отмечает автор, он расценивает данные слова, как пренебрежительное отношение педагога к нему. Так, в течение года ученик по-разному воспринимает критические выражения учителя, эффект которых может усиливаться и под влиянием накопленных событий в классе.

Наблюдение ряда уроков учителей Великобритании и США, записанных на учебных порталах, позволяет утверждать, что большин-

ство англоязычных учителей делают акцент на речевых актах похвалы, а не критики, так как предпочитают подходить к педагогическому общению с особой тактичностью и аккуратностью, чтобы не заходить за личные границы свободы обучающегося.

Таким образом, мы приходим к выводу, что речевое поведение педагогов двух стран, а также использование ими определённых языковых средств определяется их культурными особенностями. С точки зрения форм выражения неодобрения репертуар американского варианта английского и русского языков не совпадает. Для англоязычных преподавателей не характерно использование прямых форм оценочных речевых актов неодобрения, неприемлемых в вежливой американской коммуникативной среде; в то время как русские педагоги обращаются к неодобрительным речевым актам намного чаще. Поэтому каждая из стран, опираясь на собственную систему ценностей, использует конкретный оценочный речевой акт в конкретной речевой ситуации в качестве достижения какой-либо цели и задач общения между субъектами образовательного процесса общения.

2.2. Лингвистическая характеристика коммуникативных педагогических ситуаций

Теория коммуникации в лингвистике возникла в середине XX столетия исключительно из прагматических соображений. Первые разработчики коммуникативной модели ученые-математики К. Шеннон и У. Уивер преследовали цель установить и наладить контакт между машиной и человеком. Без достижения этой цели эпоха кибернетики была обречена на провал. В основу своей модели они положили принцип коммуникативного взаимодействия между людьми. Так выделяются первые компоненты коммуникации: источник информации, передатчик, канал связи, декодер, получатель информации. Чёткое положение каждого компонента в участке коммуникативной цепи и эффективная работа всех компонентов позволяют достичь бесперебойную и результативную связь [Барышников 2017].

Основываясь на этой модели, лингвисты начинают разрабатывать коммуникативную модель, отражающую всю сложность человеческого общения. Такая необходимость возникла ввиду всё возрастающего коммуникативного напряжения как на макро-, так и на микроуровне. Человечество, пережившее две мировые войны в первой половине XX столетия, осознало, что решение конфликтов с помощью оружия не приносит результата, а является откатом назад в цивилизационном развитии всего общества. Гораздо более эффективным способом является

решение всех конфликтов на уровне коммуникации. Однако вопрос о том, как выстроить свою коммуникацию, чтобы не создать конфликт или решить его, достигая при этом и своих интересов, оставался открытым.

Искать ответ на поставленный вопрос следовало с построения самой модели человеческого общения. Первым, кто представил такую модель, был Р. О. Якобсон [Якобсон 1975]. В его линейную модель также входили компоненты К. Шеннона и У. Уивера, дополненные сообщением, контекстом и кодом. На каждый компонент модели Роман Осипович наложил ту или иную коммуникативную функцию. Позже лингвистами линейная модель коммуникации была усовершенствована и дополнена. Последовательность компонентов модели такова:

1. Событие (причина) – это то, что побуждает начать коммуникацию.
2. Адресант – тот, кто инициирует и направляет коммуникацию
3. Сообщение – то, что адресант хочет передать адресанту
4. Код – та форма передачи информации, которую адресант выбирает для своего сообщения
5. Канал связи – тот способ передачи информации, который адресант выбирает для трансляции сообщения
6. Приёмник сигнала – то, посредством чего адресат получает сообщение
7. Декодер – то, посредством чего адресат понимает сообщение
8. Адресат – получатель сообщения (в процессе коммуникации он ещё и активный участник общения).

Однако каждый раз в процессе анализа компонентов модели в коммуникации учёным становилось очевидным, что во внимание не берутся существенные факторы, влияющие на протекание этой коммуникации. Так в лингвистику было введено такое понятие как «коммуникативная ситуация», где помимо уже известных компонентов модели учитывались и подвергались анализу такие факторы-обстоятельства, как: намерения говорящих, их цели; роли коммуникантов как в определённой коммуникативной ситуации, так и в социуме, определяющие либо иерархические либо равные отношения; гендерная составляющая; профессиональная принадлежность участников коммуникации; возрастная составляющая коммуникантов; эмоциональный фактор, учитывающий симпатии/антипатии, давление, поддержку и т. д.; место, в котором происходит коммуникация (улица, магазин, конференц-зал, приёмная руководителя и т. д.); продолжительность коммуникации (объективные и субъективные причины, влияющие на про-

должительность); коммуникативная установка, поведение коммуникантов, их настрой на коммуникацию (открытость /закрытость, способность и готовность воспринимать, передавать или отвергать понятия, мысли, идеи, факты и другую информацию) [Алифанова 2015].

Теперь, имея в арсенале полный набор компонентов модели и факторы-обстоятельства, влияющие на протекание коммуникативной ситуации, появляется возможность провести её полный анализ и выявить причины коммуникативного сбоя или успеха, а также смоделировать, как устранить выявленные неудачи при последующих коммуникативных взаимодействиях и создать успешную ситуацию [Максимова 2015].

В результате полученной методологии анализа коммуникативной ситуации учёными предпринимаются попытки выделить типы коммуникативных ситуаций и рассматривать условия протекания, а также способы их моделирования в типичных для этих ситуаций условиях. К таким типам можно отнести коммуникативные ситуации обмана, уговора, конфликта, примирения, благодарности, согласия, прощения, разрешения конфликта, убеждения и др. Подобный перечень, который продиктован многообразием человеческого общения, способен расширяться по мере появления исследований того или иного типа коммуникативной ситуации [Алифанова 2015].

В нашем исследовании особого внимания заслуживают коммуникативные ситуации, призванные понять и устранить любую природу конфликта, непонимания или разногласия.

Педагогический дискурс на сегодняшний день одна из быстроменяющихся областей человеческого бытия. Такие изменения связаны не только с изменениями форм и содержания образования, но и, прежде всего, с изменениями самих участников педагогического процесса – учителя и ученика, а также его родителей. Повышенный уровень конфликтности общества переносится и на педагогический дискурс, где участниками и инициаторами разногласий, конфликтов могут выступать как учитель, так и ученик. И перед педагогическим сообществом всё острее становится вопрос: как устранять конфликтные ситуации между всеми участниками педагогического процесса и, что ещё важнее, как подготовить ученика и научить его эффективно решать разногласия как межличностные, так и глобальные [Шкаликов, Коршунова 2020].

Рассмотрим некоторые коммуникативные ситуации педагогического дискурса.

Коммуникативная ситуация конфликта. Как уже было замечено выше, инициатором развития коммуникативной ситуации конфликта

может стать любой участник педагогического процесса. Учитель как адресант всего коммуникативного процесса, который выстраивает и контролирует ход и развитие взаимодействия с учащимся, осознает возложенную на него ответственность и прилагает все усилия для достижения результата в обучении. Именно поэтому, когда обучающийся выставляет в ходе такого взаимодействия свои условия, преграды, требования, чаще всего тормозящие процесс обучения, мешающие достичь поставленной цели в обучении или отказывается выполнять установленные для него предписания, это вызывает, как правило, негативную реакцию учителя, провоцирующую конфликт. Несмотря на то, что реакция учителя в подобных ситуациях оправдана, сам процесс обучения от этого не выигрывает, так как учитель не устраняет со своего пути выставленные учеником преграды, а лишь создаёт дополнительные.

Ещё одним источником конфликтогенных ситуаций могут выступать родители обучающихся, рассматривая процесс обучения сквозь субъективную призму своих представлений и ожиданий.

Как переломить такие барьеры, сохраняя за учителем право адресанта и управленца образовательного процесса – главный вопрос, ответ на который лежит в анализе и понимании природы коммуникативного взаимодействия. Это, в свою очередь, поднимает вопрос о необходимости владения учителем соответствующей профессиональной компетенцией и, соответственно, обязательном обучении будущих учителей методологии анализа и управлением коммуникативного взаимодействия [Барышников 2017].

Ещё одним важным типом коммуникативной ситуации в педагогическом дискурсе является ситуация «согласие» [Алифанова 2015]. Справедливости ради стоит отметить, что ситуация конфликта, хоть и является частотной, но не доминирующей в педагогическом процессе. Однако поскольку сам процесс обучения подразумевает под собой ответную реакцию обучающегося, то нетрудно предположить, что такие ответные реакции со стороны обучающихся могут проявляться в непонимании, нежелании, ошибочном выполнении заданий и других трудностях, которые сами по себе хоть конфликта и не вызывают, но способны вызвать разного рода разногласия.

И опять учитель стоит перед задачей: как эффективно снять эту коммуникативную преграду и довести учащегося до соответствующего результата. Опытный педагог понимает, что никакие самые эффективные приёмы и методики не принесут результата до тех пор, пока обучающийся коммуникативно не настроится на взаимодействие с учителем, не осознает и не признает свои ошибки, не согласится на

дальнейший образовательный процесс. Все эти факторы снова приводят учителя к необходимости владения компетенцией анализа и управления коммуникативным взаимодействием, которую он должен освоить в процессе своего профессионального обучения.

Это лишь некоторые примеры, свидетельствующие о необходимости включения в процесс профессионального обучения педагога методологии анализа коммуникативных ситуаций, которая способствует формированию компетенции анализа и управления коммуникативным взаимодействием. Владение такой компетенцией позволит педагогу эффективно реализовывать любую методику обучения и успешно достигать целей в образовательном процессе.

Для понимания того, как функционирует коммуникативное взаимодействие вообще и в педагогической сфере в частности, а также для успешного владения процессом коммуникации и достижения поставленных коммуникативных целей возникает необходимость включения данной тематики в процесс подготовки будущих учителей.

Данный процесс разделён нами на три этапа. *Первый этап* включает в себя знакомство с теорией коммуникации, моделями коммуникаций, их компонентами и экстралингвистическими факторами, влияющими на их протекание.

Так, например, уже на первом курсе в рамках теоретического блока лингвистических предметов, таких как «Языкознание», в разделе «Современная когнитивно-дискурсивная парадигма в лингвистике» представляется возможным раскрыть тему «Теория коммуникации» с последующими разделами:

1. Предпосылки возникновения теории коммуникации в лингвистике.
2. Линейные модели коммуникации (Шеннон, Уивер, Якобсон).
3. Нелинейные модели коммуникации (Бахтин, Лотман).
4. Компоненты коммуникативных моделей и их анализ.
5. Факторы-обстоятельства, влияющие на протекание коммуникативных ситуаций.
6. Типы коммуникативных ситуаций.
7. Построение моделей коммуникативных ситуаций и их анализ.

В ходе раскрытия данных разделов, будущие учителя осознают всю сложность коммуникативного процесса, его упорядоченность, а не стихийность. Главная задача на этом этапе состоит в раскрытии основного тезиса теории коммуникации: любая коммуникация осуществляется по определённым законам, и их нарушение приводит к коммуникативному коллапсу, также как и нарушение физических законов в

природе. Для избегания такого коллапса необходимо знать законы коммуникации и то, как они работают.

На *втором этапе* процесса обучения происходит формирование умений успешного коммуникативного взаимодействия. Хорошей платформой для этого процесса являются практические занятия теоретического курса, на котором происходило знакомство с положениями теории коммуникации.

Первые практические занятия должны быть сосредоточены на обсуждении основных теоретических аспектов, методологии анализа коммуникации и ситуаций. Такое обсуждение даёт понимание преподавателю, насколько усвоены обсуждаемые положения, освоены ли они студентами чисто технически как алгоритм последовательных действий для практического анализа, или обучающиеся понимают глубину происходящих процессов коммуникации.

Например, при обсуждении компонентов коммуникативной модели было бы необходимо не только выяснить насколько хорошо студенты знают наличие самих компонентов, но и раскрыть роль каждого в процессе коммуникации. Для этого можно было бы использовать следующие вопросы.

Адресант: какова его роль в процессе коммуникации? Что должен учесть адресант до начала коммуникации? С учётом чего он должен выстроить свою коммуникацию? К каким способам и средствам он может прибегать, чтобы поддерживать коммуникацию? Как он может преодолевать коммуникативные барьеры?

Адресат: является ли его роль пассивной? Кто является главным в коммуникации: адресант или адресат? На каких условиях адресат принимает коммуникацию от адресанта? От чего зависит вклад адресата в коммуникативный процесс?

Сообщение: является ли оно актуальным для адресата? Насколько он в нём заинтересован? Почему это сообщение важно для адресанта? Если оно не актуально для адресата, то что делает адресант, чтобы заинтересовать им своего коммуникативного партнёра?

Код: каким образом кодирует адресант своё сообщение? Какие лексические, стилистические, синтаксические средства он использует? Насколько легко адресату декодировать сообщение? Учитывает ли этот факт адресант?

Канал связи: какой канал связи выбран адресантом для передачи сообщения? Почему именно он? Насколько успешен оказался этот канал? Были ли какие-то помехи (энтропия) при передаче сообщения?

Также целесообразно до анализа практического материала обсудить во время семинарских занятий роль и влияние факторов-обстоятельств, влияющих на реализацию коммуникативной ситуации.

Намерения говорящих, их цели: какие цели, намерения были у адресанта и адресата в начале коммуникации? Совпадали ли эти цели? Как каждый из участников коммуникации достигал своей цели? Чья цель была достигнута в результате: адресата, адресанта или выработанная новая, совместная цель? Кому пришлось идти на уступки и в чём?

Роли коммуникантов в социуме или в данной ситуации общения: наблюдается ли социальная или другая иерархия между адресантом и адресатом? Как она проявляется и в чём? Если иерархии не наблюдаются, то как это сказывается на общении?

Гендерная составляющая: как проявляется гендерная окраска на ход коммуникации, если диалог происходил между мужчинами? Между женщинами? Между мужчиной и женщиной?

Профессиональная окраска коммуникации: используются ли коммуникантами профессиональная лексика? Если этого не наблюдается, то отражена ли на коммуникации манера, характер профессионального общения адресата или адресанта?

Возрастная составляющая коммуникантов: как отражён возраст коммуникантов на лексическом и семантическом уровнях? Как возраст коммуникантов влияет на ход и результат коммуникации?

Эмоциональный фактор, учитывающий симпатии/антипатии, давление, поддержку и т. д.: как часто в репликах коммуникантов встречаются эмоционально окрашенная лексика? Как проявляются эмоции коммуникантов невербально? Как это влияет на ход и результат коммуникации?

Место, в котором происходит коммуникация (улица, магазин, конференц-зал, приёмная руководителя и т. д.): как влияет на внешнюю сторону коммуникации место, где она проходит (шум, плохие условия, приятное место и т. д.)? «Чьей» территорией является место проведения коммуникации (адресата, адресанта, нейтральная) и как это влияет на внешнюю сторону коммуникации?

Продолжительность коммуникации (объективные и субъективные причины, влияющие на продолжительность): достаточное ли время было отведено решению этого вопроса? Почему коммуниканты так долго или так быстро обсудили волнующий их вопрос? Что этому способствовало?

Коммуникативная установка, поведение коммуникантов, их настрой на коммуникацию (открытость /закрытость, способность и

готовность воспринимать, передавать или отвергать понятия, мысли, идеи, факты и другую информацию): в чём проявляется закрытость / открытость / сдержанность коммуникантов (внешние и речевые признаки)? Как ведут себя коммуниканты по отношению друг к другу? Насколько они категоричны / слушают / перебивают друг друга?

После обсуждения ключевых компонентов и внешних факторов коммуникации, их роли и анализа в коммуникативном процессе логично перейти на конкретную коммуникативную ситуацию и проанализировать её вместе с обучающимися. Это необходимый шаг, который не только на практике позволяет увидеть работу всего механизма коммуникативного процесса, но и обучает реализации его методологии анализа.

В качестве примера для анализа можно взять коммуникативную ситуацию, описанную в произведении А. С. Макаренко «Педагогическая поэма».

Сельское хозяйство получило мощное подкрепление. Мы пригласили агронома, и по полям колонии заходил Эдуард Николаевич Шере, существо, положительно непонятное для непривычного колонистского взора. Было для всякого ясно, что выращен Шере из каких-то особенных сортовых семян и поливали его не благодатные дожди, а фабричная эссенция, специально для таких Шере изобретенная.

...Шере никогда ничем не возмущался и не восторгался, всегда был настроен ровно и чуточку весело. Ко всем колонистам, даже к Галатенко, он обращался на «вы», никогда не повышал голоса, но и в дружбу ни с кем не вступал. Ребят очень поразило, когда в ответ на грубый отказ Приходько: «Чего я там не видел на смородине? Я не хочу работать на смородине!» – Шере приветливо и расположенно удивился, без позы и игры:

– Ах, вы не хотите? В таком случае скажите вашу фамилию, чтобы я как-нибудь случайно не назначил вас на какую-нибудь работу.

– Я – куда угодно, только не на смородину.

– Вы не беспокойтесь, я без вас обойдусь, знаете, а вы где-нибудь в другом месте работу найдете.

– Так почему?

– Будьте добры, скажите вашу фамилию, мне некогда заниматься лишними разговорами.

Бандитская красота Приходько моментально увяла. Пожал Приходько презрительно плечами и отправился на смородину, которая только минуту назад так вопиюще противоречила его назначению в мире.

Шере был сравнительно молод, но тем не менее умел доводить колонистов до обалдения своей постоянной уверенностью и нечеловеческой работоспособностью. Колонистам представлялось, что Шере никогда не ложится спать. Просыпается колония, а Эдуард Николаевич уже меряет поле длинными, немного нескладными, как у породистого молодого пса, ногами. Играют сигнал спать, а Шере в свинарне о чем-то договаривается с плотником. Днем Шере одновременно можно было видеть и на конюшне, и на постройке оранжерей, и на дороге в город, и на развозке навоза в поле; по крайней мере, у всех было впечатление, что все это происходит в одно и то же время, так быстро переносили Шере его замечательные ноги.

В конюшне Шере на другой же день поссорился с Антоном. Антон не мог понять и почувствовать, как это можно к такому живому и симпатичному существу, как лошадь, относиться так математически, как это настойчиво рекомендовал Эдуард Николаевич.

– Что это он выдумывает? Важить? Видели такое, чтобы сено важить? Говорит, вот тебе норма: и не меньше, и не больше. И норма какая-то дурацкая – всего понемножку. Лошади подохнут, так я отвечать буду? А работать, говорит, по часам. И тетрадку придумал: записывай, сколько часов работали.

Шере не испугался Антона, когда тот по привычке закричал, что не даст Коришуна, потому что Коришун, по проектам Антона, должен был через день совершать какие-то особые подвиги. Эдуард Николаевич сам вошел в конюшню, сам вывел и запряг Коришуна и даже не взглянул на окаменевшего от такого поношения Братченко. Антон надулся, швырнул кнут в угол конюшни и ушел. Когда он к вечеру все-таки заглянул в конюшню, он увидел, что там хозяйничают Орлов и Бублик. Антон пришел в глубоко оскорбленное состояние и отправился ко мне с прошением об отставке, но посреди двора на него налетел с бумажкой в руке Шере и, как ни в чем не бывало, вежливо склонился над обиженной физиономией старшего конюха.

– Слушайте, ваша фамилия, кажется, Братченко? Вот для вас план на эту неделю. Видите, здесь точно обозначено, что полагается делать каждой лошади в тот или другой день, когда выезжать и прочее. Видите, вот здесь написано, какая лошадь дежурная для поездки в город, а какая выходная. Вы рассмотрите с вашими товарищами и завтра скажите мне, какие вы находите нужным сделать изменения.

Антон удивленно взял листок бумажки и побрел в конюшню.

На другой день вечером можно было видеть кучерявую прическу Антона и стриженную под машинку острую голову Шере склонивши-

мися над моим столом за важным делом. Я сидел за чертежным столиком за работой, но минутами прислушивался к их беседе.

– Это вы верно заметили. Хорошо, пусть в среду в плуге ходят Рыжий и Бандитка...

– Мальчи буряка есть не будет, у него зубов...

– Это ничего, знаете, можно мельче нарезать, вы попробуйте...

– ...Ну а если еще кому нужно в город?

– Пешком пройдетя. Или пусть нанимает на селе. Нас с вами это не касается.

– Ого! – сказал Антон. – Это правильно. [Макаренко URL: https://librebook.me/pedagogicheskaja_poema].

В ходе совместного анализа с помощью приведённых выше вопросов можно прийти к следующим примерным результатам:

Адресант: Шере Э. Н., агроном, присланный на возрождение хозяйства колонистов. Увлечён своей работой, имеет только одну цель – любимыми способами достичь результатов в выращивании сельхозкультур. Он настолько поглощён своей целью, что его не могут с неё сбить ни особенные работники, призванные ему в помощники, ни обстоятельства, которые ставят дополнительные преграды. Именно поэтому у него нет ни времени, ни желания приспособляться коммуникативно к каждому непростому колонисту, выстраивать с ним отношения для совместной работы и учитывать каждый раз обстоятельства, формирующие ту или иную коммуникативную ситуацию. С другой стороны, он не настроен враждебно, конфликтно, у него просто нет и для этого времени. Именно поэтому в любой коммуникативной ситуации он как бы воспаряет над ней, перепрыгивая через все препятствия, и достигает цели, приводя туда и своего коммуниканта. Именно этот сценарий он развивает и в анализируемой ситуации с Братченко, своим адресатом.

Адресат: А. Братченко, колонист, достаточно долгое время находящийся в колонии, привыкший к её порядкам, изменил свой образ жизни и приобрёл профессию конюха, которая стала не только его хобби, но страстью всей его жизни. Такие интересы сформировали в нём не только массу положительных качеств, таких как ответственность, умение заботиться о ком-то, трудолюбие и многое другое, но и его социальный статус. Братченко в колонии стал считаться уважаемым человеком, к чьему мнению прислушивались, с ним считались по многим вопросам. Будучи главным конюхом, он координировал всю

транспортную систему колонии, что значительно повышало его социальный статус.

Сообщение: то, что передал ему адресант, касалось непосредственно Братченко, его деятельности и потому не могло его не интересоваться. Именно поэтому адресант не был многословен, ему не пришлось долго объяснять и детализировать сообщение.

Код: выбранное кодирование адресантом можно назвать удачным, несмотря на то, что в речи адресанта встречаются вкрапления новых слов для адресата, например, «важить сено». Однако из контекста адресат догадывается о его значении. Синтаксически Шере кодирует свое сообщение в виде простых предложений, которые воспринимаются чётко, как инструкция, руководство к действию. У адресанта по-прежнему нет желания и времени включаться в долгие и пространственные объяснения. Ему нужно выдать задачу, которая должна быть решена как можно скорее на пользу всех. Именно поэтому он часто использует в своём кодировании сообщения лексику, связанную с сельскохозяйственной деятельностью, которую без сомнения понимают те, кто работает на земле.

Канал связи: выбран адресантом удачно. Решить такие важные вопросы, от которых зависит деятельность всей колонии, можно было только в личном разговоре. Если представить, что вместо живого общения Шере выбрал бы директивный способ письменных распоряжений и приказов, то легко предположить, что все они подлежали бы саботажу и ни один из них не был бы выполнен. Надо признать, что и в живом общении решить поставленную задачу адресанту не было легко, что лишь подтверждает несостоятельность других форм передачи сообщения.

После обсуждения основных компонентов коммуникативной модели и роли каждого компонента в речевой цепи следует перейти на анализ факторов-обстоятельств, формирующих коммуникативную ситуацию.

В ходе совместного анализа факторов-обстоятельств с помощью приведённых выше вопросов можно прийти к следующим примерным результатам.

Намерения говорящих, их цели: как видно из ситуации у коммуникантов были не просто разные цели, но противоположные друг другу. Если Шере хотел задействовать лошадей в сельхозработах, то Братченко всеми силами хотел этому воспрепятствовать, жалея и без того измождённых лошадей. У каждого были объективные причины для своей цели и её достижения. Особенность этой ситуации заключа-

ется в том, что, несмотря на реакцию Братченко, которая означала не просто неминуемый конфликт, но и отсутствие пути к примирению, адресант сумел подвести адресата к выполнению своей цели. Надо признать, что Шере пришлось со своей стороны пойти на некоторые уступки со своей стороны. Понимая, что стоит за гневом Братченко, он учёл его беспокойства и сразу же представил план бережного дежурства лошадей во время работ. Причём, осознавая, что явился причиной конфликта, Шере сделал шаг навстречу и проявил инициативу в дальнейшем решении вопроса, но только после того, как Братченко успокоился. Как уже было сказано ранее, Шере был поглощён своей целью и не тратил времени и сил для выяснения отношений, извинений и уговоров. Именно поэтому, делая шаг навстречу, он предпринял следующие действия: *«посреди двора на него налетел с бумажкой в руке Шере и, как ни в чем не бывало, вежливо склонился над обиженной физиономией старшего конюха».*

Начальные фразы Эдуарда Николаевича лишь подтверждают то, что он не собирается разбираться и выяснять чью-либо правоту: *«Слушайте, ваша фамилия, кажется, Братченко? Вот для вас план на эту неделю».* Однако дальше он снимает острый конфликт, имплицитно успокаивая и соглашаясь с Братченко относительно лошадей: *«Видите, здесь точно обозначено, что полагается делать каждой лошади в тот или другой день, когда выезжать и прочее. Видите, вот здесь написано, какая лошадь дежурная для поездки в город, а какая выходная».* И своей заключительной фразой он окончательно сражает своего оппонента: *«Вы рассмотрите с вашими товарищами и завтра скажите мне, какие вы находите нужным сделать изменения».* Во-первых, фраза *«Вы рассмотрите с вашими товарищами...»* даёт основание оппоненту думать, что именно он и его товарищи-подчинённые будут решать этот вопрос и вносить изменения, какие посчитают нужным. Во-вторых, он понимает, что сама суть предложения Шере сводится к решению той проблемы, из-за которой он протестовал. Таким образом, создаётся впечатление, что Шере имплицитно уступил и готов к принятию цели самого Братченко.

Результатом этого коммуникативного взаимодействия является завершающий диалог Братченко и Шере, который свидетельствует о полном взаимопонимании и сотрудничестве. Более того, Шере продолжает играть роль того, кто полностью согласился и принял цель Братченко и теперь выступает на его стороне: *«– Это вы верно заметили. Хорошо, пусть в среду в плуге ходят Рыжий и Бандитка...», «– Пешком пройдетя. Или пусть нанимает на селе. Нас с вами это*

не касается». Нельзя сказать, что Шере неискренен, он действительно так считает, но здесь очевидна его коммуникативная игра, принятие коммуникативных условий Братченко, игра по его условиям. Нельзя не отметить факт, что Шере для единения цели выбирает местоимение «мы», «нас», что окончательно убеждает Братченко, что Шере на его стороне.

Роли коммуникантов в социуме или в данной ситуации общения: в данной коммуникативной ситуации можно наблюдать иерархические отношения. С одной стороны, эти отношения полярны: агроном, образованный человек, принадлежащий к элите общества, особенно по меркам начала XX века, а с другой колонист, преступник, считавшийся отбросом общества. Однако эта полярность несколько нивелирована. Шере, оставаясь специалистом-профессионалом, с одной стороны, ведёт себя не заносчиво, доступно для всех, с другой стороны, избегает фамильярности и панибратских отношений. Всех колонистов Шере называет исключительно на «вы» и устанавливает со всеми партнерские, рабочие, официальные отношения. Такая тактика позволяет достигать поставленных задач и целей.

Братченко тоже нельзя назвать в прямом смысле колонистом. Как уже было отмечено выше, он давно встал на путь исправления и занял далеко не последнюю ступень в социальной лестнице. Таким образом, социальные роли коммуникантов хоть и дистанцированы, но всё же наблюдается равноправие на уровне профессионального взаимодействия, благодаря адресанту.

Гендерная составляющая: данная коммуникация развивается между мужчинами. Стоит отметить, что гендерная специфика заключается ещё и в том, что колонисты живут и работают в исключительно мужском коллективе (за редким исключением женщин-педагогов). Всё это способствует тому, что члены данного социума используют в своей практике только маскулинные формы и сценарии коммуникации. Эти сценарии ими хорошо освоены, привычны и понятны. Именно поэтому в данной ситуации удаётся избежать многословия, детализации и быстро прийти к решению проблемы с обеих сторон.

Профессиональная окраска коммуникации: несмотря на разное образование коммуникантов и специальность, их объединяет профессиональная деятельность, которая служит основой для совместного коммуникативного взаимодействия. Благодаря этому, адресант и адресат находят общий язык, так как их цели, несмотря на различия, находятся в одной профессиональной сфере и способствуют достижению общей глобальной цели колонии.

Возрастная составляющая коммуникантов: разница в возрасте коммуникантов незначительна. Безусловно, Шере старше Братченко, но данный факт не является решающим в произошедшем разногласии адресанта и адресата. Скорее наоборот, небольшая разница в возрасте впоследствии служит более быстрому объединению в решении разногласия.

Эмоциональный фактор, учитывающий симпатии/антипатии, давление, поддержку и т.д.: эмоциональный фон развернувшейся коммуникативной ситуации представляет интерес. Этот фон полярен. С одной стороны эмоционально импульсивный Братченко, не сдерживающий ни эмоций, ни действий, а с другой стороны спокойный, не обращающий никакого внимания на негодование Братченко Шере. Думается, что именно эмоционально спокойная тактика Шере не только поставила в тупик адресата, но и побудила его впоследствии занять такую же позицию и сесть за стол переговоров. Результаты таких переговоров привели не только к согласию, но и к дальнейшему продуктивному взаимодействию.

Место, в котором происходит коммуникация (улица, магазин, конференц-зал, приёмная руководителя и т.д.): место, в котором развернулась исследуемая коммуникативная ситуация также представляет интерес для анализа и играет не последнюю роль в протекании и исходе диалога. В начале конфликт усугубляется местом, в котором эта коммуникация началась. Шере заходит в конюшню, место Братченко, где только он отдаёт распоряжения и где только он осуществляет какую-либо деятельность, и вопреки протестам хозяина спокойно уводит у него лошадь. Таким образом, задета честь не только конюха, заботящегося о лошадях, но и честь хозяина конюшни, в распоряжении которого находятся не только лошади, но и помощники, другие колонисты. Эта одна из причин бурной негативной реакции Братченко. В конце диалога место коммуникации также выступает решающим фактором. Действие завершается на нейтральной территории, в здании школы, в административном крыле, куда приходят как колонисты, так и работники для решения деловых вопросов и проблем. Такая обстановка также способствует благоприятному исходу разразившегося конфликта.

Продолжительность коммуникации (объективные и субъективные причины, влияющие на продолжительность): одной из субъективных причин почему коммуникация была минимизирована в начале диалога является публичность всего коммуникативного процесса. Конфликт разгорелся в конюшне и безмолвно перетёк во двор колонии. Но и там и там находились другие колонисты, рабочие, привле-

кать внимание которых было не очень приятно для Братченко. Именно поэтому он сразу же ринулся к директору колонии выплеснуть свой гнев и заявить о своём уходе с поста конюха.

В заключительной части коммуникация также была минимизирована ввиду того, что Шере и Братченко разговаривали по существу, выясняли и обсуждали рабочие моменты, которые были понятны обоим и не нуждались в детализации и описании.

Коммуникативная установка, поведение коммуникантов, их настрой на коммуникацию (открытость /закрытость, способность и готовность воспринимать, передавать или отвергать понятия, мысли, идеи, факты и другую информацию): анализируемая коммуникативная ситуация особенно интересна тем, что в самом начале ни адресат, ни адресант не были открыты к коммуникации даже в контексте конфликта и выяснения отношений, но впоследствии коренным образом изменили своё отношение. Первым на открытый контакт пошёл Шере, предоставив Братченко возможность управлять коммуникативным процессом, что привело к полностью открытому и конструктивному диалогу.

Подробный пример анализа коммуникативной ситуации приведён с целью понимания глубины и объёма работы, которую необходимо проделать с обучающимися на данном этапе. В заключении рекомендуется построить графическую модель коммуникативной ситуации. Её построение можно осуществлять как в вертикальном, так и в горизонтальном положении, где каждый коммуникативный шаг адресанта и адресата обозначается S1 (или Ш1) и нумеруется в соответствии с порядком появления в диалоге. Также каждый шаг очень кратко характеризуется в модели. Например Ш1 – приветствие или Ш2 – вопрос/возражение/несогласие/восклицание/просьба и т.д. После того как все шаги прописаны, следует указать конечную цель к которой пришли участники коммуникации. Например: Ц – согласие / конфликт / обещание /исполнение просьбы/ оказание помощи и т.д.

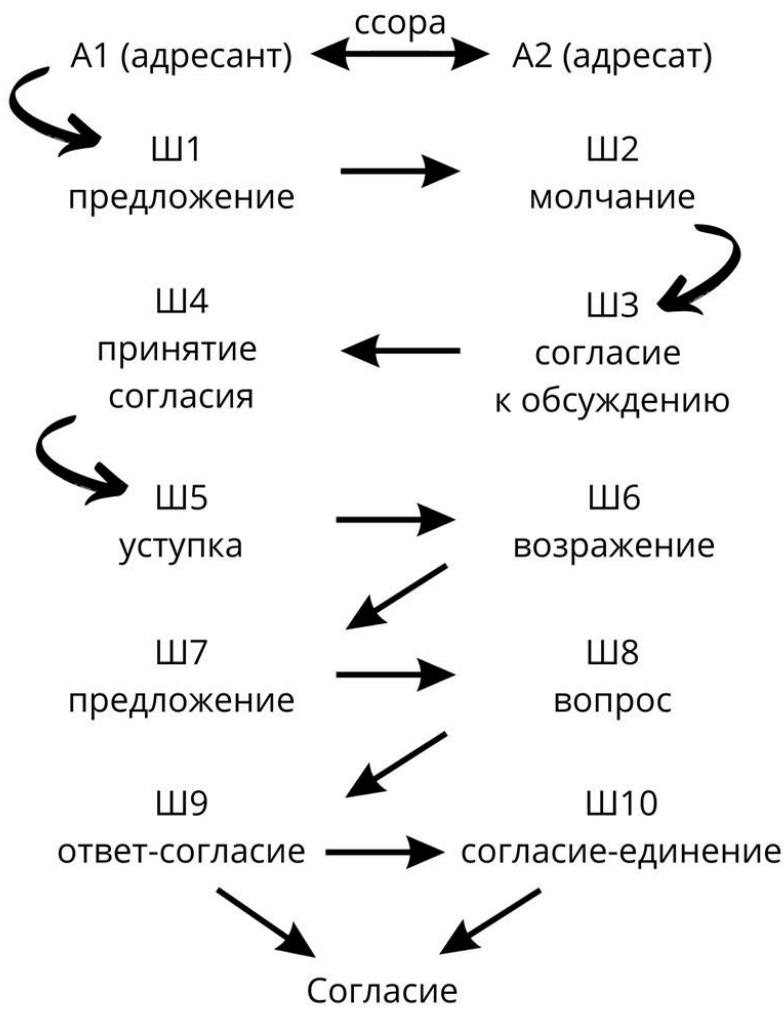


Рис. 1. Модель коммуникативной ситуации «согласие»

Так, данная модель ясно иллюстрирует картину протекания коммуникации. Совершенно очевидно, что адресант (Шере) применил целый ряд коммуникативных шагов, ведущих к согласию и стабилизации рабочих отношений. Адресат же (Братченко), согласно модели, не

ожидал такой активности, которая вначале застала его врасплох. Отсюда и молчание с его стороны, необходимое для обдумывания происходящего, и возражение, и вопрос. Но серия коммуникативных шагов со стороны адресанта была настолько эффективной, что побудила адресата прийти не только к согласию, но и в итоге к выражению некоего единения с адресантом в исполнении совместных рабочих задач.

Такая модель полезна по нескольким причинам. Во-первых, она позволяет наглядно увидеть весь механизм коммуникации. Во-вторых, анализ модели помогает чётко и ясно увидеть тот фрагмент, шаг, где началось изменение, приведшее к неудаче или успеху, так сказать зафиксировать коммуникативный дефект или исправление. В-третьих, подобные модели могут служить матричным основанием для формирования других диалогов с целью обучения исправления коммуникативных дефектов или закрепления коммуникативных успехов.

Для полноты картины проводимого анализа приведём ещё один пример анализа коммуникативной ситуации. Сама ситуация взята из книги Д. Карнеги «Как завоёвывать друзей и оказывать влияние на людей».

Для чтения курса лекций я каждый сезон арендовал большой танцевальный зал в одном нью-йоркском отеле. В начале одного из сезонов мне неожиданно сообщили, что плата за аренду помещения возросла почти в четыре раза. К этому моменту все билеты уже были отпечатаны и распространены и все необходимые объявления уже были сделаны.

Естественно, я не хотел платить лишние деньги. Но какой смысл разговаривать с администрацией отеля о том, чего хочу или не хочу я? Их интересует лишь то, чего хотят они. И вот через два дня я пришел к управляющему отелем.

«Хотя ваше письмо меня несколько шокировало, – сказал я, – я вас ни в чем не упрекаю. На вашем месте я, вероятно, поступил бы так же. Как управляющий вы обязаны обеспечивать максимально возможную прибыль заведения, в противном случае вас совершенно справедливо уволят. А теперь давайте возьмем лист бумаги и запишем на нем все плюсы и минусы, которые вы получите, продолжая настаивать на увеличении арендной платы.»

Я взял фирменный бланк, провел посередине линию и озаглавил одну колонку «плюсы», а вторую – «минусы».

В первой колонке я написал фразу «Танцевальный зал свободен» и пояснил: «Свободный танцевальный зал можно сдавать для танцев и собраний, от которых вы получите доход значительно больший, чем

за цикл лекций. Отдав мне зал на двадцать вечеров в течение сезона, вы определенно понесете некоторые финансовые потери.

А теперь давайте рассмотрим “минусы”. Во-первых, вместо того чтобы увеличить получаемый от меня доход, вы фактически вовсе лишитесь его, потому что я не смогу уплатить требуемую сумму и буду вынужден проводить свои лекции в каком-либо другом месте.

К “минусам” следует отнести и еще одно обстоятельство. Мои лекции посещает множество образованных, культурных людей. Это хорошая реклама для вас, не так ли? Вы должны признать, что даже пять тысяч долларов, затраченные на рекламу в газетах, не обеспечат отелю то количество посетителей, которое я привлекаю своими лекциями. И это очень выгодно для отеля».

Я вписал отмеченные «минусы» в соответствующую колонку и передал листок управляющему со словами: «Я предлагаю вам тщательно обдумать все возможные для вашего заведения преимущества и потери и сообщить мне окончательное решение».

На следующий день меня известили, что арендная плата будет увеличена только на пятьдесят, а не на триста процентов.

Обратите внимание, что я получил эту скидку, не сказав ни слова о своих проблемах. Я все время говорил о том, чего хочет мой собеседник и как он может получить желаемое.

Предположим, что я поступил бы соответственно установкам обычного человека, т.е. ворвался бы в офис управляющего с криком: «Что значит это увеличение арендной платы?! Вам же известно – билеты уже проданы и соответствующие объявления сделаны! В три раза! Нелепость! Абсурд! Я не буду столько платить!»

И что бы тогда произошло? Спор становился бы все более бурным, жарким и беспредметным – и даже если бы я убедил управляющего в собственной правоте, самолюбие затруднило бы ему отступление.

Блестящие крупницы мудрых советов из области тонкого искусства взаимоотношений между людьми можно найти в высказываниях Генри Форда. «Если и существует некий секрет успеха, – говорил он, – то заключается этот секрет в умении принять точку зрения другого человека и посмотреть на вещи его глазами».

Этот совет так хорош, что хочу еще раз повторить его: «Если и существует некий секрет успеха, то заключается этот секрет в умении принять точку зрения другого человека и посмотреть на вещи его глазами».

Истинность данного утверждения настолько очевидна, что каждый должен был бы с одного взгляда убедиться в этом; и все же девяносто процентов людей на этой земле игнорируют его в течение девяноста процентов времени [Карнеги URL: <http://khatai.cls.az/front/files/libraries/13/books/975255568.pdf>].

Согласно предложенной методике начать анализировать данную ситуацию следует с её компонентов. С самого начала очевидно, что данная ситуация имеет некоторые особенности. Во-первых, здесь не прописано речевое участие адресата, а лишь даны ремарки самого рассказчика о нём, по которым мы можем представить его образ. Во-вторых, адресант сам проводит анализ создавшейся ситуации и предполагает, как она могла бы развернуться, если бы пошла развиваться по другому сценарию. С одной стороны, это облегчает процедуру анализа, а с другой несколько осложняет её, так как мы вынуждены полагаться не на объективный анализ происходящего, а на субъективную оценку и видение самого адресанта.

Адресант: арендатор зала, автор описанной ситуации, известный лектор по вопросам коммуникации Д. Карнеги. В силу своей профессиональной этики адресат старается избегать конфликтных ситуаций и изначально намерен решить вопрос по-доброму, избегая конфликта.

Адресат: управляющий отеля. Исходя из описаний адресанта, это открытый для диалога администратор, проявляющий терпение, внимание к своим клиентам. Об этом свидетельствует тот факт, что адресанту удалось с ним встретиться для обсуждения проблемы. Управляющий не делегировал адресанта своим помощникам, не сослался на занятость и невозможность уделить ему время для решения данных вопросов. Также во время беседы, судя по описанию адресанта, он проявил терпение к клиенту, выслушав все его доводы.

Сообщение: само сообщение изначально представляло интерес только для адресанта, для адресата же оно было уже решённым вопросом. Однако адресанту удалось показать в самом начале беседы, что такое решение вопроса может обернуться убытками для адресата. Вследствие этого сообщение, которое передаёт адресант, становится актуальным для адресата снова.

Код: выбранное кодирование сообщения адресантом представляется вполне грамотным и удачным. Код не содержит эмотивной лексики, выражающей обиду, досаду, раздражение, а наоборот, представлен в виде речевых оборотов, демонстрирующих уважение и субординацию, а также принадлежность к образованному интеллигентному об-

ществу. Именно поэтому у адресата не вызывало чувство неприятия разговор даже на такую тему. Декодирование происходило быстро и успешно и способствовало продолжению беседы.

Канал связи: выбран адресантом успешно. Адресант понимал, что такие вопросы необходимо решать только при живом личном общении, а другие каналы связи, такие как телефон или письмо обрекли бы решение данного вопроса на провал. Также стоит отметить, что в ходе устного разговора адресант прибег к письменной форме передачи сообщения. На определённом этапе возникла необходимость в усилении аргументации в виде листка бумаги и двух колонок «плюсы» и «минусы». Такая визуализация способствовала ясному представлению выгоды и убытков обсуждаемого вопроса.

Далее переходим на анализ факторов-обстоятельств, формирующих коммуникативную ситуацию.

Намерения говорящих, их цели: стоит отметить, что, несмотря на очевидность разных целей у адресанта (получить скидку) и адресата (получить полную выгоду), последний занимал изначально пассивную позицию. Управляющий отеля, как тот, кто ведёт и управляет своим бизнесом, установил определённую плату и решил этот вопрос таким образом. Согласно законам рынка, те, кто не согласен с ценами, не приобретают товар или приобретают его в другом месте. В этой связи, исходя из принятого им решения, он не собирался идти на уступки или возвращаться к старым ценам.

Роли коммуникантов в социуме или в данной ситуации общения: как уже было отмечено выше, оба коммуниканта принадлежат к высшим слоям общества. С одной стороны, это успешный бизнесмен, владеющий одним из известных отелей и залом столицы, а с другой известный лектор, собирающий залы слушателей не только в США, но и за его пределами. Таким образом, можно сделать вывод об их иерархическом равенстве, что, несомненно, сказалось на протекании коммуникации и её результате.

С данным фактором тесно коррелирует и другой – профессиональная окраска коммуникации. С одной стороны, мы не видим упоминания специфической профессиональной лексики, а с другой мы наблюдаем общение двух коммерсантов, рассуждающих о пользе, выгоде и убытках бизнеса. Несомненно, это тоже сыграло свою роль в понимании коммуникантами друг друга. В частности, у адресата это не вызвало отторжения, как если бы о принципах работы бизнеса ему говорил человек, не имеющий к этому бизнесу никакого отношения.

Гендерная составляющая хоть и не сыграла решающей роли, но всё же имела своё влияние. Обычно такое деловое общение без лишних эмоций, открытость к изложению аргументов, логике, стремление к выстраиванию структуры общения свойственна маскулинному типу общения. И это тоже способствовало успеху коммуникации.

О возрастном факторе здесь не сообщается. Думается, что этот компонент не оказал какого-либо значимого эффекта на ход и результат разговора.

Что действительно из невербальных факторов было значимым в данном общении, так это место протекания коммуникации. Адресант совершенно правильно подошёл к этому вопросу, развернув общение в кабинете управляющего, на его территории. Это давало адресату чувство превосходства в данном диалоге. И этого, как ни странно, добивался сам адресант. Тем самым он как бы лишний раз давал ему повод думать и ощущать, что окончательное решение за ним, что он продолжает принимать решения и он здесь главный. Вселяемое чувство превосходства в данной ситуации давало возможность управляющему выносить решения не на основании того, что его загнали в угол, его заставляют это делать, что вызвало бы сопротивление и борьбу, а на основании его власти.

Ещё один фактор, заслуживающий внимание при анализе данной ситуации – это продолжительность коммуникации (объективные и субъективные причины, влияющие на продолжительность). Судя по описанию адресантом хода разговора, он не сразу закончился уступкой. Адресант делает очень важный коммуникативный ход: после перечислений всех аргументов, он нажимает на коммуникативную паузу, не требуя от адресата немедленного ответа, тем самым заверяя его, что он не оказывает на него давления. Более того, он совершенно грамотно формулирует своё последнее предложение, свой последний в данном общении коммуникативный шаг: *«Я предлагаю вам тщательно обдумать все возможные для вашего заведения преимущества и потери и сообщить мне окончательное решение»*. Если обратить на формулировку данного шага, то можно отметить, что здесь эксплицируются интересы адресата, а не адресанта. Карнеги как бы просит управляющего подумать, что выгодно для него, понимая, что это обернётся выгодой и для самого Карнеги. Также нельзя не отметить отсутствие навязанных действий, вместо этого адресат использует такую формулировку как *«Я предлагаю вам...»* и центральный объект, возле которых вертятся все действия – «Вы», «Ваше». Все эти приёмы способ-

ствуют результату – уступке в цене аренды, что и формирует саму коммуникативную ситуацию как «уступка».

Безусловно, в ходе анализа было бы уместно обратить внимание студентов и на речевые формулировки выражения цели, интенции, ведения беседы. Поскольку автор ситуации тоже делает на них акцент в своём анализе, провести языковой анализ высказываний не составит труда.

Относительно построения модели данной коммуникативной ситуации стоит сказать следующее. С одной стороны, может показаться, что в данном случае выстроить модель не совсем целесообразно, так как в коммуникативной ситуации представлены реплики только одного говорящего, адресанта. Реплики адресата нам не известны, а значит и его коммуникативные ходы. Мы даже не знаем, были ли они. В силу цели повествования автор их опускает. С другой стороны, если выстроить модель в соответствии с речевыми ходами только одного коммуниканта, адресанта, то мы увидим не менее интересную картину, стоящую анализа, как если бы мы построили полноценную модель. Так, можно будет наблюдать, как выстраивал логику и ход рассуждений автор коммуникации, какие аргументы приводил, почему они были успешные, какой коммуникативный ход или невербальный фактор переломил ситуацию в его пользу. Можно будет вывести универсальные ключи коммуникативного успеха, которые, несомненно, сыграют свою позитивную роль и в других коммуникативных ситуациях.

На следующих практических занятиях рекомендуется побудить студентов найти свои примеры коммуникативных ситуаций либо одного типа (например, коммуникативная ситуация «согласие») либо различных видов. Материалом поиска может служить литература, аудиоматериал, видеоресурсы (фильмы, ток-шоу, интервью и т.д.), тексты массмедиа, живое общение, чаты, соцсети и т.д. В качестве задания можно дать студентам возможность самим проанализировать свои ситуации и представить результаты анализа на следующем занятии.

Таким образом, на первом и втором этапе обучения коммуникативным умениям формируются комплексные знания о природе коммуникации, её законах и принципах. В рамках лекций подробно объясняется сложный коммуникативный механизм, включающийся при любом общении человека с человеком, актуализируется необходимость знаний этих механизмов и способность ими управлять, в том числе в педагогическом процессе в профессиональной деятельности. На практических занятиях обучающиеся сталкиваются с работой коммуникатив-

ного механизма на практике, видят его специфику, наблюдают применение методологии исследования коммуникации, учатся глубокому и поэтапному анализу.

Достаточно ли эти этапы для формирования умений успешного профессионального взаимодействия покажет практика. Однако в обучении профессиональной педагогической коммуникации не стоит останавливаться на достигнутом. В этой связи нами предлагается применение полученных знаний и умений в рамках практических курсов по обучению иностранным языкам, где у обучающихся появляется возможность формировать навыки успешного коммуникативного общения, о чём и пойдёт речь в следующем параграфе.

2.3. Обучение будущих учителей ИЯ профессиональному коммуникативному взаимодействию в педагогической сфере (на примере практических дисциплин лингвистического цикла)

Прежде чем начать разговор об обучении, нужно определить, что мы понимаем под профессиональным коммуникативным взаимодействием. Стоит ли здесь ограничиваться общением в ситуациях, обусловленных профессиональной сферой, или требуется более широкий взгляд.

Профессиональное общение, то есть взаимодействие субъектов – носителей профессионального опыта, осуществляется с различными целями: для обмена информацией в производственной ситуации; для достижения согласия; для функционирования профессиональной общности в целом. Это разновидность общения, порождаемая мотивами совместной трудовой деятельности [Психология общения: 2011]. В данной трактовке профессиональное общение субъекта – это взаимодействие с коллегами. Однако для педагога профессиональным является также педагогическое общение, которое подразумевает взаимодействие с учащимися и их родителями, в ходе него передаются знания и умения, изменяются свойства личности учащихся, устанавливается взаимопонимание, меняются мнения и установки [Ильин: 2015]. Следовательно, профессиональная коммуникация учителя – это взаимодействие как с коллегами, так и с учениками и их родителями (или законными представителями).

Для педагога, как для представителя многих профессий класса «человек – человек», общение выступает в качестве основного средства деятельности, без которого эффективное выполнение профессио-

нальных задач невозможно. К примеру, инженер, ветеринар или бухгалтер в ходе профессиональной коммуникации взаимодействуют с людьми, имеющими схожее образование, зачастую одинаковое происхождение, и исключительно со взрослыми. В то же время в профессиональную сферу учителя включены представители различных социальных слоёв, а возможно, и национальностей, люди с самым разным видом и уровнем образования (в случае с родителями учеников) и практически весь возрастной спектр от первоклассников 7–8 лет до пенсионеров.

Отсюда становится очевидным, что для успешного осуществления профессионального взаимодействия учителю требуется целый ряд качественных навыков и умений в общении. И наша задача готовить не просто будущих специалистов педагогической коммуникации, а специалистов в общении в целом. Не просто коммуникантов в рамках профессиональных ситуаций, а профессиональных коммуникантов.

Для такой подготовки необходимо в первую очередь сформировать у студентов понимание коммуникативной ситуации во всех её составляющих, перечисленных в параграфе 2.2. Разумеется, это происходит в ходе изучения теоретических дисциплин. Однако представляется возможным постепенно знакомить обучающихся с темой и до начала теоретического курса. Задания, связанные с понятием коммуникативной ситуации, можно включать в педагогическую практику, а также применять их на занятиях по практическому курсу иностранного языка, где разбор и составление диалогов является неотъемлемой частью учебного процесса.

Так, например, в 2021/22 учебном году студентам второго курса института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета в ходе педагогической (учебной) практики было предложено принять участие в конкурсе видеороликов на тему «Образ учителя в кино» / «The Image of a Teacher in Cinema». В своих работах студенты должны были проанализировать, как представлен образ школьного учителя в выбранных ими фильмах. При этом студентов не ограничивали в выборе материала для анализа. Кроме этого, студенты должны были привести пример коммуникативной ситуации из какого-либо фильма, демонстрирующий общение учителя в профессиональной сфере: с коллегами, учениками или родителями учеников. Тип ситуации также не ограничивался.

Данные задания можно рассматривать одновременно как диагностирующие и подготовительные. С одной стороны, они позволяют увидеть степень понимания студентами сути коммуникации в целом и

профессионального педагогического взаимодействия в частности, с другой – готовят их к дальнейшему изучению данной темы.

Скажем отдельно о результатах выполнения этих двух заданий и начнём с видеороликов.

Некоторые студенты подошли к выполнению заданий формально, в работах, представленных на конкурс, они ограничились описанием содержания нескольких фильмов без попытки сравнить их или проанализировать с иной точки зрения. Это свидетельствует о недостаточном понимании процесса профессионального взаимодействия или полном отсутствии такого понимания. В то же время другие работы отличались глубиной и качеством исполнения. Для анализа студенты выбирали различные аспекты:

- сравнение образа учителя в современных фильмах и в фильмах советской эпохи, не только относительно профессиональных качеств и определённых черт характера, но и внешности;
- прослеживание того, как менялся образ учителя на экране от середины XX века до наших дней;
- примеры тех качеств, которыми, по их мнению, должен обладать учитель, с подкреплением сценами из фильмов;
- сравнение двух разных учителей, показанных в одном фильме, как правило, противоположных в своём отношении к детям и к работе;
- сравнение отечественных и зарубежных фильмов;
- сравнение двух версий одного и того же фильма, созданной в советское время и современной.

Из представленного видно, что большинство студентов всё-таки поняли суть задания и выполнили анализ на доступном для себя уровне.

Что же касается второго задания – примеров коммуникативных ситуаций, то здесь ситуация прямо противоположная. В большинстве работ приведён только текст выбранного диалога и описаны происходящие события, которые привели к нему, но нет попытки анализа ситуации как такового. Приведём несколько примеров. Тексты процитированы из студенческих дневников практики. Орфография и пунктуация при необходимости исправлены, стилистика сохранена.

1. Фильм «Писатели свободы».

«Мисс Груэлл – молодая белая учительница, только окончившая университет, из хорошей семьи. Она, не имея опыта преподавания, сразу же попадает в крайне непростое место – школу Лонг-Бич, в класс, где учатся сложные подростки. Их жизнь – это банды, постоянная борьба, наркотики, но уж точно не учёба. <...> Школа смирилась с наличием такого класса, она не стремится обучать этих подростков,

даже не хочет относиться к ним, как к ученикам: хорошие книги им не выдают, а попытки мисс Груэлл наладить процесс обучения, заинтересовать учеников не поддерживает и даже мешает их реализации. <...> Из-за этого преподавательнице приходится бороться не только с негативно настроенными школьниками, но и с администрацией школы. <...>

В фильме есть несколько конфликтных ситуаций, наиболее яркая для меня – спор между мисс Груэлл и мисс Кэмпбелл в библиотеке. Это нельзя назвать прямо-таки серьёзным конфликтом, однако это один из споров в ходе всей «войны» молодой учительницы с другими преподавателями и руководством. (Далее мисс Груэлл – Г, мисс Кэмпбелл – К.)

Г: Может быть, это? Мы говорили о холокосте. (Книга «Дневник Анны Франк».)

К: Нет, они не смогут это читать.

Г: Можно попробовать, на то они и книги.

К: Посмотрите, какие у них отметки по чтению. Если дать им такие книги, они их не вернут, а если вернут – то рваные.

Г: Может быть, «Ромео и Джульетта»? Отличная история...

К: Нет, книги нельзя. Вот, что мы им даём – «Ромео и Джульетта» в сжатом виде. Но даже это – посмотрите, какое обращение: они их рвут, рисуют на страницах.

Г: Мисс Кэмпбелл, они понимают, что их считают неспособными читать настоящие книги.

К: У нас нет средств покупать новые книги каждый семестр.

Г: Что же мне делать? Самой покупать книги?

К: Как хотите. Напрасная трата денег.

Г: С кем ещё я могу поговорить?

К: Что?

Г: Извините, я не понимаю, неужели Совет по образованию считает, что книги должны пылиться здесь и никому не выдаваться?

К: Я объясню. Есть такое понятие – децентрализация. Это значит, что я и директор имеем право принимать решения, не обращаясь в Совет, который должен решать более серьёзные проблемы. Теперь понимаете?

Г: Извините, я не покушаюсь на ваши полномочия и никогда этого делать не буду. Просто я не знаю, как заинтересовать их чтением книг.

К: Нельзя заставить хотеть учиться. Максимум, чему вы можете научить их – слушаться, соблюдать дисциплину. Это будет огромным достижением.

Учителя и администрация этой школы уже давно смирилась с тем, что в их школе есть «необучаемые» дети, приняв ту точку зрения, что они – преступники, «сорняки» в этой школе, которые невозможно извлечь, поэтому они просто их игнорируют. Но мисс Груэлл действительно хотела внести изменения, чтобы поменять ситуацию в целом. «Старым» педагогам это пришлось вовсе не по душе, они увидели в этом оскорбление, угрозу устоявшемуся порядку.

К сожалению, договориться сторонам конфликта не удалось. Школьные учителя не хотели считать этих подростков за обычных детей, с которыми стоит нормально работать. По этой причине мисс Груэлл до конца будет бороться с ними, связываться напрямую с вышестоящим руководством, делать всё, чтобы воплотить свои затеи в жизнь и изменить этих детей. Изменить детей у неё получится, однако изменить педагогов – нет».

Здесь студентка описывает положение молодой учительницы в школе, непонимание между ней и старшими коллегами, объясняет причины этого непонимания, однако диалог приводит просто в качестве иллюстрации происходящего. Анализа данной конкретной коммуникативной ситуации нет.

2. Фильм «Урок экологии».

«Иван Борисович – учитель, который не только учит детей биологии, но и прививает им экологические привычки, показывая пример в первую очередь на себе. Он сортирует мусор, ездит на велосипеде вместо машины или общественного транспорта, старается не использовать пластик и побуждает коллег и учеников поступать так же. Даже если есть кто-то, кто открыто недоволен его действиями, он придерживается своей точки зрения и продолжает делать то, что считает правильным – защищает природу. Я бы хотела быть похожим учителем – преданным себе, своему предмету, делу и вдохновляющим на это людей вокруг.

Диалог Ивана Борисовича с коллегами. Учителя хотят, чтобы он был менее активен в своей экологической воспитательной деятельности, так как это всем доставляет неудобства.

Иван Борисович: Так, у вас уже идёт собрание? Я ничего не пропустил? Опять вы из этих дурацких пластиковых стаканчиков пьёте? Неужели так трудно принести из дома кружку? Взрослые ведь люди. Фёдор Семёнович, ну выпилите на труде своём всем по де-

ревянкой кружке Школьная корпоративная деревянная кружка. Сделайте благое дело!

Людмила Петровна: Как раз об этом мы с вами хотели поговорить.

Иван Борисович: Так.

Людмила Петровна: Вы знаете, всех нас немного пугает ваша излишняя активность в вопросе этой вашей экологии. Вон уже, Галине Петровне жалуются родители, что дети сортируют мусор дома. Вместо того, чтобы уроки учить, они мусор сортируют!

Иван Борисович: Вы что, сговорились тут все?

Людмила Петровна: Слушайте, ну поймите вы, ведь квартирки-то у нас маленькие, вёдра ставить негде. Просто поймите это, Иван Борисович. Город у нас маленький, народу мало, мусорим мы мало, зачем нам всё это? Это пускай там, в Москве или мегаполисах, этим занимаются, там, сортируют и так далее. У нас всё равно не сгребут это всё в одну кучу и всё. Так что бесполовой работой вы занимаетесь.

Иван Борисович: Знаете что, Людмила Петровна? Знаете, вы все так мыслите, что это где-то там, это не про нас. Все ждёте, когда за вас всё сделают. Подъезды вам отремонтируют, деревья посадят, за вами приберут, турник починят, да, Григорий Павлович? А между тем никто ничего не сделает, пока мы сами не начнём. И природу за нас никто беречь не будет. С себя надо начинать, коллеги. Это всё, что вы хотели обсудить? К успеваемости детей претензий нет?

Людмила Петровна: Пока нет.

Иван Борисович: Ну вот, чтобы не было, я пойду готовиться к уроку.

Коллегам Ивана Борисовича не удалось добиться желаемого, потому что у него была чёткая причина для своих поступков. Он озвучил её, и коллеги были растеряны, они не знали, как продолжить разговор, чем ответить на его слова.

На месте учителя я бы поступила немного иначе. Я постаралась бы пойти навстречу коллективу. Не все коллеги и ученики были готовы резко поменять свой образ жизни просто потому, что этого хочет их коллега или учитель. Иван Борисович мог постепенно объяснять им важность каждой конкретной экологической привычки, чтобы они решали прививать их, следуя своим желаниям, а не требованиям других».

В данном случае сделана попытка объяснить, почему учителям не удалось добиться взаимопонимания со своим коллегой и достичь цели коммуникации, но назвать это анализом, конечно, нельзя.

3. Фильм «Улыбка Моны Лизы».

«1953 год, в Америке активно идёт борьба за женские права и свободы. В фильме идёт повествование о преподавательнице истории искусств Кэтрин Энн Уотсон. <...> На своих занятиях и на внеурочных встречах со студентками Кэтрин демонстрирует свою позицию о том, что женщинам не обязательно выходить замуж и становиться домохозяйками. <...> Может показаться, что Кэтрин одержима идеей независимости. Мы можем наблюдать это по следующему диалогу между мисс Уотсон и ученицей Джоанн.

Джоанн: Мисс Уотсон! Прошу вас...

Кэтрин: Юридический университет есть в семи минутах от Филадельфии! Вы успеете к ужину.

Д: Уже поздно...

К: Нет! В некоторых приём ещё открыт. Я была расстроена, не знала, что делать, когда Томми сказал, что его взяли в Пэн. Я решила – всё кончено, и думала: «Она столько трудилась! Какая жертва!» Но жертвы не будет! Вы получите и то, и другое. Очень повезло.

Д: Нет, не будет, мы поженились.

К: ...

Д: Это мой выбор – не учиться. И он поддержал.

К: Выбирать и не нужно.

Д: Нет, нужно! Я хочу дом, хочу семью и не хочу этим жертвовать.

К: Никто не ждёт никаких жертв, Джоанна. Только знайте: и то, и другое можно совместить.

Д: Думаете, я пожалею, что не получила профессию?

К: Да, я боюсь, что так.

Д: Но я больше пожалею о детях, семье, что я не возилась с ними. Я отлично понимаю, что делаю. Разве это так плохо? Хотя для вас это ужасно...

К: Я этого не говорила.

Д: Говорили, и столько раз. Вы ведь сами нас учили не реагировать на любые стереотипы, а для вас самой «домохозяйка» – это не женщина, а ничтожество: ни глубины, ни интеллекта, ни интересов. Вы сами сказали, я должна быть собой. Я вот такая.

По этому диалогу можно заметить, что Кэтрин не верит в счастливую жизнь домохозяйки и даже подумать не может, что кто-то этого

может хотеть. Поэтому она настаивает на том, чтобы Джоанн подала документы в Йель.

Настроение Джоанн слегка смущённое, неуверенное, ведь она уважает этого преподавателя, и её слова многое значат для неё. По мере обоснования своей позиции Джоани становится уверенней, и тогда Мисс Уотсон понимает и признаёт свою ошибку. Что касается Кэтрин, по её эмоциям можно сказать, что она была растеряна, слегка разочарована и запутанна, но по окончании монолога Джоанн, она поняла свою неправоту и слепость на фоне своих либеральных идей. Конфликт разрешился тем, что обе девушки обнялись и Кэтрин поблагодарила и поздравила Джоанн».

Здесь уже видна попытка раскрыть состояние учительницы и ученицы во время диалога и то, какое влияние это оказало на результат. Показаны изменения в настроении коммуникантов и, как следствие, развитие ситуации. Фактически студентка анализирует эмоциональный фактор коммуникативной ситуации, что вместе с предыдущим описанием установок и убеждений Кэтрин Уотсон является несомненным плюсом в плане выполнения задания. Однако полного анализа в данном случае, как и в предыдущих, не наблюдается.

Из приведённых примеров видно, что понимание сути коммуникативной ситуации у студентов представлено слабо или полностью отсутствует. Это закономерно и объяснимо распределением дисциплин по семестрам: теоретические лингвистические дисциплины включены в учебный план, начиная с четвертого семестра, учебную практику же студенты проходят в третьем семестре.

Однако ни для кого не секрет, что теоретическая подготовка, какой бы качественной она ни была, не всегда означает готовность обучающегося реально применять полученные знания. Особенно это актуально в вопросах коммуникации, где помимо строго ограниченных компонентов модели (адресант, адресат, канал связи, код и т. д.) включаются также прочие факторы-обстоятельства ситуации в целом. Способность перечислить наизусть все составляющие коммуникативной ситуации не равняется способности учитывать их при реальном общении и использовать для достижения результата коммуникации. К практическому осуществлению профессионального общения студентов необходимо готовить и делать это возможно ещё до освоения ими теоретической базы.

Коммуникативные ситуации, заимствованные из фильмов, книг, или реальные ситуации из педагогической практики могут быть использованы в качестве основы для различного рода заданий и упраж-

нений, применяемых в ходе занятий по практическому курсу иностранного языка. Такие упражнения будут подготавливать студентов к профессиональному взаимодействию, в том числе психологически. Рассмотрим возможные варианты заданий на примере нескольких коммуникативных ситуаций.

Первая – сцена из фильма «Общество мёртвых поэтов» / «Dead poets society». Нил – ученик престижной школы, мистер Китинг – его учитель литературы, который пытается донести до своих учеников, что они должны не просто заучивать положенный материал, но и критически его осмысливать, думать, задавать вопросы. Он показывает мальчикам, что все они – личности, творцы своей жизни.

Нил очень любит театр и хотел бы стать актёром, но его отец против, он желает, чтобы сын изучал медицину. Узнав, что Нил собирается играть в пьесе «Сон в летнюю ночь», отец приказывает ему уйти из театра. Нил приходит к мистеру Китингу за советом, между ними происходит следующий диалог.

Neil: How can you stand it?

Keating: Stand what?

N: You can go anywhere. You can do anything. How can you stand being here?

K: 'Cause I love teaching. I don't wanna be anywhere else... What's up?

N: I just talked to my father. He's making me quit the play at Henley Hall. Acting's everything to me. I... But I don't know. He... I can see his point. We're not a rich family like Charlie's, and we... But he's planning the rest of my life for me, and I... H-He's never asked me what I want.

K: Have you ever told your father what you just told me? About your passion for acting. You ever showed him that?

N: I can't.

K: Why not?

N: I can't talk to him this way.

K: Then you're acting for him, too. You're playing the part of the dutiful son. I know this sounds impossible, but you have to talk to him. You have to show him who you are, what your heart is.

N: I know what he'll say. He'll tell me that acting's a whim, and I should forget it. That how they're counting on me. He'll just tell me to put it out of my mind, "for my own good".

K: You are not an indentured servant. If it's not a whim for you, you prove it to him by your conviction and your passion. You show him that.

And if he still doesn't believe you, well, by then you'll be out of school and you can do anything you want.

N: No. What about the play? The shows tomorrow night.

K: Well, you have to talk to him before tomorrow night.

N: Isn't there an easier way?

K: No.

N: I'm trapped.

K: No, you're not.

На основе данной ситуации можно предложить следующие виды заданий.

1. Прочитать диалог (с предварительным описанием ситуации в целом) и высказать своё мнение относительно позиций ученика и учителя.

● Действительно ли Нил «в ловушке», как он об этом говорит? Или это ему только кажется из-за привычного страха и подчинения отцу?

● Прав ли учитель, давая такие советы ученику? Имеет ли он право вмешиваться в отношения между отцом и сыном?

● Может ли в целом такой разговор с учителем послужить толчком для ученика, чтобы он начал отстаивать свои интересы и свою жизнь? И в каком случае это может произойти?

2. Разыграть похожий диалог. Описания ролей могут быть, например, такими:

Student A. You are a high school student. You have always wanted to become a writer / actor / doctor / your variant, but your parents are against it. They want you to become a lawyer / interpreter / economist / your variant. You come to the teacher you trust the most and ask him/her for advice.

Student B. You are a high school teacher and you have quite good relations with most of your students. One of them comes to you and asks for advice concerning his/her future career and his/her parents.

Или:

Student A. You are a first-year student. You entered the university because your parents made you do it. You have always wanted to become a writer / actor / doctor / your variant, but your parents are against it. They want you to become a lawyer / interpreter / economist / your variant. You have failed your exam and when the professor asks you about the reason you tell him/her the situation and ask for advice.

Student B. You are a university professor. One of your students has failed the exam and when you ask about the reason, he/she tells the situation he/she is in and asks for advice.

Первый вариант ролей можно использовать при изучении темы «Работа и карьера», второй – в теме «Учёба».

3. Представить и обсудить ситуацию, в которой Нил последовал совету мистера Китинга и поговорил с отцом, и разыграть их разговор.

4. Написать эссе на тему: «To what extent can a teacher influence students' mind and life?».

5. Провести дебаты. Наиболее интересно это задание будет в том случае, если все студенты знакомы с полным содержанием фильма. Если нет, можно предложить его к просмотру.

По сюжету Нил не решился на разговор с отцом и играет в постановке против его воли. Отец рассержен и собирается отправить сына в другую школу для подготовки к поступлению в Гарвард. Нил не в состоянии справиться с ситуацией и совершает самоубийство. В произошедшем обвиняют Китинга.

При проведении дебатов одна сторона может выступать в защиту мистера Китинга, утверждая, что он дал правильный совет Нилу, имея на это право как учитель и просто как взрослый, более опытный человек. Позиция противников может состоять в том, что если бы Китинг в приведённом выше разговоре не убеждал Нила продолжать отстаивать свою точку зрения, то трагедии удалось бы избежать.

6. Даже при условии, что студенты ещё не знакомы с компонентами и факторами коммуникативных ситуаций, можно предложить им проанализировать обстоятельства, сопровождающие взаимодействие адресанта и адресата, например, в следующей формулировке.

Как вы считаете, изменились бы ситуация и её исход (и каким образом), если бы:

- разговор происходил в другом месте / в другое время?
- мистер Китинг был старше / младше?
- Нил был старше / младше?
- премьера пьесы должна была состояться позже?
- гендерные составляющие были иными (учитель и ученица, учительница и ученик, учительница и ученица)?

В том случае, если студенты уже обладают теоретической базой по вопросу компонентов и факторов коммуникативной ситуации, задания могут строиться по другим принципам и предполагать более глубокий анализ. Рассмотрим это на примере следующей коммуника-

тивной ситуации, взятой из фильма «История Рона Кларка» / «The Ron Clark Story».

Диалог в данном случае происходит между учителем – мистером Кларком и мамой неуспевающей ученицы Шамейки. Девочка достаточно способная, чтобы учиться в школе для одарённых детей, мистер Кларк видит это ясно. Успевать по предметам ей не позволяет ситуация дома: девочка вынуждена присматривать за младшими братьями, и ей не хватает времени готовить домашние задания. Мистер Кларк убеждает свою ученицу, что она талантлива, но мама Шамейки против того, чтобы дочери внушали идеи, которые, по её мнению, сломают девочке жизнь.

***Mother:** Why are you doing this? You gave her ideas and this world is just going to crush her down!*

***Clark:** I don't believe that.*

***M:** So, you're just going to drop into her life, and now you know all about it, right?*

***C:** I just know she's a great student, a born leader... creative, intelligent!*

***M:** Shameika? My Shameika?*

***C:** Yes! If she tests well enough in May, I think, we might be able to get her into Manhattan West for middle school.*

***M:** that's for gifted kids... Maybe Mrs. Benton can keep the boys a little longer every day...*

***C:** Okay!*

***M:** Ok.*

Начать работу с данной ситуацией можно со следующего подготовительного упражнения.

1. При условии, что студенты не знают содержание фильма – представить незавершённый диалог до слов «...to get her into Manhattan West for middle school» и предложить его завершить самостоятельно, предположить, каков будет исход ситуации. Зафиксировать те диалоги, которые получатся у студентов.

2. Вернуться к диалогу из фильма, ознакомиться с ним до конца. Сравнить с теми, которые получились в ходе выполнения первого задания. Далее определить типы коммуникативных ситуаций в исходном варианте (ситуация «согласие») и в полученных студентами.

3. В ходе дискуссии – общей или в группах – провести анализ компонентов ситуации. Какова причина данного разговора? Как ведут себя адресант и адресат? Какой используется канал связи? Что изменилось бы, будь он другим?

4. Также в ходе обсуждения проанализировать факторы, влияющие на коммуникацию: цели и намерения адресанта и адресата, их роли в социуме, гендерная составляющая, продолжительность коммуникации, место и время и т.д. Какое воздействие оказывал каждый из факторов на ход общения и как сказался на результате.

5. Составить модель данной коммуникативной ситуации (Рис. 2) и проанализировать её с точки зрения типа ситуации. Найти на модели, какой шаг привел к полученному результату. (В случае с данным примером, можно сказать, что переломным был Шаг 4)

6. На основе модели (Рис. 2), где А1 – мама, А2 – учитель, вывести схему для составления диалога. Она может выглядеть, например, так, как представлено на рис. 3. Впоследствии созданные студентами схемы диалогов могут быть использованы на занятиях с другими группами в качестве коммуникативных заданий.

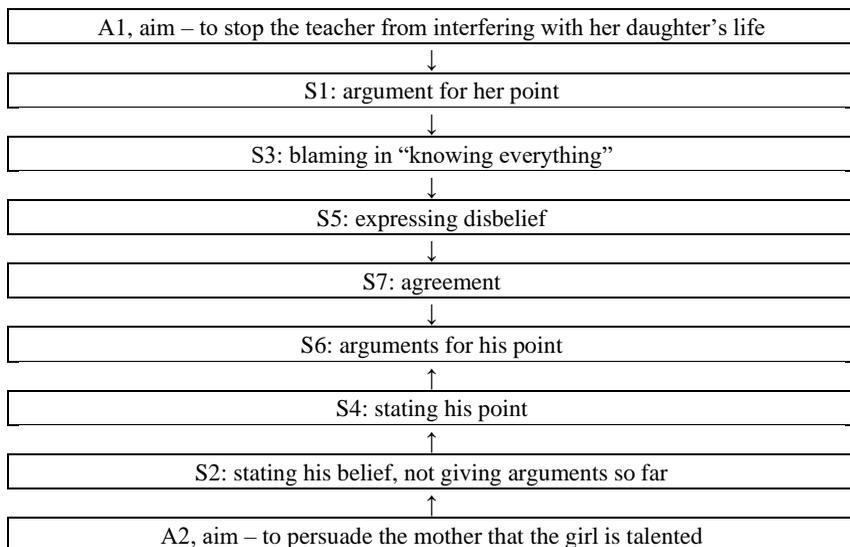


Рис. 2. Модель коммуникативной ситуации «согласие»: «Признание таланта»

Как уже говорилось ранее, мы не ограничиваемся исключительно ситуациями, связанными с педагогическим общением и профессиональной средой учителя. Обучать коммуникации можно на различных примерах, чем их будет больше и чем разнообразнее окажутся ситуации, тем лучшую подготовку получают обучающиеся. Поэтому очевид-

но, что все приведённые выше упражнения применимы к диалогам и ситуациям из разных сфер: отношения в семье, туризм и путешествия, кино и театр, экономика, экология, закон и порядок и т. д. Одним словом, подобного рода задания можно использовать на занятиях по практическому курсу иностранного языка в ходе изучения любой темы, предусмотренной программой.

Итак, при обучении будущих учителей иностранного языка профессиональному коммуникативному взаимодействию в педагогической сфере, нужно чётко понимать, что такое профессиональное коммуникативное взаимодействие. Для учителя это взаимодействие не только с коллегами, но также с учащимися и их родителями. В процессе такой коммуникации передаются знания и умения, происходит становление личности учащегося, достигается взаимопонимание с детьми и родителями, в отдельных случаях изменяются их мнения и установки.

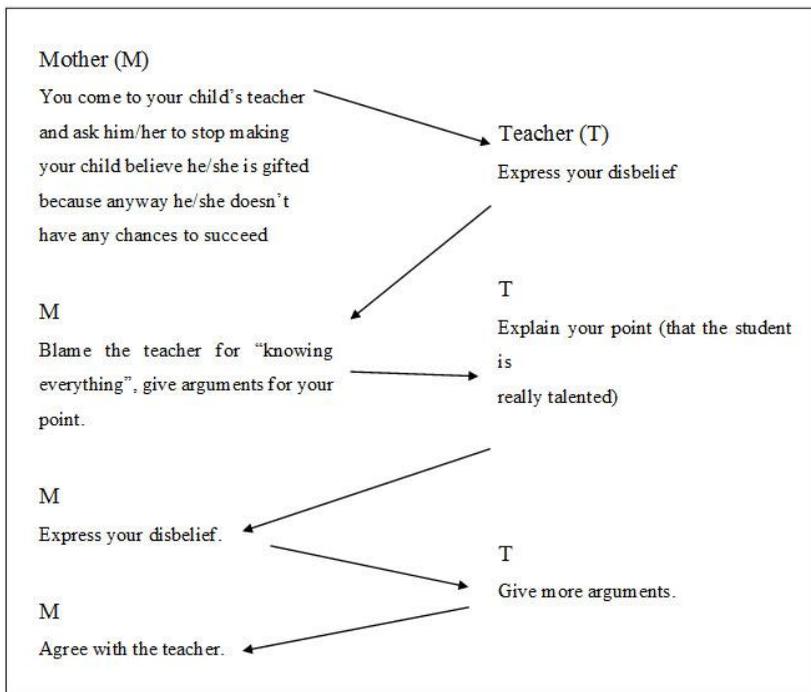


Рис. 3. Схема для составления диалога по модели коммуникативной ситуации «согласие»: «Признание таланта»

Профессиональная сфера учителя, в отличие от многих других, является одной из самых комплексных и сложных сфер деятельности, так как предполагает взаимодействие с представителями различных социальных слоёв, национальностей, разными возрастными категориями граждан с неодинаковым уровнем образования. И именно это определяет нашу цель подготовки не просто будущих специалистов педагогической коммуникации, а специалистов в общении в целом, профессиональных коммуникантов.

Для этого нам необходимо сформировать у студентов понимание коммуникативной ситуации, а также её компонентов. Студенты, которые ещё не изучали дисциплины теоретического цикла, не имеют полного представления о компонентах коммуникативной ситуации, поэтому на практических занятиях мы предлагаем им следующие задания для работы с коммуникативными ситуациями: 1) прочитать диалог (с предварительным описанием ситуации в целом) и высказать своё мнение по какому-либо вопросу; 2) разыграть похожий диалог; 3) представить и обсудить ситуацию; 4) написать эссе; 5) провести дебаты; 6) проанализировать обстоятельства, сопровождающие взаимодействие адресанта и адресата.

Тем студентам, которые уже имеют теоретическую лингвистическую базу, предлагается провести самостоятельный глубокий анализ, учитывая компоненты коммуникативной ситуации, такие как: событие (причина), адресант, сообщение, код, канал связи, приёмник сигнала, декодер, адресат – а также все сопутствующие факторы.

Таким образом, работа с коммуникативными ситуациями в ходе изучения практических дисциплин лингвистического цикла зависит от степени освоенности студентами теоретических дисциплин.

ГЛАВА 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

3.1. Задачная технология в проектировании содержания педагогической практики будущих учителей иностранных языков

Задачный подход или задачная технология (в литературе данные понятия используются как синонимичные) являются одним из направлений в педагогической науке, в рамках которых исследуются возможности применения задач при освоении тех или иных дисциплин или при формировании определенных умений, качеств. Данный подход нельзя назвать новым, однако многие исследования посвящены уточнению тех или иных аспектов, рассмотрению возможностей проектирования содержания обучению через определенную систему задач для различных образовательных контекстов, что показывает большой потенциал подхода, который в свою очередь требует дополнительных исследований. Теоретические основы разработки задачного подхода представлены в работах Ф. Ф. Ардувановой, А. Ф. Эсаулова, Г. А. Балла, Е. И. Машбица, В. И. Загвязинского, Л. М. Фридмана, Л. Ф. Спирина. Результаты анализа диссертационных исследований также подтверждают, что на сегодняшний день данный подход активно развивается, так, например, на наш взгляд, можно говорить о становлении новой Казанской методической школы, в рамках которой проводятся исследования относительно применения задачного подхода в подготовке специалистов различных профессиональных групп (Н. Н. Калацкая, В. В. Кульбеда, Д. Г. Корнеев).

Однако, несмотря на большое количество исследований, задачный подход представляется нам недостаточно разработанным как в теоретическом, так и в прикладном плане, в первую очередь в отношении гуманитарных дисциплин, и в отношении методики обучения иностранным языкам в частности. Анализ работ указанных авторов и ряда других показывает, что уточнений требуют базовые термины подхода, должна быть определена методическая классификация задач, показан

дидактический потенциал использования подхода в решении методических задач. Контекст подготовки будущих учителей иностранного языка также накладывает свои требования к рассмотрению данного подхода и интеграции опыта его применения в организацию педагогической практики студентов педагогических вузов, изучающих иностранные языки как основную специальность.

В целом в педагогике под задачным подходом понимают «проектирование и реализацию посредством системы задач образовательного процесса, представляющего единство законосообразной и творчески-импровизированной деятельности, направленной на становление практико-операционной функции профессиональной компетенции будущих учителей и предполагающей достижение планируемых результатов» [Демидова 2010: 53]; «структурирование учебной информации в виде мыслительной задачи, которая требует не простого запоминания готового знания, а поиск способов ее решения» [Яблонская 2013: 48]; «такой подход к построению процесса обучения, при котором решение задач является доминирующим методом обучения, формирования новых знаний по соответствующему предмету» [Тумайкина 2000: 54]; «деятельность субъектов образовательного процесса, предполагающую применение системы разнообразных задач и их решений, т.е. выделение на каждом этапе не только определенных систем задач, но и систем, обеспечивающих успешность их решения» [Бухарова 2011: 45]; это «специально созданная система ситуаций, основаниями которых являются последовательно выдвигаемые и решаемые учебно-познавательные задачи» [Валеева 2012: 59]. Ряд исследователей говорят о задачной технологии, под которой понимают «проектирование и реализацию, предполагающие достижение планируемых результатов с помощью профессионально-ориентированной системы задач» [Вяткина 2002: 55].

Таким образом, разработка задачного подхода требует уточнения сущности самого подхода, в первую очередь его категориально-понятийного аппарата, ключевым понятием которого является «задача». Анализ психологической литературы позволил Г. К. Костюку и Г. А. Баллу сделать вывод о том, что в современной психологии данное понятие «вполне может претендовать на статус категории» [Костюк, Балл 1977: 13], при этом *задача* рассматривается «как сознательная цель, существующая в определенных условиях, а действия – как процессы или акты, направленные на достижение такой цели, т.е. на решение задачи» [Костюк, Балл 1977: 14]. Однако как педагогическая и методическая категория данное понятие требует уточнения.

Рассмотрим дефиниции «задачи», встречающиеся в педагогической литературе. В понимании Л. Ф. Спирина, задача – это «результат осознания субъектом деятельности цели деятельности, условий деятельности и проблемы деятельности» [Спирин 1994: 9]. Исходя из ведущей роли осознания цели, категорию задачи рассматривал и В. П. Беспалько, определяя ее как «известную цель, достижение которой возможно с помощью определенных действий (деятельности) в столь же определенной ситуации» [Беспалько 1989: 55]. Как видим, основными компонентами задачи являются цель, которая должна быть осознана субъектом, ситуация, в которой данная цель должна быть достигнута, и сами действия, осуществление которых приведет к достижению цели.

В контексте педагогических исследований речь идет о педагогической задаче, которая рассматривается как «особый вид заданий, даваемый учителем учащимся» [Фридман, Джумаев 1974: 50]. В такой задаче, по замечанию Л. Ф. Спирина, важно выделение двух сторон, а именно известного содержания и неизвестного [Спирин 1994: 9]. Однако, в целях овладения изучаемым материалом на разных уровнях целесообразно включать в учебный процесс и такие задачи, в которых учащимся известны все необходимые действия и операции, такие задачи даются для того, «чтобы упрочить их умения и навыки, довести выполнение этих действий до автоматизма» [Фридман, Джумаев 1974: 52]. Такие виды Л. М. Фридман и К. К. Джумаев предлагают называть упражнениями, как «здание, предложенное в любой форме, но направленное лишь на отработку у учащихся имеющихся умений и навыков» [Фридман, Джумаев 1974: 53].

Другим видом задач авторы считают «здание на нахождение какого-то результата, когда действия по его выполнению не указаны, но в условии задана основная часть необходимой специфической информации» [Фридман, Джумаев 1974: 52]. В качестве разновидности данного вида предлагается выделять вопрос как «здание, сформулированное в вопросительной форме и, в отличие от задачи, не содержащее специфической информации, необходимой для его выполнения» [Там же].

Начнем с соотношения задачи и ситуации. Наглядно оно представлено в работе Н. В. Бордовской и А. А. Реана, которые относят к педагогическим задачам следующие:

- 1) задачи педагогической диагностики (изучение типа характера, личности, мышления, стиля поведения или общения и др.);
- 2) задачи по проектированию содержания и отбору способов деятельности учеников;

- 3) задачи по выбору приемов и методов воздействия на ученика;
- 4) задачи по организации деятельности учащихся;
- 5) задачи по формированию общественного мнения коллектива;
- 6) задачи по переориентации ученика;
- 7) задачи по изменению отношения к учению;
- 8) задачи по закреплению привычки, интереса;
- 9) задачи по усилению самоконтроля слов и действий у ученика;
- 10) задачи по росту самостоятельности;
- 11) задачи на развитие и проявления творчества;
- 12) задачи на повышение ответственности, дисциплинированности и развития нравственных качеств личности;
- 13) задачи по педагогическому стимулированию;
- 14) задачи по самовоспитанию [Бордовская 2000: 154].

С другой стороны, авторами предлагается 26 ситуаций, имеющих педагогическое значение, среди которых ситуации стимулирования, ситуации выбора, ситуации успеха, проблемные учебные ситуации, ситуации решения проблемных учебных задач, ситуации помощи и взаимопомощи, ситуации самооценки, ситуации общения, ситуации убеждения, ситуации соревнования и соперничества, игровые ситуации, ситуации освоения новых способов деятельности, ситуации предъявления требований, тренинговые ситуации и др. [Бордовская 2000: 172].

Приведенные классификации задач и ситуаций, на наш взгляд, отражают две стороны самой задачи, о которых речь шла выше в определении задачи В. П. Беспалько, поскольку, как отмечает автор, «в структуре дидактической задачи, как и задачи в любой сфере человеческой деятельности, отображается цель, достижение которой обусловлено ситуацией (условиями) и располагаемой информацией (содержанием) для деятельности» [Беспалько 1989: 7]. Таким образом, первая классификация Н. В. Бордовской и А. А. Реана показывает цели, на которые должны быть направлены определенные действия, а вторая демонстрирует условия, определяющие выполнение этих действий.

Понятие «ситуация» входит и в понятийный аппарат методики обучения иностранным языкам. «Новый словарь методических терминов и понятий» под редакцией Э. Г. Азимова и А. Н. Шукина дает следующее определение *ситуации*: «Система внешних по отношению к человеку условий, фрагмент действительности, побуждающие его к выполнению действий. К элементам ситуации может относиться и состояние самого человека в предшествующий момент времени, если оно обуславливает его последующее поведение. Ситуации делятся на

стандартные (стабильные) и переменные (переменные), учебные и реальные. Полное описание ситуации подразумевает выделение требований, которые предъявлены человеку извне и/или выработаны им самим, выступают для него в качестве исходных» [Азимов, Шукин 2009: 277]. Этот же словарь дает пояснения относительно понятия «проблемная ситуация», которая в методике обучения иностранным языкам рассматривается как «совокупность условий (речевых и неречевых), стимулирующих учащихся на совершение действия, заданного содержанием ситуации» [Азимов, Шукин 2009: 220], при этом различают объективную проблемную ситуацию, которую задает преподаватель в учебных целях, и субъективную, когда речь идет о состоянии интеллектуального затруднения учащегося.

Как видим, второе значение соответствует видению И. Я. Лернера, как и толкованию, данному И. Л. Колесниковой и О. А. Долгиной в «Англо-русском терминологическом справочнике по методике преподавания иностранных языков», которые отождествляют понятия «проблемы» и «проблемной задачи» и рассматривают ее как один из компонентов проблемной ситуации наряду с процессом решения и субъектом, осуществляющим этот процесс [Колесникова, Долгина 2008: 269].

Опыт решения реальных задач приобретает в процессе специальной деятельности, «посредством которой ученик может апробировать этот исторический опыт виртуально, т.е. решая не реальную жизненную, а учебную задачу» [Сериков 2008: 7]. Соответственно, для проектирования содержания обучения должны быть определены учебные задачи, содержащие учебные цели, учебные ситуации и учебные действия. В работе Н. Н. Тулькибаевой и Г. Д. Бухаровой под учебной задачей понимается «объект, в котором в единстве представлены составные элементы (содержание и средства решения), и получение некоторого познавательного результата возможно при раскрытии отношения между известными и неизвестными элементами задачи» [Тулькибаева, Бухарова 2007: 130], то есть действие по решению учебной задачи является познавательным процессом, что подтверждает нашу точку зрения о возможности рассмотрения понятия «познавательная задача» в качестве синонима к «учебной задаче».

Так же как учебные ситуации являются моделью реальных ситуаций, в контексте профессионально-педагогической подготовки учителя «учебные задачи представляют собой информационные модели профессиональных познавательных задач, воспроизводят эти задачи в процессе обучения» [Фрумкин 1981: 84]. Результат такого дидактиче-

ского моделирования представляется в виде формулировки, которая дает исходную информацию о цели и условиях осуществлений необходимых действий (описание учебной ситуации). Данная формулировка является *заданием*, указывающим на то, что учащиеся должны сделать / какую цель достичь. Такое понимание категории «задание» согласуется и со словарем методических терминов и понятий, который трактует задание как письменную или устную инструкцию по работе с учебными материалами [Азимов, Щукин 2009: 70]. Этому же мнению придерживается Е. И. Пассов, который подчеркивает, что «термин «задание» не может быть идентичен термину «задача»; под заданием следует понимать установку на решение задачи, то есть то, что служит как бы сигналом к ее решению, элементом управления процессом решения» [Пассов 2015: 348].

В рамках исследований, посвященных подготовке будущих преподавателей, выделяются различные виды задач. Так в работах Н. В. Бордовской, Л. М. Кондрашовой, О. В. Ненашевой, О. К. Поздняковой, В. А. Сластенина, Л. Ф. Спирина, Л. М. Фрумкина, Т. Н. Яблонской и др. встречается понятие «педагогические задачи». Под педагогическими задачами Л. М. Кондрашова понимает «задачи, позволяющие студентам уяснить существенные признаки педагогических понятий, процессов, явлений» [Кондрашова 1987: 7]. Важно, что «педагогические задачи могут быть решены только на основе анализа конкретной педагогической ситуации» [Спирин, Фрумкин 1975: 76]. Соответственно, педагогические ситуации в составе этих задач являются разновидностью ситуаций в общем, если представлен реальный фрагмент действительности, описывающий условия функционирования педагогической системы в определенный отрезок времени, «объективное состояние педагогической системы, рассмотренное в некотором временном промежутке» [Спирин, Фрумкин 1975: 76]. С другой стороны, педагогическая ситуация может стать разновидностью учебной педагогической ситуации, если это описание дано с целью ее анализа и / или как информация («известное») для поиска решения.

Кроме того выделяют учебно-методические задачи, направленные на овладение профессиональной деятельностью. О. Н. Игна определяет учебно-методическую задачу как «задание, используемое в методической подготовке учителя на уровне осмысления, проектирования и практической реализации методических, педагогических профессиональных действий с целью развития методической компетентности как интегративной основы профессионального педагогического роста» [Игна 2010: 322].

Приведенный анализ позволяет нам сделать вывод о том, что авторы концепций не нашли единого решения ни в определении основополагающих категорий подхода, ни в построении единой технологии его применения в отношении той или иной образовательной сферы. Соответственно, применение задачного подхода или внедрение задачной технологии в процессе обучения требует уточнения основных понятий и выстраивания определенного видения, возможно, алгоритма, который должен учитывать особенности рассматриваемого профессионального контекста.

Авторы данной монографии ставят своей целью в первую очередь систематизировать накопленный практический опыт в применении задачной технологии. Как было показано выше, рассматриваемая нами целевая группа будущих учителей иностранного языка в своей профессиональной деятельности решает профессиональные задачи в сфере лингвистической и в сфере методической подготовки. Отметим, что если система обучения иностранному языку, основной единицей которой является упражнение (= задача), складывается и оптимизируется уже на протяжении нескольких столетий (от грамматико-переводного к коммуникативному методу), то вопросы профессиональной подготовки учителей с методической точки зрения на основе применения задач решаются в историческом разрезе не так давно. Данное положение и определило наш особый интерес к выстраиванию систем задач для формирования и совершенствования действий будущих учителей иностранного языка в их образовательной деятельности.

Вслед за Е. И. Пассовым, мы различаем понятия *задание* и *задача*, говоря в первом случае о формулировке, об объяснении цели предполагаемых действий студентов и частичном определении алгоритма хода этих действий, инструкции по их выполнению. Сама же задача, а в рамках обучения целесообразно говорить об учебных задачах, представляет собой моделируемую методическую ситуацию как комплекс условий, в которых и предполагается поиск решения в соответствии с заданием.

Так, например, задание может быть сформулировано следующим образом: «*Определите планируемые предметные результаты для предложенного хода урока*». Соответственно, учебная задача включает в себя следующие компоненты: анализ контекста (уровень обученности, требования рабочей программы, данный предполагаемый ход конкретного урока), уточнение знаний понятия «предметные результаты», сопоставление прорабатываемого материала, указанного в описанном ходе урока, с категорией «предметные результаты».

Студент, решающий задачу, читает задание, проводит комплексный анализ указанных аспектов (то, что в математических задачах определяется как «дано») и приходит к нахождению нового, искомого. Важной отличительной чертой многих методических задач является вариативность искомого, не любая задача предполагает нахождение единого решения, важнее является аргументация, почему предлагаемое решение автор считает верным.

Каким образом должен решаться вопрос о допуске вариативности – этот вопрос может стать своеобразным критерием для классификации методических задач, которые по аналогии с тестовыми заданиями могут рассматриваться как методические задачи с закрытым или открытым ответом.

Другой основой для классификации и систематизации может послужить уровень рецепции и продукции учебного материала и доминирование процессуального компонента выполняемой деятельности. Данная идея предложена В. Ф. Аитовым и В. М. Аитовой, которые выстраивают комплекс проектно-проблемных заданий при формировании иноязычной профессиональной компетентности в неязыковых вузах. Соответственно, авторы предлагают три типа проблемно-проектных заданий: познавательно-поисковые, поисково-познавательные, поисково-исследовательские задания [Аитов 2013: 8]. Главная цель первого вида задания заключается в усвоении новых знаний, второй вид направлен на поиск выхода из данной ситуации с получением новой информации, а качественным признаком третьей группы заданий становится самостоятельность в поиске материалов и выполнении проектов с предоставлением соответствующего продукта.

Такой подход может помочь структурировать задачи, предлагаемые для решения во время педагогической практики для выстраивания логики содержания практики от года к году и обеспечения преемственности прорабатываемого материала и отработываемых профессиональных действий.

Другой перспективной основой для классификации и структуризации задач является таксономия учебных целей Б. Блума. (Bloom's Taxonomy of Educational Objectives), часто представляемую в виде пирамиды, основу которой составляют следующие уровни: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. По данным уровням могут выстраиваться как задачи, которые должны выполнить студенты, так и задания, согласно которым будущие учителя иностранных языков готовят задания для своих моделируемых учащихся.

Данная пирамида позволяет визуализировать и средства контроля усвоенных профессиональных действий. Мы считаем, что сформированность психологических механизмов студентов позволяет не подвергать специальной проверке уровень знаний, а предлагать в качестве отчетных задания более высокого уровня. Неудовлетворительные результаты высокого уровня становятся причиной проверки на другом, более низком уровне. В свою очередь положительные результаты, показанные в заданиях высокого уровня, свидетельствуют о сформированности действий более низкого уровня.

Распределение задач по уровням может рассматриваться и как великолепное средство дифференциации при оценивании и при организации образовательной деятельности, при этом студенты должны осознавать, что без усвоения базовых действий не может быть достижение последующих.

При организации педагогической практики, на наш взгляд, целесообразно предлагать преимущественно задания для уровней применения, анализа и синтеза, оценки, а уровни знания и понимания считать базовыми. Рассмотрим задания для педагогической практики, предлагаемые для студентов института иностранных языков в соотношении с уровнями Б. Блума:

- 1) на уровне применения:
 - разработка тестов, в т.ч. для коррекции индивидуальных образовательных маршрутов;
 - разработка серии уроков по формированию навыков или развитию коммуникативных умений;
 - проведение уроков и мероприятий, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий.
- 2) на уровне анализа и синтеза:
 - анализ соблюдения преемственности разного вида (языковой или речевой материал, формы работы, дифференциация по определенному критерию, продолжение формирования универсальных учебных действий и т.п.);
 - подготовка эссе «Мой профессиональный рост»;
 - подбор источников для курсовой работы или для разработки урочного / внеурочного мероприятия;
 - анализ содержания прослушанного вебинара / семинара;
 - работа с методической статьей на изучаемом иностранном языке: подготовка аннотации к данной статье на русском и иностранном языках, изложение ее содержания на 2–3 слайдах.

3) на уровне оценки:

- анализ выполнения тестовых заданий / достижения цели и задач урока / формирования универсальных учебных действий / соблюдения методических закономерностей при формировании языковых навыков и речевых умений и т. п.
- комплексный анализ урока.

Приведенные задачи достаточно сложно распределить по конкретным уровням, поскольку они носят комплексный характер, и задания, которые, на первый взгляд, направлены на аналитическую проработку информации, предполагают в том числе и оценочные суждения. Самыми показательными мы считаем задачу по разработке плана-конспекта урока и комплексный анализ просмотренного урока. Уже по выполнению этих двух заданий можно судить о том, насколько усвоены знания по структуре урока, по методическим закономерностям выстраивания логики урока и этапам формирования языковых навыков и речевых умений, требований образовательных стандартов и программ и пр. Студент демонстрирует понимание этого материала, выстраивает ход урока, ставит соответствующие цели. При анализе урока добавляется еще целый комплекс методических действий, позволяющий «раскрутить» задумку автора, проанализировать логику и целенаправленность, оценить релевантность применяемых средств и методов, выбора материала и т. п.

В качестве примеров покажем другие задания, которые мы включаем в содержание педагогической практики на разных этапах обучения:

- Найдите в интернете и проанализируйте личный сайт (блог, портфолио) учителя иностранного языка.
- Просмотрите вебинар на методическую тему, сделайте конспект и подготовьте ключевые вопросы по его содержанию.
- Разработайте и проведите профориентационное мероприятие с указанием воспитательных задач, проанализируйте его планируемые или достигнутые результаты (возможна работа в мини-группах по 3–4 человека).
- Изучите программную документацию и учебные пособия к УМК по английскому языку, разработайте дополнительные методические материалы (презентации, тестовые задания).
- Разработайте иные методические материалы (презентации, тестовые задания, по запросу группового методиста).
- Разработайте обучающую онлайн-игру, проведите ее апробацию и проанализируйте результаты.

- Проанализируйте УМК по английскому языку: виды упражнений по формируемым коммуникативным умениям и языковым навыкам (представьте результаты в виде таблицы).

Особо обратим внимание на форму предъявления проработанного материала. С одной стороны, преподаватель может предложить готовый raster для заполнения, схему, по которой студенты производят анализ. Но такой подход менее показателен, он не позволяет подключить дополнительные аналитические операции и навязывает логику анализа. На наш взгляд, выбор формы представления решения задачи дает больший простор для развития критического мышления, хотя это и более сложный вариант для студентов. Вполне возможно, что данный фактор руководители практики будут использовать как основу для организации дифференциации работы или выстроят логику от курса к курсу, от готовых форм отчетности к свободе ее представления.

Однако, это не значит, что нужно отказаться от заданий на уровне воспроизведения или сбора знаний. Особенно актуально это на начальном этапе, к таким заданиям относим следующие:

- Подготовьте базу ресурсов (10–12) для самообразовательной (языковой и методической) деятельности учителя иностранного языка.
- Составьте список основополагающих нормативных документов для организации образовательного процесса.
- Представьте факты об образовательном учреждении, в котором Вы проходите педагогическую практику.

Педагогическая практика, которая не ограничивается соответствующим периодом в учебном графике, также готовит студентов и к итоговой государственной аттестации студентов, которая в нашем контексте тоже строится на решении лингвистических и методических задач, позволяющих фрагментарно оценить сформированность профессиональных компетенций будущих учителей иностранных языков.

Например, задание: *«Предложите комплекс упражнений по обучению просмотровому чтению на основе предложенного текста. В чем отличия от обучения другим видам чтения?»*.

Таким заданием проверяется сразу целый комплекс знаний, а именно: что такое комплекс упражнений, какова методика обучения чтению, каковы этапы работы с текстом для чтения, какие выделяются виды чтения, их характеристики и особенности работы с ними, каковы требования ФГОС к обучению иностранному языку и требования примерных рабочих программ по иностранному языку. Кроме того, важным компонентом считаем создание реальной ситуации профессио-

нальной деятельности учителя иностранного языка, который работает с учебным пособием, определенным материалом из учебных пособий, допущенных и рекомендованных Министерством просвещения РФ.

Пример другого задания:

«Вы хотите проверить сформированность умений письменной речи по теме «Праздники в стране изучаемого языка». Сформулируйте задание, соблюдая принцип ситуативности.

По каким критериям Вы будете проверять выполненное задание?»

Как видим, снова предоставляется возможность показать знания методического материала, а именно: виды речевой деятельности, отличия категорий «письмо» и «письменная речь», этапы обучения письму, требования к формулировке учебного задания, виды и средства контроля, критерии проверки открытого задания, требования по уровням сформированности умений письменной речи. Аналогичную направленность может иметь и задание по проверке готовой работы на основе данных критериев, но, как показывает практика, первый вариант является более показательным с точки зрения контроля.

И тем не менее традиционная модель организации практики вряд ли может оказаться результативной, если практическим заданиям будет уделяться время только во время самой практики. Как мы уже отмечали ранее, идеальным решением, на наш взгляд, «могли бы стать модели расщепленной практики, когда студентам предоставляется возможность дозированной апробации изучаемого материала» [Казакова 2019: 260]. Подобные предложения часто высказывают и сами студенты, которые, погружившись в проведение уроков, начинают ощущать нехватку теоретических знаний для тех условий, в которых они оказались.

В мировом образовательном опыте такая модель представлена при профессиональной подготовке специалистов промышленности в Германии, где сложилась дуальная система среднего специального образования. Мы считаем, что принцип дуализма в подготовке будущих учителей также должен найти свое отражение. Под данным принципом мы понимаем такую организацию образовательного процесса, в котором обучающиеся имеют систематическую возможность погружения в условия реальной профессиональной деятельности с целью апробации усваиваемого теоретического материала. В такой модели особую важность приобретает рефлексивное мышление обучающихся, которые вычленивают дефициты своей профессиональной подготовки, и данные дефициты восполняются на презентных занятиях в университете.

Принцип дуализма обеспечит, таким образом, и максимальную включенность обучающихся, будет мотивировать их к новым знаниям, поскольку становится важна их практическая ценность. В данном случае реализуется и персонализация обучения, поскольку решаются вопросы, возникающие в конкретных контекстах.

Частично принцип дуализма может быть реализован в организации практических занятий по методике обучения и воспитания, когда студенты моделируют ситуацию обучения в определенном классе, симулируют и анализируют урок, а в случае необходимости подключается или актуализируется следующая порция знания, обеспечивающая решение возникших проблем.

Другой перспективой мы видим организацию интегрированных языковых занятий, на которых происходит обычный процесс обучения традиционным аспектам иностранного языка, но с последующей методической рефлексией: что было на занятии, какие формы применялись, чем обусловлено методическое решение преподавателя и т. п. Так, например, может быть организована работа в минигруппах, а затем анализируется, с какой целью именно таким образом был организован учебный процесс, каковы преимущества перед другими формами, или, наоборот, для достижения данной цели была бы более эффективна другая форма работы. Возникает новый вид задач – интегративные задачи, предполагающие осмысление теоретического компонента подготовки после апробации.

Мы считаем, что именно в виде методических задач мы получаем возможность проверки по максимуму сформированности методических профессиональных компетенций будущих учителей иностранных языков. Заданная ситуация, требующая решения, моделирует профессиональную действительность педагога, ставит его в условия реальной профессиональной деятельности, демонстрирует реальные трудовые функции учителя. Кроме того, именно в задачах мы подчеркиваем важность усвоения базовых знаний, которые обеспечивают решение этих задач. Задача – это путь объединения теоретической направленности обучения и практической подготовки обучающихся, и, по нашему глубокому убеждению, именно задача должна стать основной методической единицей образовательного процесса прежде всего в условиях производственной педагогической практики.

3.2. Особенности реализации педагогической практики в дистанционном формате

Новые условия организации учебного процесса, в том числе в учреждениях высшего образования, поставили новые задачи и высветили имеющиеся недостатки как организационного, так и содержательного характера. Изменения наблюдаются в вопросах организации педагогической практики будущих учителей иностранных языков, призванной обеспечить условия для реализации знаний, полученных в ходе теоретической подготовки в вузе, при этом мы говорим как об учебной, так и о производственной практике.

Чаще всего педагогическая практика организуется на базе общих образовательных учреждений, но специфика подготовки учителя иностранных языков обуславливает и включение в базу практик лингвистических центров, дошкольных учреждений, средних специальных учебных заведений, что позволяет значительно расширить возможности апробации работы с различными возрастными группами. Согласно ФГОС ВО 44.03.01 «Педагогическое образование», учебная и (или) производственная практики могут проводиться в структурных подразделениях организации, соответственно студенты имеют возможность работы и в высших учебных заведениях.

На сегодняшний день кроме ФГОС ВО к регулирующим практику документам относится приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 5 августа 2020 г. № 885/390 «О практической подготовке обучающихся», утверждающий «Положение о практической подготовке обучающихся». Согласно пункту 24 статьи 2 Федерального закона № 273-ФЗ, понятие практической подготовки трактуется значительно шире, чем практика, это форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы. Как видим из приведенного определения, практика становится только частью практической подготовки студентов, но, несомненно, наиболее важной, поскольку предоставляет возможность пробовать свои силы не только в моделируемых, но и в реальных условиях.

Кроме того, как практика, так и практическая подготовка в целом должны обеспечить реализацию индивидуального подхода к студентам, который представляется как индивидуальный образовательный

маршрут, предоставляет выбор образовательной организации, а также форм и методов работы. Данное положение мы считаем чрезвычайно важным, поскольку вариативный подход уже в период практики позволяет реализовывать право педагогического работника на свободу выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания (п. 2 ч. 3 ст. 47 Закона об образовании РФ), право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания (п. 3 ч. 3 ст. 47 Закона об образовании РФ). Во время практической подготовки в вузе студенты должны иметь свободу выбора указанных на законодательном уровне аспектов профессиональной деятельности, что делает вариативность важным требованием к организации и содержанию практики в любом формате, в том числе и дистанционном.

Вынужденный переход высшего образования на дистант весной 2020 г. показал, что подготовка и переподготовка будущих учителей становится глобальной проблемой: во многих источниках отмечается резкое сокращение набора на программы педагогических направлений, слабая готовность провайдеров предоставить достаточное качество услуг для взаимодействия в цифровой среде [Carrillo 2020; Hodges 2020; Shevill; Klein 2020; Liebermann 2020; Holdheido], низкий уровень компьютерной грамотности педагогов [Ничагина 2020]. Анализ ситуации в вузах во время пандемии показывает риск увеличения неравенства в сфере образования, усиливающийся под влиянием цифрового неравенства, увеличение нагрузки как на студентов, так и на преподавателей и, как следствие, ухудшение социально-психологического самочувствия и состояния здоровья, риск снижения качества образования, повышения его стоимости [Штырно 2020], «риски снижения мотивации обучения, потери самооценности знаний, унификации и примитивизации содержания образования и обучения» [Гафуров 2020: 103], снижение идентификации студентов с университетом [Тарханова 2020: 55].

Несмотря на указанные проблемы, вынужденный переход в дистанционный формат во многих вузах, как показал анализ литературы, прошел относительно безболезненно [<https://tass.ru/obschestvo/8245609>, <https://petrsu.ru/news/2020/77264/pedagogicheskaya-pr>, Гафуров 2020]. Одним из самых проблемных компонентов реализации образовательных программ стала реализация педагогических практик в онлайн-режиме: отмечается сложность выстраивания партнерских отношений «школа-вуз» в условиях «удаленки» – не все традиционные площадки-базы практик оказались готовы принять студентов в новых условиях

[<https://r55.ru/2020/04/23>], ограниченность самого формата, неспособного заменить реальное взаимодействие практиканта и класса [Позднякова 2020]. В ряде источников поднимаются правовые вопросы организации практик в дистанте [<https://mel.fm>], отмечается неподготовленность студентов проходить практику на базе образовательных порталов [Ничагина 2020: 217].

В связи с указанными трудностями считаем целесообразным представить обзор ряда удачных технологических решений организации педпрактики в условиях дистанционного и гибридного обучения и наметить перспективы развития партнерства «школа-вуз» в новом формате.

Ключевыми вопросами организации практики онлайн, по нашему мнению, являются уровень управляемости самого процесса и степень вариативности контента (наполнения портфолио практик, форм отчетности) – к этим вопросам обращаются практически все доступные нам источники. При организации практик ряд университетов и колледжей как в России, так и за рубежом предпочел жесткий формат, предусматривающий ежедневные установочные сессии, на которых обязаны присутствовать все участники программы, ежедневную работу в малых группах и наличие жестких временных сроков в сдаче заданий [Позднякова 2020; <http://tpk-1.ru>, <https://r55.ru/2020/04/23>, Shevill], т. е. практика в этом формате мало чем отличается от организации учебного процесса в течение семестра за исключением физического местоположения участников. Плюсом данного подхода является обеспечение высокого уровня взаимодействия преподавателей и студентов, актуализация групповых форм работы, признанных наиболее эффективными [Shevill]. Вместе с тем, такой формат, на наш взгляд, приемлем скорее в отношении учебной практики, так как фактически не предусматривает участия третьей стороны (школ-партнеров).

Хороший выход из ситуации был найден в средних специальных учреждениях, который был отражен в письме от 2 апреля 2020 г. № ГД-121/05 Министерства просвещения РФ. Предложена организация практик по «гибкому» сценарию, что предполагает инициативу студентов в заключении краткосрочных трудовых договоров на время практики либо прохождение практик на рабочих местах как альтернативу дистанту. Данное организационное решение выглядит предпочтительным и для вузов, поскольку оптимально отвечает требованиям производственной педпрактики. Вместе с тем, в действительности этот путь приемлем для сравнительно небольшого процента обучающихся; кроме того, активизация черного рынка образовательных услуг может

привести к тому, что часть отчетов будет сфабрикована (см. сайт сервиса дистанционной практики [<https://praktika-doma.ru>] и под.).

Второй проблемой организации практик является их содержательное наполнение: на данный момент не выработано единой позиции в том, насколько новый формат должен влиять на содержание заданий: в некоторых публикациях сохранение традиционного контента представлено как достижение [<https://r55.ru/2020/04/23/>]. В целом, авторы сходятся в определении следующих предпочтительных (подходящих) видов заданий для онлайн формата:

- а) просмотр и анализ видеуроков [Позднякова 2020; Соловьева 2011; Carrillo 2020; <https://r55.ru/2020/04/23/>; Shevill];
- б) решение кейсов [<http://tpk-1.ru>, <https://r55.ru/2020/04/23/>];
- в) разработка тематических сценариев, внеурочных мероприятий, классных часов [Позднякова 2020; Ничагина 2020; Соловьева 2011; <http://tpk-1.ru>, <https://r55.ru/2020/04/23/>];
- г) разработка фрагментов уроков [Позднякова 2020; Ничагина 2020; Соловьева 2011; Hodges 2020; Shevill; Holdheide];
- д) задания на саморефлексию [Позднякова 2020; Ничагина 2020; Shevill; Liebermann 2020].

Вопрос состоит в том, кто должен определять перечень и формы заданий к практике – вуз или школа-партнер как принимающая сторона. В данном случае мнения российских авторов и их зарубежных коллег заметно расходятся: до пандемии в Российской Федерации наполнение практик обеспечивали, как правило, вузы. Этот подход частично сохраняется. Зарубежные авторы единодушны в мнении, что содержание деятельности практикантов определяет принимающая сторона; более того, сама практика видится способом реализации методической поддержки вузом-партнером, помогающим облегчить нагрузку учителей на местах при помощи прикрепления к ним постоянного помощника-практиканта [Hodges 2020; <https://www.youtube.com/watch?v=X64tRE9cwfQ>]. В настоящее время ряд российских вузов начинает разделять эту позицию [<http://tpk-1.ru>, <http://r55.ru>].

При организации практик в онлайн формате институтом иностранных языков Уральского государственного педагогического университета предпочтение было отдано комбинированному подходу. Это решение продиктовано нашим глубоким убеждением, что любая педагогическая практика без участия стороны-работодателя таковой не является. При этом мы шли по пути предоставления студентам свободы выбора заданий, следуя пониманию роли дистанционного учителя, обозначенной А. В. Хуторским как необходимость «организовать процесс, обеспечить

условия для самореализации учеников, их траектории, создания образовательного продукта, его презентацию, обсуждение, оценку, а также целеполагание и рефлексию удаленных обучаемых» [Хуторской 2020].

Для обеспечения индивидуальной траектории в практике студентов и организации полноценного участия школ было необходимо, прежде всего, создать банк данных возможных партнеров, выявить их потребности и возможности, а затем и сформировать вариативные задания для студентов. Первым опытом целенаправленной работы по запросам учителей школ стало участие студентов в движении университета «Волонтеры просвещения», организованное в рамках изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания»: были разосланы предложения о точечной помощи учителям, но конкретных заявок поступило очень мало, поэтому участники движения разрабатывали уроки и готовили презентации в соответствии с примерными рабочими программами по иностранным языкам на период третьей и четвертой четверти, проводили консультации по предмету по запросам родителей. Особую значимость данного проекта отмечают и в ЯГПУ, на базе которого для волонтеров запущена креативная лаборатория по подготовке желающих заниматься просвещением школьников [Гарханова 2020: 59].

Позднее нами была создана анкета «Стол заказов для учителей» в гугл-формах; ее появление продиктовано парадоксальной ситуацией, с которой мы столкнулись при переводе практик на дистант в марте 2020: учителя школ не имели представления, какую именно помощь можно получить от практикантов в условиях дистанта. Чтобы сориентировать работодателей, мы проанализировали и сопоставили трудовые функции педагога, изложенные в профессиональном стандарте, с теми видами работы, с которыми студенты уже имели дело на практических занятиях по методике обучения и воспитания, практических языковых занятиях и в рамках работы над курсовыми работами. На основе проведенного анализа в анкету был включен перечень следующих опций:

- разработка заданий для аудирования на основе предложенных учителями текстов или тем (аудиозаписи хорошего качества, раздаточные материалы);
- разработка учебных видеофильмов на любую из предложенных тем (на основе согласованного сценария), длительностью от 2 до 10 минут;
- разработка тестовых заданий (с учетом методических требований к составлению тестов);
- разработка квестов любых типов;

- разработка настольных дидактических игр на ИЯ;
- разработка пособий по домашнему чтению к любому выбранному учителем произведению;
- разработка внеурочных мероприятий на языке;
- тьюторская помощь отстающим учащимся (обучение через ZOOM);
- курирование исследовательских проектов учащихся;
- помощь в организации конкурсов (жюри, помощь в разработке положения);
- помощь в подборке и оформлении библиографических списков.

В анкетировании приняло участие 78 учителей школ и колледжей, в основном членов Уральской ассоциации учителей английского языка «ELTA-URALS», регионального методического объединения преподавателей иностранных языков (МОПИЯ) и партнерских организаций, а также учителей, обучающихся по программе магистерской подготовки «Языковое образование» ИИЯ УрГПУ. Обязательное участие последних представляется целесообразным, т.к. в данном случае и работодатель, и практикант относятся к одному образовательному учреждению, что обеспечивает преемственность процесса подготовки и снимает многие организационные проблемы. Анализ ответов респондентов выявил следующую картину:

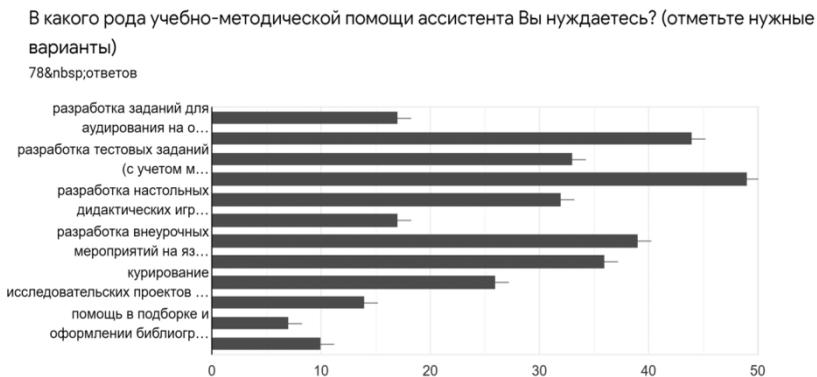


Рис. 4. Потребности учителей в помощи практикантов

Как видно из диаграммы, все предложенные формы работы оказались в той или иной степени востребованными, при этом предпочтение отдается:

- созданию учебных видеофильмов;
- разработке квестов любых типов;
- разработке внеурочных мероприятий на языке;
- тьюторской помощи при работе с отстающими.

Знание потребностей работодателей позволило более осмысленно подойти к вариантам заданий, предложенных для выполнения во время практики, а также к организации мастер-классов для практикантов: они были ориентированы на подготовку студентов к созданию определенных групп методических продуктов «Стола заказов», причем основы тестологии и квестовые технологии потребовали серьезных обучающих семинаров.

Компромиссный подход оказался предпочтительным и в отношении степени жесткости управления педпрактикой: студенты, уже трудоустроенные в школах и языковых центрах, продолжали выполнять задания на рабочих местах, содержание заданий и отчетность для данной группы не претерпевает серьезных изменений. Студенты, не имеющие возможности проходить педпрактику в оффлайн режиме, были объединены в рабочие группы по 4–12 человек под руководством групповых методистов. Характер и наполнение заданий для этих групп зависели от характера заказов тех учителей, с которыми группа сотрудничала; в данном случае оптимальным при оценивании оказался балльно-рейтинговый подход, в рамках которого одни задания могли быть заменены другими, имеющими сходную направленность и «вес» в баллах. Студентам в итоге предложены различные формы деятельности по следующим видам: учебная, проектировочная, аналитическая, воспитательная, самообразовательная; а конкретизация задания осуществлялась групповым руководителем.

Так, функции рабочих групп практикантов в 2020 и 2021 гг., работавших непосредственно по выполнению заказов руководства Уральской ассоциации учителей английского языка «ELTA-URALS», включали в себя:

1. Участие в экспертизе работ первого тура ежегодного Всероссийского конкурса перевода «Янтарный сентябрь» (уровень школы) и прокторинг второго тура конкурса. Всего опыт проктора за два года получили более 80 практикантов – отметим, что важность приобретения умений осуществлять прокторское сопровождение в условиях дистанта сложно переоценить.

2. Сопровождение международной конференции «Языковое образование – векторы развития, 2020», проведенной в онлайн режиме Ассоциацией преподавателей английского языка Уральского региона

«ELTA-URALS». Практиканты разрабатывали дизайн и осуществляли рассылку сертификатов участников, оказывали помощь организаторам конференции в регистрации участников.

3. Разработка полноценного пособия по домашнему чтению к книге Г. Паулсена «Lawn Boy» для 6–7 классов средней школы. Пособие включает 15 уроков, итоговое проектное задание; параллельно пособие прошло апробацию на занятиях по домашнему чтению на первом курсе института иностранных языков УрГПУ.

4. Опыт тьюторского сопровождения различных категорий обучающихся (от детского сада до студентов), а также проведения поддерживающих занятий с группой Access (английский язык для детей из малообеспеченных семей, грантовый проект «ELTA-URALS») во время каникул.

Невозможность работы непосредственно с школьными классами была решена другим путем, который мы уже апробировали ранее в рамках работы студенческого методического объединения УрГПУ «Твоя МетПомощь», а именно через создание волонтерских групп, которые выступали в роли обучающихся. Такое обучение строилось на основе создания закрытой группы в сети «ВКонтакте» и организации видео связи преимущественно на платформе Zoom. Так практиканты работали с участниками международного проекта УрГПУ «Российская и германская молодежь в диалоге: история и память», со сборными группами студентов университета, а также были организованы две группы для учащихся начальной и средней школы в сотрудничестве с Центром дополнительного образования (пос. Мартюш, Свердловская обл.). Часть из студентов работали на младших курсах в очном формате, готовили презентации и тесты под руководством преподавателей кафедры.

Интересным стал опыт по включению в программу практики краткосрочных онлайн курсов других образовательных учреждений, так практиканты приняли участие в онлайн стажировке в компании Skyeng, часть закончили вводный пропедевтический методический курс Гете-института на немецком языке, освоили курс Марийского государственного университета «Инструменты для преподавания и обучения: цифровой рассказ», онлайн курсы УрГПУ (<https://online.uspu.ru/courses/>).

Организация подпрактики в дистанте позволяет научить студентов решать и профессиональные задачи, связанные с осуществлением научно-исследовательской деятельности: подготовка статей, проведение опросов как инструмента исследования, участие в конференциях и педагогических форумах. Освоение образовательной программы пред-

полагает, что студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование» во время практики осуществляют апробацию своих курсовых и выпускных квалификационных исследований, к которой относится не только пробное обучение и проведение педагогических экспериментов, но и публикационная активность. В рамках педпрактики 2021 г. студенты, объединенные в рабочие группы по 3–4 человека, готовили совместные публикации и представляли результаты своей работы на международной конференции «Языковое образование – векторы развития» наравне с основными участниками – учителями школ. Кроме того, опубликовано несколько статей в соавторстве с преподавателями университета, а в 2021 г. совместная работа с учителями иностранных языков стала основой стажировки «Лингвометодическая панорама 2021», поддержанной центром непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников «Учитель будущего». Такого вида научный дебют можно считать удачным, для многих он стал первой ступенью, мотивирующей к дальнейшей научной работе.

Вариативность заданий дает хорошую основу для реализации конкурсов по результатам всей практики или ее отдельных компонентов. Так весной 2020 мы предложили конкурс на лучшее портфолио, в котором отражены различные возможные виды деятельности студента-практиканта. Поскольку данный вид работы нашел отклик как у преподавателей, так и у студентов, то такой вид подведения итогов введен для всех видов практик, независимо от формы их проведения.

Другим конкурсным направлением стал отбор лучших разработок урока иностранного языка в рамках Всероссийского конкурса «Я – методист», организованный уже не в первый раз самими студентами и позволяющий подтвердить умения планирования уроков. Возможно, стоит по-другому подойти к трактовке урока как компонента отчетности по педпрактике в лингвистических вузах. В случае индивидуального тьюторского сопровождения учащихся посредством Zoom или других онлайн платформ более целесообразным, на наш взгляд, является планирование ежедневных занятий по 15–20 минут с несколькими учащимися поочередно, что позволит студентам овладеть умением варьировать занятие в рамках разработанного сценария урока.

Свою концепцию организации производственной педагогической практики О. П. Казакова сводит к выделению пяти значимых направлений профессиональной деятельности, в рамках каждого из которых студенты получают возможность выбора нескольких из них. При этом отмечается важность того, «что каждый из блоков раскрывает опреде-

ленные профессиональные задачи будущего учителя, а именно: учебный (проведение занятий), методический (подготовка материалов для обеспечения учебного процесса), аналитический (анализ материалов), воспитательный / тьюторский (организация внеклассной деятельности) и самообразовательный» [Казакова 2022: 75].

Для наглядности приведем фрагмент дневника практики с предлагаемыми заданиями (табл. 4).

Отметим, что конкретизация выбираемых заданий осуществляется совместно с руководителем практики как со стороны высшего учебного заведения, так и со стороны образовательного учреждения, в котором студенты проходят практику / прикреплены приказом по университету. Руководитель практики дает рекомендации по возможностям участия в вебинарах, в первую очередь для этого можно предложить сайты издательств.

Таблица 4

Фрагмент дневника практики с заданиями

Задание	Оценка
Блок 1. Учебная деятельность	
Проведение занятий с выбранной целевой группой	
Вариант: организация волонтерской группы по обучению ИЯ онлайн или дистант	
Блок 2. Методическая деятельность	
Разработка серии уроков по формированию навыков или развитию умений (выделить итоговый результат серии уроков)	
Разработка тестов, в т.ч. в электронном формате	
Вариант: стажировка Skyeng	
Блок 3. Аналитическая деятельность	
Анализ разработанной серии уроков на преемственность по одному из аспектов: проследить этапы формирования навыков / развития умений	
Анализ 2-3 уроков на достижение УУД (вид УУД / упражнение или форма работы, направленные на его формирование)	

Задание	Оценка
Блок 4. Воспитательная и тьюторская деятельность	
Разработка положения о конкурсе / мероприятии для учителей / учащихся	
Планирование руководства учебно-исследовательскими проектами учащихся: определение темы / плана работы, подготовка проекта введения	
План-разработка внеклассного мероприятия	
Блок 5. Самообразовательная деятельность	
Работа со статьей / пособием на ИЯ, представление резюме на русском языке в виде текста и 3-4 слайдов для презентации	
Участие в 2 методических вебинарах, конспект содержания	
Эссе на тему «Мой профессиональный рост»	
Онлайн-курс по методической проблеме	

«Просвещение», «Дрофа», «Российский учебник», которые регулярно проводят вебинары по самым актуальным вопросам методики обучения иностранным языкам. Также хорошим источником для самообразовательного блока становятся открытые онлайн-курсы различных вузов, курсы, предлагаемые «Акцион Студенты», курсы открытого доступа на платформе «Открытое образование» и другие.

Снятие эпидемиологических ограничений не означает, что дистанционный формат исключается из образовательного процесса. Накопленный опыт позволяет говорить о возможности продолжения его внедрения как фрагментарно, так и в полном масштабе. Смена образовательного стандарта на ФГОС ВО 3++ привела к пересмотру распределения видов деятельности студентов. Часы, отводимые на презентные занятия, например, по дисциплине «Методика обучения и

воспитания» сокращены, однако приоритет практической подготовки диктует новые формы работы для устранения дефицитов. Таким решением стало вынесение части тем на самостоятельное изучение и закрепление во время педагогической практики, но при наличии педагогического сопровождения. Преподаватели, которые руководят практикой, записали фрагменты видеолекций по основным видам речевой деятельности, но не с той позиции раскрытия теории, как это традиционно дается в учебниках по методике, а с точки зрения проектирования соответствующих уроков, направленных на развитие умений этих видов речевой деятельности: урок говорения, урок письма, урок аудирования и урок чтения. Студенты знакомятся с основными положениями разработки таких уроков, затем им предлагается посмотреть в видеозаписи соответствующие уроки коллег и выполнить аналитические задания, например:

- Как часто учитель использует родной язык и почему?
- Какие дополнительные материалы учитель использует на уроке и с какой целью?
- Как реализуется time and classroom management на уроке?
- Каков заключительный этап? Как он организован?
- Какое домашнее задание получили обучающиеся, насколько они готовы к выполнению домашнего задания?
- Достигнута ли цель урока? Как бы Вы ее сформулировали?
- Сравните цель урока и его предметные результаты с требованиями примерной рабочей программы для данного класса.
- Что посоветовали бы учителю, что изменили бы в ходе урока, в выборе средств, приемов и т.п.

В качестве видеозаписей можно использовать записи уроков участников конкурса «Учитель года», которые демонстрируют большой арсенал применяемых приемов и средств на уроке и представляют собой логически завершенные отрезки учебного времени.

Отдельно считаем нужным отметить возникающую необходимость специальных обучающих занятий для студентов, выполняющих специфические виды заданий, тем самым усиливая блок подготовки, направленный на освоение трудовой функции педагога в освоении ИКТ. Так, например, если снова возникает ситуация необходимости работы с обучающимися в дистанционном режиме, то целесообразно включать в содержание практики курс по работе с платформами, изучению инструментов работы, анализу особенностей онлайн уроков, при этом важно учитывать действующие предписания для школ РФ по применению тех или иных платформ. Разработка тестов в свою оче-

редь также требует актуализации знаний по тестологии, подготовка тестов знакомства с соответствующими инструментами и т. п.

В качестве итоговых размышлений позволим себе привести выводы, сделанные на основе обобщения опыта и представленные в статье «Организация педагогической практики будущих учителей иностранных языков в условиях дистанта»:

1. Следует предусмотреть работу студентов в проектных группах по 5–7 человек под руководством одного преподавателя. Такой подход дает больше возможностей для организации консультаций, дополнительных занятий, взаимопосещений. Можно предложить к выполнению задания в виде групповых проектов, совместное планирование и проведение мероприятия и другое. Распределение по школам также выиграет от того, если в одну школу придет команда практикантов, а не отдельные студенты, что в свою очередь облегчит работу администрации и учителям, работающим со студентами.

2. На наш взгляд, стоит оставить вариативность заданий для их выполнения как в условиях дистанта, так и в очном формате. Это дает возможность расширять формы работы, реализовывать индивидуальные проекты, стимулирует к «поиску нестандартных решений», и тем самым повышает мотивацию. Вариативность позволяет учитывать особенности образовательного учреждения, оказывать реальную помощь учителям, адаптировать направления работы под реальные условия школы и класса. Особенно важным считаем возможность раскрытия потенциала самих студентов, они могут вносить собственные предложения заданий, апробировать свои идеи. Сложность такого подхода, несомненно, будет отмечена рядом студентов и руководителей, поскольку неоднозначным останется решение проблемы оценивания вариативных заданий и их количества. Трудно определить, насколько можно считать равнозначными или трудоемкими разные виды работ, но заданность обязательных блоков / направлений работы становится в этой ситуации каркасом, определяющим ход всей практики.

3. Следует предусмотреть выбор онлайн-курсов, которые можно предложить студентам для развития их методических компетенций, при этом важно также найти альтернативные, те, которые действительно будут способствовать повышению их профессионального уровня и отвечать их интересам. Поэтому как варианты можно предложить краткосрочные курсы по повышению уровня владения цифровым инструментарием, организации работы в разновозрастных группах, освоению некоторых технологий и приемов работы. Возможность выбора

поможет избежать ситуации, когда студент обучается на курсе, содержание которого ему уже знакомо.

4. Мы бы рекомендовали продолжить опыт тьюторства для отстающих студентов младших курсов или для школьников, которым требуется адресная помощь по освоению тех или иных аспектов иностранного языка. Понимание важности своей работы, осознание того, что оказывается реальная помощь, является мощным мотивирующим фактором для качественной работы. Отбор содержания и видов работы с таким контингентом может осуществляться как на основе собственной диагностики, так и по рекомендации преподавателя, работающего в этой группе или в соответствии с пожеланиями родителей.

5. Очень продуктивной показала себя совместная работа с профессиональными сообществами и организациями, которые могут предоставить техническую и содержательную поддержку, организовать обмен опытом, представить собственные направления работы. В первую очередь в контексте нашего профиля это лингвистические центры, методические отделы издательств и онлайн школ, ассоциации учителей, студенческие объединения и другие.

6. В составе заданий следует предусмотреть задания «полного цикла», позволяющие реализовать идеи студентов «под ключ», что даст возможность пройти по всем этапам работы: разработка, объявление, проведение, анализ, переписка с участниками, наградные документы, техническое сопровождение.

7. Активно использовать открытые ресурсы для участия в различных марафонах и вебинарах издательств «Просвещение», «Титул», «Дрофа», «Макмиллан», стримы в профессиональных группах социальных сетей. Можно предложить самим студентам стать организаторами таких встреч и поделиться наработками по темам своих курсовых работ и опытом работы с разными целевыми группами.

8. Руководитель практики должен быть в курсе текущих мероприятий, к которым могут быть подключены практиканты. Всевозможные конкурсы, встречи, проекты, которые проводятся в университете или в других образовательных учреждениях помогут привлечь к активному участию и в дальнейших мероприятиях. На примере УрГПУ можно отметить работу по проекту «Педагогическая интернатура», который набирает обороты и привлекает год от года все большее количество желающих принять участие.

9. Мотивация студентов к закреплению достигнутого в виде статей, докладов на круглых столах, методических рекомендаций. Ребята требуют помощи в этих формах работы в силу отсутствия опыта, но

поддержка руководителя практики и подключение научных руководителей позволит справиться с заданием, что в свою очередь повысит уровень выполнения курсовой работы.

10. Перспективной представляется разработка модульного курса на основе учебной платформы, на которой будут размещены не только задания на выполнение, но и обучающий материал, примеры выполнения заданий [Казакова 2022: 81–83].

Наблюдаемая ситуация подчеркнула необходимость глубокого анализа реализуемых подходов, в первую очередь, в направлении поиска возможностей удовлетворения индивидуальных профессиональных потребностей будущих педагогов с учетом особенностей его деятельности, направленной на решение профессиональных задач. Специфика содержания и организации практики онлайн требует переосмысления, и прежде всего обобщения опыта родственных вузов. Данную работу можно обозначить как перспективу дальнейшего исследования, поиска подходов, позволяющих готовить учителя нового поколения, способного осуществлять профессиональную деятельность в любых условиях и мобильно реагировать на меняющиеся профессиональные функции и адаптироваться к ним.

3.3. Курсовые и выпускные квалификационные работы как форма решения лингвистических и методических задач будущего учителя ИЯ

3.3.1. Парадоксы научно-педагогического сопровождения курсовых и выпускных квалификационных работ

Подготовка курсовых и выпускных квалификационных работ (ВКР), безусловно, относится к исследовательской деятельности будущего учителя, но не исчерпывает ее. В силу этого, обращаясь к публикациям последних лет по вопросам организации работы студентов над курсовыми и выпускными проектами, мы рассматривали источники по ряду направлений:

- 1) формирование исследовательской компетенции (магистров, бакалавров);
- 2) готовность студентов к научно-исследовательской деятельности;
- 3) эффективные приемы научно-педагогического сопровождения исследовательской деятельности студентов;

4) связь научно-исследовательской деятельности обучающихся и педагогической практики.

Целью данного обзора является описание проблематики направлений и поиск методических рекомендаций, которые заслуживают внедрения в образовательный процесс.

Формирование исследовательской компетенции в настоящее время имеет характер процедурного парадокса: формулировка «исследовательская компетенция» убрана из действующих образовательных стандартов, образовательные стандарты ФГОС ВО 44.03.01 (бакалавриат) и ФГОС ВО 44.04.01 (магистратура) по направлению подготовки «Педагогическое образование» содержат формулировки таких УК, как формирование системного и критического мышления, разработка и реализация проектов и самоорганизация и саморазвитие [ФГОС ВО 44.04.01, 2018]. В связи с этим, курсовые и ВКР рассматриваются либо как инструмент формирования проектировочной компетенции [Потапова 2015], либо, и подобные работы превалируют, авторы пытаются в рамках одной статьи дать последовательный ответ на вопросы «что формируется?» и «как формируется?». К сожалению, акцент при этом смещается в сторону понятийной составляющей (что входит в структуру исследовательских умений, какие компетенции, прописанные в образовательных стандартах, с ними коррелируют) [Михайленко 2016, Шмутьская 2018, Михайленко 2021]. Отметим, что данный процедурный парадокс во многом создан допускающими различия формулировками образовательных стандартов: «наблюдается отсутствие единства в формулировке видов / типов задач профессиональной деятельности; в ряде образовательных стандартов отдельные исследовательские компоненты интегрированы в технологический, организационно-управленческий, прикладной виды деятельности; поскольку расшифровка видов и задач профессиональной деятельности в актуализированных ФГОС ВО отнесена в ПООП, это создает определенные сложности в понимании их содержания, а также в обеспечении преемственности между разными уровнями подготовки» [Исследователь XXI века: 2018].

Авторы данной коллективной монографии отмечают и слабую представленность в рассматриваемых ФГОС ВО научно-просветительской деятельности, которая, безусловно, напрямую соотносится с кругом профессиональных задач преподавателя любой предметной области. Более того, введение задач научно-просветительской деятельности позволило бы снять системное противоречие «первой курсовой», которую традиционно и ошибочно относят к научно-исследовательской деятельности студента.

Следующим открытым вопросом научно-педагогического сопровождения исследовательской работы студентов является готовность обучающихся к подобному виду деятельности. До недавнего времени бытовала точка зрения, что при написании курсовых и ВКР студенты демонстрируют владение исследовательскими умениями, сформированными ранее. К таким умениям принято относить планирование деятельности; формирование цели и задач самостоятельной исследовательской деятельности; работу с первоисточниками, их анализ; обобщение передового опыта по интересующей проблеме; осуществление переноса полученной информации в собственную практическую деятельность; определение пути решения исследовательских задач; подбор необходимых средств для решения исследовательских задач; применение при решении подобных задач усвоенных знаний, умений и навыков; выделение в значительном объеме информации главного, существенного; формулирование гипотезы; проведение эксперимента, с определением временных затрат на выполнение работы; анализ результатов труда; определение качества работы; осуществление самоанализа и самоконтроля деятельности и ее корректировку в соответствии с поставленной целью и задачами [Михайленко 2016]. Л. С. Шмульская и С. В. Мамаева выделяют операционные исследовательские умения (умственные приемы и операции – выдвижение гипотез и их доказывание; установление причинно-следственных связей; сопоставление научных фактов и др.); организационные исследовательские умения (планирование исследовательской работы, проведение самоанализа); практические исследовательские умения (обработка научных источников, проведение экспериментальных исследований); коммуникативные исследовательские умения (сотрудничество, взаимопомощь и взаимоконтроль в процессе исследовательской деятельности) [Шмульская 2018].

Ряд реферируемых источников посвящены разработке диагностического инструментария степени готовности обучающихся к проектно-исследовательской деятельности. Так, П. И. Чернецов et al. предлагают описание 6-уровневой измерительной шкалы, восходящей к таксономии Б. Блума. Последняя описанная авторами стадия соответствует уровню эксперта и достигается выпускниками¹ [Чернецов, Николаева, Шадчин 2020]. Д. А. Бархатова et al. выделяют 3 уровня

¹ Данное утверждение является, на наш взгляд, слишком оптимистичным – как правило, выпускники достигают уровня применения или владения. *Прим. автора.*

готовности к научно-исследовательской работе (НИР): высокий, или уровень руководителя исследования или комплексной темы, средний, или уровень исполнителя-практика и низкий, или уровень ученика [Бархатова, Ломаско, Пак 2019].

Предполагается, что умения НИР либо сформированы у выпускников школ, либо пошагово формируются в процессе изучения теоретических курсов учебного плана. К сожалению, учебные планы, реализуемые по ФГОС 3++ позволяют заложить до первой курсовой очень ограниченную предметную базу в течение 1-2 семестра. Однако, как справедливо отмечают Е. М. Шнейдер и Ю. С. Димитрюк, приблизительно половина первокурсников, при подготовке к практическим занятиям используют исключительно либо учебники, либо конспекты лекций. Установлено, что в подавляющем большинстве рекомендуемую дополнительную литературу они не изучают. Вследствие этих причин у них отсутствуют навыки работы с научной литературой, в том числе не освоены способы реферирования и конспектирования первоисточников, также отсутствуют навыки определения и формулирования главных проблем и выводов решению этих проблем [Шнейдер, Димитрюк 2017]. Более того, часть обучающихся не различает базовые предметные источники и научную литературу.

Суммируя вышесказанное, отметим:

а) если обучающиеся к началу третьего семестра в какой-то мере «выровнены» по уровню иноязычных коммуникативных умений и освоения базовых теоретических дисциплин, в отношении готовности к НИР они представляют разноуровневую группу, вынужденную работать в рамках стандартных требований и положений;

б) курсовые работы (особенно первую) следует рассматривать как инструмент формирования исследовательских умений с нулевого уровня, во всяком случае, в отношении минимум 30% обучающихся.

При изучении опыта по решению вопросов, связанных с организацией процесса подготовки курсовых работ будущих учителей иностранных языков, мы обратились к информации, предоставленной на сайтах высших учебных заведений. На наш взгляд, результаты будут интересны всем коллегам, поэтому позволим себе привести основные положения в виде нижеследующей таблицы.

Таблица 5

Требования к курсовым работам по профилю «Английский язык»

Название вуза	Процедурные особенности, основные требования	Формируемые компетенции	Наличие задачного подхода	% оригинальности
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В. М. Шукшина	<ul style="list-style-type: none"> – Студент имеет право предложить свою тему с обоснованием целесообразности разработки ее тематики. – 2 предзащиты. – Заявление на имя зав. каф. от студента с просьбой утвердить тему и руководителя. 	Не прописаны в положении	Экспериментальные исследования или решение задач прикладного характера	Не ниже 60%
Алтайский государственный педагогический университет	<p>ВКР бакалавра</p> <ul style="list-style-type: none"> – не менее 30 источников, не менее 40 страниц 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Может быть реализовано как проект-решение практико-ориентированной задачи – от выработки модели, идеи до ее внедрения и продвижения в сфере образования. – Может выполняться группой обучающихся. 	Не более 60% заимствованного текста, т. е. процент оригинальности – 40%
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы	<ul style="list-style-type: none"> – Не менее 55 стр., не более 70 стр. – Теоретическая и практическая главы соотносятся как 60% и 40%. – 5-6 источников на ИЯ 	ОК-6, далее ПК	Оценка «отлично» ставится за работу на актуальную тему, отражающую творческую самостоятельность автора и умения применять теоретические знания при анализе материала	Не указан

Название вуза	Процедурные особенности, основные требования	Формируемые компетенции	Наличие задачного подхода	% оригинальности
Благовещенский государственный педагогический университет	<ul style="list-style-type: none"> – К защите допускаются успешно сдавшие государственные выпускные экзамены. – Объем не менее 40, но не более 70 стр. – Не менее 30 источников. – Есть макет заявления о выборе инициированной студентом темы ВКР. – Есть нормоконтроль. 	–	–	Не ниже 60%
Волгоградский государственный социально-педагогический университет	<ul style="list-style-type: none"> – ВКР может быть обобщением выполненных курсовых работ и проектов. – Не меньше 1/3 от общего количества ВКР должно быть по педагогике / методике. – Объем работы бакалавра – 40 стр. без приложений. 	ПК-1 – ПК-10	–	–
Воронежский государственный педагогический университет	<ul style="list-style-type: none"> – Для бакалавра может быть как исследовательского, так и реферативного характера. – Тему может предложить обучающийся, для чего он пишет заявление с обоснованием. – Не менее 40 страниц. 	УК-1 – УК-7, ОПК-1 – ОПК-8, ПК-1 – ПК-10	Степень решения профессиональной задачи – один из критериев (многих) оценки ВКР	Не менее 51% для бакалавра, 71% для магистерской

Название вуза	Процедурные особенности, основные требования	Формируемые компетенции	Наличие задачного подхода	% оригинальности
Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко	<ul style="list-style-type: none"> – Объем не менее 40 стр. – Несколько обучающихся, выполняющих ВКР совместно. – Список литературы для ВКР бакалавра – не менее 30 наименований. – Есть образец справки о внедрении результатов работы. 	УК-1, 2, 4, 6, ОПК- 2, 5, 8, ПК-1, 3, 5, 6, 7	Решение профессиональных задач, соответствующих направлению подготовки	60% оригинальности
Дагестанский государственный педагогический университет	15–20 стр. для 2 курса, 20–30 стр. для 3–4 курса машинописного текста.	В двойном бакалавриате «Английский и арабский» в пункте «выполнение и защита ВКР» никаких компетенций не выделено	Тематика выпускных квалификационных работ должна ориентировать студентов на проведение самостоятельных исследований, в частности экспериментальных, ориентированных на практику преподавания иностранного языка в школе, разработку новых методических приемов и методик решения научных проблем. По результатам проведенного исследования и его защиты определяется степень сформированности основных УК, ОПК, ПК, ПК, представляющих	–

Название вуза	Процедурные особенности, основные требования	Формируемые компетенции	Наличие задачного подхода	% оригинальности
			специфику программы бакалавриата конкретного вуза.	
Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева	<ul style="list-style-type: none"> – Объем – 40–60 стр. без учета приложений. – Допустимыми формами являются исследовательская и проектная работа. 	ПК-1 – ПК-10; ОПК-1 – ОПК-9; ПК-1 – ПК-5	–	–
Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского	<ul style="list-style-type: none"> – Студент считается приступившим к выполнению с момента получения от руководителя оформленного бланка задания (копия на кафедре). – ВКР для профилизации на ИЯ может быть на ИЯ; защита на РЯ. – Бланк задания содержит цель, задачи работы и задание на библиографический поиск. – Объем курсовой работы – не менее 25-30 стр. 	–	–	Пороговое значение оригинальности для ВКР бакалавра – 40%
Шадринский государственный педагогический университет	<ul style="list-style-type: none"> – ВКР по своему характеру может быть четырех видов: теоретического характера, опытно-практического характера, опытно-экспериментального характера, проектного характера. 	–	–	Для ВКР бакалавров – не ниже 50%; для магистров – не ниже 60%

Название вуза	Процедурные особенности, основные требования	Формируемые компетенции	Наличие задачного подхода	% оригинальности
	– Допустимыми форматами являются: исследовательская работа; исследовательская работа в форме кейса; проектная работа; портфолио.			
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена	– ВКР представляет собой выполненную обучающимся (несколькими обучающимися совместно) работу. – Строго от 50 до 60 стр. – Есть рекомендуемая структура ВКР с указанием количества страниц на каждый раздел, рекомендации для содержания.	–	–	–
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского	– Несколько обучающихся могут выполнять ВКР совместно. – Объем и другие требования не регламентируются.	–	–	–
Российский государственный профессионально-педагогический университет	– Положение о курсовой: работа может быть выполнена 2–3 студентами, причем оговаривается функция и пр. каждого; работа должна быть написана научным	–	–	Для ВКР бакалавриата – не менее 50%

Название вуза	Процедурные особенности, основные требования	Формируемые компетенции	Наличие задачного подхода	% оригинальности
	языком, использование личных местонаименований не допускается. – Объем ВКР для бакалавров не менее 40 стр.			
Томский государственный педагогический университет	– Курсовая работа не менее 20 стр. текста. – Предполагается отзыв на курсовую.	–	–	–

Перейдем к обзору интересных технологических решений, которые предлагаются вузами РФ для более эффективного руководства НИР. Насколько мы можем судить, публикации практико-ориентированного характера акцентируют внимание на трех проблемах научно-педагогического сопровождения:

1) преодолении разноуровневой подготовки дебютантов в области исследовательской деятельности;

2) обеспечении диалогового характера исследований (работа в команде) и введении системы (либо элементов системы) командной работы;

3) подготовке авторов к НИР до написания первой курсовой работы, т. е. превращение курсовых работ в деятельность, использующую сформированные умения, а не формирующие их «с нуля».

Так, Л. П. Качалова предлагает делегирование авторам НИР права выбора уровня выполнения заданий (пороговый, стандартный, эталонный); авторам также предлагается сформировать индивидуальную программу НИР и сроки ее выполнения по согласованию с выпускающей кафедрой, т. е. выстраивание научно-педагогического сопровождения опирается на индивидуальные маршрутные листы. В дальнейшем дифференциация исследовательских маршрутов поддерживается технологическими картами НИР. Данная карта включает как инвариантные, так и вариативные задания, определяющие цели, задачи, ожидаемые результаты. Технологическая карта – «документ, определяющий план работы магистранта, перечень всех видов работ, выполняе-

мых магистрантом в течение семестра, форм отчетности, формируемых компетенций. Составляется и утверждается технологическая карта в начале семестра совместно с руководителем НИР на заседании кафедры» [Цит. по Качалова 2018]. Насколько можно судить, технологическая карта позволит представить развернутое, понятное самому автору описание методологии и методов НИР, в отличие от введения, в котором перечисление методов исследования нередко носит формальный характер. Данный промежуточный документ снимает и популярный вопрос «ведомых» студентов: *«Что мне делать в практической главе?»*.

М. Г. Федотова, М. В. Смирнова отмечают, что диалогизм мнений, готовность к конструктивному общению и развитие способности к контраргументации в ходе научной дискуссии являются неотъемлемыми чертами исследовательской деятельности [Федотова Смирнова 2019]. Л. П. Качалова описывает опыт создания научных проблемных групп, содержание работы которых сосредоточено на проблемном поле кафедрального исследования и тем ВКР магистрантов. Перед проблемной группой ставится задача разработки актуальной проблемы педагогики, определение целей, задач и направлений их решения, изучение научной литературы, подготовка научного доклада для участия в научном семинаре кафедры, научных конференций, подготовка материалов для публикации. Научно-педагогическое сопровождение осуществляется через функциональный ряд кафедры, а именно: включение в план НИР проблемной группы, организация, планирование и учет работы научной проблемной группы, разработка научной программы исследований, проведение отчетных мероприятий совместно с составом проблемной научной группы, подготовка магистрантов к научным мероприятиям, включенность заданий проблемной группы в содержание научно-исследовательской практики [Качалова 2018]. Тема коллективного обучения в группе затрагивается также в статье Е. А. Потаповой [Потапова 2015], Б. Абикановой [Abykanova et al. 2017] и подразумевается Д. А. Бархатовой et al., поскольку высокий уровень готовности к НИР предполагает «способность организовать группу исследователей, координировать их деятельность, генерировать новые идеи и видеть способы решения проблемы, <...> планировать деятельность участников в рамках проекта» [Бархатова et al. 2019].

Выраженное единодушие авторов в трактовке НИР как командного вида работы свидетельствует еще об одном парадоксе данной области – курсовая работа традиционно считается индивидуальным исследовательским проектом, выбор близкородственных тем, заим-

ствование фрагментов текста из курсовых работ однокурсников, мягко говоря, не приветствуется.

Перед тем как перейти к обзору приемов, призванных подготовить студентов к научным исследованиям, позволим себе небольшой частный комментарий: еще одним устоявшимся стереотипом научно-педагогического сопровождения НИР является убеждение, что к данного вида работе готовит специальный курс «Введение в НИР» либо «Основы НИР». Мы убеждены, что ни одна компетенция не может быть сформирована посредством изолированного курса, тем более, тот объемный и проблемный перечень умений, который сопряжен с исследовательской компетенцией. Деятельность в данном направлении является зоной разделенной ответственности преподавателей, реализующих ВЕСЬ объем предметного содержания на всем протяжении подготовки бакалавров и магистров.

К наиболее перспективным приемам подготовки студентов к НИР, на наш взгляд, можно отнести:

1. Рефлексивно-научный семинар. Содержание занятия может включать изучение основных типов исследований в изучаемой области; подходов к организации исследования; основ содержательного и формального планирования исследований; формирование умения планировать организацию исследования, самостоятельно проводить исследование и решать научно-проблемные задачи. В рамках семинара осуществляется отработка теоретического материала, подлежащего усвоению; научного обоснования методологического аппарата работы [Качалова 2019]. Предположительно, подобные семинары следует проводить для группы авторов курсовых работ, объединенных общим научным направлением (лингвистика текста, речевое портретирование, игровые технологии на уроке, организация смешанного обучения и т. д.).

2. Бинарная лекция, или лекция вдвоем – предьявляемая студентам профессиональная дискуссия двух преподавателей или преподавателя и подготовленного студента по одной или нескольким актуальным проблемам современной науки. Лекция вдвоем не обязательно заканчивается полным консенсусом, но обеспечивает студентам опыт участия в профессиональной дискуссии и позволяет осознать, что наука не может состоять из готовых рецептов [Исследователь XXI века 2018]. Данный прием уместен в рамках любого теоретического курса, как форма осмысления дополнительной литературы по теме.

3. Упражнения, нацеленные на формулирование научных понятий и ранжирование источников по уровню научной значимости. По замыслу автора, подобные занятия целесообразно проводить в ком-

пьютерном классе либо используя другие способы выходы в интернет. Завершающим этапом занятий является проверка полноты определения ключевого понятия по наличию в нём ответа на вопросы: что это такое? Откуда возникает? Из чего состоит? Зачем нужно? Как и в чём проявляется? [Орехова 2019].

4. Решение единичных исследовательских задач. По И. Ю. Чигриной, к данной категории относятся:

- задачи с ясно выраженным противоречием;
- задачи на непосредственное выдвижение и обоснование гипотезы;
- задачи на выбор оптимального решения, на оптимизацию затрат;
- задачи на обнаружение ошибок, на проверку результата;
- задачи на выработку целей, стратегии деятельности, планирование, организацию, контроль деятельности, нормирование времени деятельности, на оценку результатов деятельности;
- задачи на описание явлений и процессов;
- определение понятий, доказательство, установление причинно-следственных связей [Чигрина, 2015]¹.

Данные задачи легко инкорпорируются в любой курс и предмет и, на наш взгляд, не требуют создания специальной ресурсной базы – ей легко могут выступить портфолио работ студентов прошлых лет. По опыту авторов, существенный прорыв в понимании сути научно-исследовательской деятельности дает взаимопроверка и анализа вариантов работ в одной студенческой группе (например, среди студентов одного научного руководителя). Такой вид работы дает возможность с разных сторон посмотреть на решение одного вида лингвистических или методических задач, лучше освоить научный аппарат.

Выработка опыта решения единичных исследовательских задач, на наш взгляд, облегчит процесс формулировки комплекса исследовательских задач курсовой работы. Необходимость постепенного усложнения научно-исследовательских задач отмечают и Н. Н. Масленникова и И. И. Гибадуллина [Масленникова, Гибадуллина 2018].

Наконец, несколько слов о связи НИР с педагогической практикой. По устоявшейся традиции, практика выступает площадкой апробации методического продукта, который является результатом работы над ВКР или курсовым проектом. В США практикуется противопо-

¹ Перечень дан как извлечение наиболее универсальных задач, которые можно легко включить в контекст языкового образования.

ложный подход – практика дает возможность сформулировать конкретную исследовательскую задачу, которая затем получает решение в рамках реализации исследовательского проекта. Этот «перевернутый» подход получил название «Action Research»¹ Одно из наиболее ранних определений термина [Bassey 1998]: «практико-ориентированное исследование, целью которого является понимание, оценка и последующая коррекция (улучшение) компонента/аспекта учебного процесса». Коши [Koshy 2010: 9], поясняет, что в ходе данных исследований автор сам формулирует вопрос, на который хотел бы получить ответ, и генерирует новое знание посредством планирования, апробации, оценки и интерпретации результатов с последующей коррекцией организации обучения. Именно практико-ориентированные исследовательские проекты являются для учителей мостиком в научную сферу.

Дж.Кларк et al. приводят несколько примеров тем в рамках данного подхода:

- смена рабочих мест в 4-х классах как инструмент активизации обучения в команде;
- структурированный протокол домашних заданий как инструмент повышения успеваемости;
- разработка системы обратной связи для письменных работ в 8-х классах;
- использование гимнастических мячей на уроке [Clark et al., 2020].

Авторы подчеркивают, что последователи Action Research, будучи включенными в социальный контекст, не генерируют заданное содержание, а создают новое знание. Исходя из логики данного подхода, НИР должна следовать за педагогической практикой и определяться ей.

3.3.2. Как избежать типичных ошибок научно-педагогического сопровождения курсовых и выпускных работ (уровень кафедры и научного консультанта)

Ежегодное участие авторов в мероприятиях по защите курсовых и ВКР кафедр института иностранных языков УрГПУ в течение 30 лет, а также мониторинг локальных нормативных актов (положений о курсовой работе, положений о ВКР, положений об итоговой государственной аттестации направлений «Педагогическое образование» язы-

¹ Практико-ориентированные исследовательские проекты (перевод наш: С. Макеева)

ковых профилей) педагогических университетов Российской Федерации позволили сделать ряд выводов об основных причинах появления слабых, неудачных работ либо появления академической задолженности по курсовой работе у студентов, которые в общем и целом справляются с образовательной программой. Речь пойдет об ошибках научно-педагогического сопровождения уровня кафедры или отдельного преподавателя, и, в первую очередь, ошибках постановки и разработки задач исследования.

1. Вовлечение в круг задач первой курсовой работы, привязанной к дисциплине «Методические основы профессиональной деятельности в обучении иностранному языку» иных субъектов образовательного процесса, помимо самого автора-разработчика практико-ориентированного методического продукта.

Формулировка задач типа *«скорректировать, улучшить, развить, сформировать ... навыки / умения группы учащихся посредством серии уроков/методической разработки / программы»* вполне уместна для магистерских диссертаций; может ставиться с определенными оговорками в ВКР и неуместна для курсовых работ. Поясним данное утверждение: студенты-авторы первой и второй курсовых вовлечены в образовательный процесс в школах в основном в рамках педагогических практик, не владеют в полной мере инструментарием профессиональных диагностик, несвободны в отношении применения на уроке дидактического материала, работают с ограниченным контингентом. Кроме того, объем и качество создаваемых в рамках исследовательских работ дидактических материалов редко позволяет осуществить заметное приращение умений / владений учащихся школ (и тем более ссузов и вузов). Несвоевременное включение подобных задач в исследовательскую работу приводит к формализму, представлению нерепрезентативных выборок либо прямой подтасовке результатов. Для первых-вторых курсовых работ уместными будут задачи *«разработать / подготовить»* и *«участвовать в апробации»*, причем ключевую роль в апробации методического продукта играет научный консультант или учитель – представитель школы-работодателя, выступившие заказчиками той или иной методической разработки / серии уроков / мероприятий и под. В 2021 году под руководством С. О. Макеевой защищены ВКР *«Аутентичные мультфильмы в реализации дисциплины «Практический курс иностранного языка» в вузах»* А. Д. Ершовой и *«Дидактические игры в реализации дисциплины «Лингвострановедение и страноведение» в вузах»* С. С. Рожковой, отмеченные Государственной Аттестационной Комиссией (в частности, представите-

лями работодателей) как работы, отличающиеся высоким уровнем исполнения и имеющие неоспоримое практическое значение. Данные работы не содержали таблиц и диаграмм, свидетельствующих о поступательной динамике формирования коммуникативных умений, уровня освоения дисциплины и под.

2. Постановка задач на создание методического продукта, который заведомо не будет востребован (заказчики / площадки апробации не выявлены либо отсутствуют).

Иллюстрациями для тем с практико-ориентированными задачами данного типа могут выступать следующие работы: *«Методика раздельного обучения ИЯ»*; *«Развитие социокультурной компетенции старшеклассников на основе фразеологизмов с антропонимами»*. Поясним, что в первом случае речь идет о преподавании иностранных языков в школах «для девочек» и «для мальчиков». На территории Свердловской области количество подобных школ ограничено, они основаны на авторских педагогических концепциях, не имеют партнерских отношений с УрГПУ и закрыты для внешних наблюдателей. Во втором случае, школьные учителя мало заинтересованы во введении дополнительного контента в учебную программу 10-11 классов, а МОУ и СОШ редко допускают практикантов к преподаванию в выпускных классах, что делает невозможным проведение апробации разработанных материалов.

3. Формулировка задач, не дающих четкой установки на деятельность студенту и не обладающих нормоконтролирующей ценностью.

Данную позицию можно определить как системный сбой, либо зону слабо разграниченной ответственности разработчиков положений и научных консультантов. Доступные в результате мониторинга сайтов педвузов России положения о курсовой, как правило, отличаются высокой степенью дублирования текста стандарта по направлению подготовки в разделе; «студент должен знать / уметь / владеть», тогда как нормоконтролирующая ценность положений существенно возрастает при формулировках типа «студент узнает / научится / должен овладеть», привязанных адресно к требованиям к курсовым работам второго, третьего, четвертого курса.

Так, в рамках написания первой курсовой работы студент приобретает умение компрессии научного текста нескольких видов (реферативный обзор, аннотирование, резюмирование). Соответственно, если первая задача сформулирована как *«Представить реферативный обзор 20 научных источников последних 5 лет по проблеме исследова-*

ния» либо «Представить сопоставительный реферативный обзор 10 русскоязычных и 10 англоязычных научных источников по проблеме», оценка уровня выполнения задачи легко комбинируется из трех составляющих:

- а) уровень соответствия текста научному субжанру реферативного обзора;
- б) репрезентативность и релевантность реферируемых источников;
- в) актуальность выборки.

Формулировка задачи «представить обзор основной литературы по вопросу» не позволяет студенту разграничить базовые тексты (учебники) и источники, получить представление о том, когда первый параграф работы следует завершить (типичный вопрос студента руководителю в этом случае «Уже хватит или еще надо?») является сигналом слабой установочной ценности задачи) и не дает представления о жанровом инварианте, лежащем в основе текста.

4. «Страничный» подход к нормоконтролю объема исследовательской работы.

Большинство вузов России регламентируют объем ВКР по принципу «не менее»: Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, Алтайский государственный педагогический университет, Воронежский государственный педагогический университет, РГППУ – не менее 40 страниц; БГПУ им. М. Акмуллы – не менее 55 стр. (информация взята с официальных сайтов образовательных учреждений). Ряд университетов осуществляют регламентацию по принципу «от – до»: РГПУ имени А. И. Герцена – от 50 до 60; Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева – от 40 до 60 страниц; Благовещенский государственный педагогический университет – от 40 до 70 страниц. В ряде вузов объем не регламентирован: Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского. Как видим, в данном случае сложно говорить о согласованном подходе.

В отношении курсовых работ результаты мониторинга не позволяют выявить цельной картины, т.к. положение о курсовой среди локальных нормативных актов либо отсутствует, либо к нему закрыт «внешний» доступ.

Тем не менее обозначена позиция по нормоконтролю Дагестанского государственного педагогического университета: 15–20 страниц машинописного текста для 2 курса и 20–30 страниц для 3–4 курсов; Липецкого государственного педагогического университета им. П. П. Семенова-Тян-Шанского – не менее 25-30 страниц, причем требования

не привязаны к определенному курсу; Томского государственного педагогического университета – не менее 20 страниц, причем опять же, нет уточнения о требованиях к работам определенного курса.

Отметим, что даже формальный нормоконтроль будет успешен только в случае, если требования к курсовым прописаны по каждому курсу. Можно дискутировать об объеме курсовой работы и оптимальном подходе – «не менее» или «от –до». Наш опыт успешного научного сопровождения 20–25 курсовых работ ежегодно в течение 20 лет позволяет утверждать, что «страничный» подход к нормоконтролю неэффективен в принципе. При научном сопровождении оптимальной будет практика контроля количества и уровня формулируемых задач, вытекающих из названия работы. По нашим многолетним наблюдениям, успешная реализация одной задачи требует 7–10 страниц текста, естественно, в зависимости от объема выборки, количества привлекаемых объектов анализа, количества раскрываемых понятий. Так, формулировка темы: *«Активные методы обучения говорению на английском языке в условиях летнего лагеря»* потребует постановки и последовательного решения не менее 4 задач, скорее их будет 5, что для курсовой работы первого года нежелательно. Тем не менее данное название помогает автору легко увидеть структуру ее построения. Формулировка: *«Особенности машинного перевода»*, в отличие от предыдущей темы, не позволяет студенту вычленив задачи и определить их количество – перечень задач может быть или неоправданно увеличен, либо сведен к реферативному обзору. При реализации данной темы количество задач должен определять / оговаривать сам руководитель. Формулировка *«Базовые концепты в американском сериале Stranger Things»* потребует от студента второго курса либо выполнения работы, по объему соответствующей монографии, либо реферирования уже имеющихся источников.

Неучет объема и количества задач, которые требуют решения в рамках сформулированной темы и цели исследования в сочетании со «страничным» подходом неизбежно приводит либо к появлению работ, часть задач в которых оставлена «на следующий год», так как требуемый объем уже достигнут, либо появления работ с низким процентом оригинального текста, объемными цитатами, наличием большого количества «общих мест», поскольку работу требуется увеличить до необходимого «страничного минимума».

При научном сопровождении курсовых и ВКР мы отталкиваемся от общедидактического принципа посильности. В отношении количества реализуемых исследовательских задач по курсам это обозначает:

- 2 курс – 3 (максимум 4 задачи);
- 3 курс – 4 (максимум 5 задач);
- 4 курс – 5 задач;
- ВКР (5 курс) – как правило, 6 задач.

При этом, обсуждая требования к оформлению курсовых работ на консультациях, авторы советуют студентам не обращать внимания на указанный листаж или, как минимум, не считать его главным фактором выполненной работы. Тем не менее готовая работа «волшебным образом» укладывается по объему в границы требований, либо слегка превышает.

В данной связи интересным является опыт Липецкого государственного педагогического университета им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, практикующего подготовку научными руководителями специального бланка задания на выполнение ВКР, где прописана цель, задачи работы и задание на библиографический поиск. На наш взгляд, для уровня ВКР данная практика не вполне уместна, поскольку предполагается, что к выпускному курсу студенты сами способны выявить круг исследовательских задач и работать с информационными ресурсами. Напротив, эта практика была бы весьма полезной при сопровождении первой курсовой работы, либо могла бы применяться как обоснование предлагаемых на утверждение кафедрой тем для руководителей, либо не имеющих достаточного опыта успешного научного консультирования, либо демонстрирующих из года в год плохую статистику по успешно защищенным курсовым работам / академическим задолженностям.

5. Отсутствие исследовательских/ практико-ориентированных задач в первой курсовой работе.

Данное утверждение, безусловно, можно оспорить. В ряде вузов России представление реферата (реферативного обзора) является одной из допустимых форм отчетности по курсовой работе. Тем не менее отметим, что в отношении овладения иностранным языком подход «скак the code», а именно, накопление знаний о системе языка, освоение лексики и грамматики с целью последующего применения «позднее» вполне доказал свою несостоятельность. В отношении исследовательских работ отсутствие практико-ориентированного компонента в реализации темы приводит к потере интереса студентов, увеличивает период зависимости от научного руководителя, лишает исследование оригинальности.

Начиная со второго курса, студенты в рамках курсовой работы должны обязательно овладеть определенным исследовательским алгоритмом, методикой, процедурой, что должно быть отражено в задачах

исследования. Так, в 2021 году студенты-авторы первой курсовой работы под нашим руководством решали такие задачи, как:

– *на основании опроса и изучения видеоматериалов выявить прагматическую доминанту выражения похвалы / критики / побуждения в педагогической коммуникации учителей английского языка в России;*

– *разработать и реализовать web-квест на английском языке к курсу «Лингвострановедение и страноведение» в рамках внеурочной деятельности студентов 3 курса;*

– *проанализировать УМК для указанных классов с целью выявления видов визуализации при предъявлении грамматического материала;*

– *проанализировать практический материал с целью выявления маркеров диалектной вариативности, используемых в комедийно-развлекательных передачах Британии.*

Разработка google-анкеты, анкетирование определенного количества респондентов и интерпретация полученных результатов являются для студентов вполне посильными операциями, равно как и разработка и проведение одного языкового мероприятия под руководством научного руководителя. Посильным будет и подготовка корпуса примеров, иллюстрирующих те или иные лингвистические явления, с привлечением нового лингвистического материала. Не менее полезным будет наблюдение определенного количества уроков с целью выявления частотности использования определенных приемов, четко обозначенных особенностей речевого поведения учителей и т. д. Это может быть и отслеживание вариативности приемов для решения одной и той же методической задачи на уроке, например, организация рефлексии. Решение подобных задач является отправной точкой последующей исследовательской самостоятельности и компетентности обучающихся.

6. Стереотип «1 студент = 1 курсовая работа = исследовательская автономия».

Значительное количество научных руководителей убеждены, что студенты должны разрабатывать научную тему в условиях автономии, заимствование блоков или параграфов из работ других студентов недопустимо в принципе.

В рамках дискуссии отметим следующее:

1) в современной науке исследовательская автономия скорее исключение, чем правило – большинство научных грантов, научных публикаций уровня ВАК и выше реализуются как минимум в соавторстве либо научными коллективами;

2) компетенция УК-3: *способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде*, приписываемая ВКР в ряде программ двойного языкового бакалавриата вузов России (например, Воронежский государственный педагогический университет, Дагестанский государственный педагогический университет), в условиях исследовательской автономии не формируется;

3) существует ряд форм исследовательского взаимодействия студентов, которые к плагиату не приводят.

Рассмотрим их подробнее:

• Создание рабочей группы студентов одного курса, работающих в рамках широкой темы. Так, в 2021 г. тема «Лингвокультурные особенности педагогической коммуникации учителей АЯ в России» разрабатывалась 4 студентами второго курса, с выделением подтем:

- *Языковые средства выражения похвалы в педагогической коммуникации (на материале России и США);*
- *Языковые средства выражения побуждения в педагогической коммуникации (на материале России и США);*
- *Языковые средства выражения критики в педагогической коммуникации (на материале России и США);*
- *Языковые средства выражения побуждения в дидактической речи учителей иностранного языка в вузе.*

Отметим, что все работы выполнены в срок и защищены на «лично».

В случае объединения студентов в рабочую группу по данному принципу унифицируется структура работы, обучающиеся могут обмениваться единицами библиографического списка и источниками материала; проводятся групповые, а не индивидуальные консультации, что существенно экономит время; ряд вопросов снимается без обращения к преподавателю. Все удачные (и неудачные) элементы курсовой рассматриваются как возможность тиражирования успешного опыта, либо предостережения, что этот подход непродуктивен.

• Сотрудничество студента-автора первой курсовой работы и студента-автора ВКР или опосредованное наставничество. В этом случае студент старшего курса делегирует студенту-«дебютанту» задание по разработке определенного компонента в рамках практической части исследования, корректирует, апробирует данный продукт и включает его в собственную работу. В прошлом году нами был успешно реализован опыт по созданию подобной группы: при подготовке ВКР «*Дидактические игры в реализации дисциплины «Лингвострановедение и страноведение» в вузах»* осуществлялось студенческое научное

наставничество автора работы «Технология создания внеурочных мероприятий-квестов к курсу “Лингвострановедение и страноведение”». Квест, созданный в соавторстве, получил призовое место в XVI Международном конкурсе исследовательских, практико-ориентированных и творческих проектов на английском языке среди учащихся школ и студентов вузов.

- Совместная подготовка студенческих научных публикаций. Отметим, что статья, подготовленная в соавторстве 2-5 студентов, требует *в разы* меньше корректорской правки научного руководителя при более солидном объеме и научной глубине.

7. Дисциплина, к которой «привязаны» курсовые работы, не является по отношению к ним системообразующим компонентом.

В данном пункте мы не планируем касаться порочной практики деления научных консультантов на «лингвистов» и «методистов», которая зачастую приводит к появлению тем, продиктованных научными предпочтениями руководителя, сформулированных без учета ранее изученных курсов, создающих определенную знаниевую и операционную базу исследования.

Содержание дисциплины, к которой в рамках ФГОС 3+++ «привязаны» курсовые работы определенного курса, должно быть в значительной мере пересмотрено и усилено по следующим составляющим:

- 1) должна быть усилена методологическая составляющая;
- 2) требуется введение элементов межпредметных связей, интегрированных занятий;
- 3) должна быть обеспечена проблематизация изложения материала;
- 4) преподаватель / преподавательский коллектив, реализующий данную дисциплину, выступает в качестве главного заказчика практико-ориентированных продуктов курсовых работ этого года; должен быть привлечен (участвовать) в формулировке задач типа:
 - *привести свидетельства;*
 - *подтвердить (опровергнуть);*
 - *разработать;*
 - *подготовить и под.*

В противном случае «привязка» курсовых работ к дисциплине становится еще одним фактором формализации научно-педагогического сопровождения курсовых работ и «зоной риска» при прохождении образовательными программами государственной аккредитации.

Приведенные варианты работы, как видим, уже имеют частичную апробацию среди ограниченного количества студентов. На данном этапе мы не готовы давать алгоритм деятельности научных руководителей и студентов, поскольку он требует более массовой проверки, возможно, как компонента диссертационного исследования. Но определенно мы можем говорить о направлениях, которые позволят подойти к подготовке студентов к выполнению научного исследования по нарастающей, при этом важно усложнение как количественного, так и качественного фактора при определении задач курсовых работ, которые должны отражать реальные лингвистические и / или методические профессиональные задачи будущего учителя иностранного языка.

ГЛАВА 4. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ

4.1. Аутодидактический подход к профессионально ориентированному самообразованию будущих учителей ИЯ

Одним из возможных путей подготовки будущих учителей иностранного языка к дальнейшему языковому самообразованию и решению профессиональных задач, на наш взгляд, может выступать аутодидактический подход к обучению иностранному языку студентов педагогических вузов.

Под аутодидактическим подходом к обучению иностранному языку будем понимать подход, выдвигающий в качестве ведущей идею цикличной работы студентов в режимах обучения, самообучения и взаимообучения с целью овладения ими методами и приемами совершенствования своих языковых знаний, умений и навыков и развития соответствующих компетенций.

Цель аутодидактического подхода: способствовать формированию готовности студентов педагогических (языковых) направлений к языковому самообразованию на практических занятиях по иностранному языку.

В качестве исходных, более широких по отношению к разрабатываемому аутодидактическому подходу, выступают:

1. Личностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам И. А. Зимней [Зимняя 1991: 63-73], который требует учитывать иноязычные потребности, трудности и способности каждого обучающегося в содержании целей, учебно-речевых задач и при выборе форм, методов, средств обучения; организовывать овладение студентами иностранным языком как деятельностью в субъект-субъектном взаимодействии; способствовать освоению обучающимися методов и приемов самостоятельной работы над языком и речью.

2. Интегративно-дифференцированный подход к обучению иностранным языкам А. В. Гвоздевой, который позволяет решить на практике проблему «обучения всех по-разному» за счет управления процессами интеграции и дифференциации на практических занятиях по

иностранному языку [Гвоздева 2009: 40]: с одной стороны, мы максимально учитываем языковые потребности и возможности каждого студента и ставим его в центр учебного процесса, с другой – мы студентов объединяем в группы и пары, что целесообразно как с точки зрения коммуникации на языке, так и с точки зрения оптимизации внимания к студенту со стороны преподавателя.

3. Профессионально ориентированный (контекстный) подход А. А. Вербицкого, который требует учитывать следующие положения [Вербицкий 2017: 126–133]: а) инициатива деятельности должна исходить от студента в противовес привычной ответной активности на «управляющие воздействия преподавателя»; б) профессионально нагруженная совместная деятельность обучающихся должна превалировать над привычной учебной деятельностью студента в роли «принципиального одиночки»; в) проблемные ситуации вероятностного характера, с наличием альтернатив выбора, множественностью и неопределенностью точек зрения и дефицитом времени для принятия решения должны быть предпочтительнее привычных учебных задач как «вырожденных» проблемных ситуаций; г) студент должен накапливать опыт использования учебной информации в деятельности, «все более приобретающей черты профессиональной», нежели совокупность попредметных знаний, умений и навыков про запас.

С учетом вышеизложенных подходов как методологических оснований разрабатываемого подхода, выведем принципы, определяющие специфику аутодидактического подхода к обучению иностранным языкам студентов педагогических вузов.

В этой связи при рассмотрении общедидактических принципов обучения иностранным языкам обратимся к работе Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез [Гальскова, Гез 2013: 141-149]. Предлагаемый здесь набор принципов включает в себя:

- 1) принцип лично-персонально ориентированной направленности обучения;
- 2) принцип сознательности;
- 3) принцип деятельностного характера обучения;
- 4) принцип автономии обучающегося в учебной деятельности.

Указанные принципы не противоречат лично-деятельностному, контекстному и интегративно-дифференцированному подходам как методологическим основам разрабатываемого нами подхода, поскольку в центр процесса обучения ставят личность обучающегося, требуют организации процесса усвоения языка в виде деятельности, в том числе путем сотрудничества при использовании языка как сред-

ства общения. Принцип сознательности полагает сознательное освоение действий и операций с языковым материалом, формирование картины мира средствами учебной дисциплины, а также освоение методов и приемов работы над языком. Последнее, в свою очередь, выводит нас на принцип автономии обучающегося в учебной деятельности, под которым понимается проявление обучающимся собственной активности – умственной, речевой и речемыслительной, осознанная оценка своего речевого опыта, его коррекция и готовность к дальнейшему его совершенствованию. Кроме того, автономия обучающегося в учебной деятельности в таком понимании не противоречит требуемой в контекстном подходе совместной профессионально ориентированной деятельности студентов, так как выступает основой для принятия на себя ответственности при решении профессионально-окрашенных проблемных ситуаций, моделирующих будущую профессиональную деятельность.

Однако в рамках разрабатываемого нами аутодидактического подхода к обучению иностранному языку студентов педагогических вузов нам представляется необходимым дополнить указанные общедидактические принципы принципами новизны (5) и индивидуально-ориентированного оценивания (6). Поясним свою позицию.

Под принципом новизны понимаем требование к постоянному движению вперед при усвоении предметного и практико-ориентированного методического материала на занятиях по иностранному языку со студентами как будущими учителями. Или, другими словами, неполное усвоение указанного материала на каком-либо из этапов урока или цикла уроков не рассматривается в качестве препятствия для дальнейшего его усвоения, потому что аутодидактический подход задает движение по спирали и заставляет обучающихся возвращаться к пройденному материалу, но на новом этапе или уровне. Этот новый этап или уровень предоставляют студентам новую возможность и новый пример для освоения необходимых знаний, умений и навыков, поэтому обучающиеся должны не «стоять на месте», а двигаться вперед. Основы указанного принципа заложены в образовательной эвристике по А. В. Хуторскому [Хуторской 2003: 26–27] и аутодидактике с позиции практической психологии В. А. Куринского [Куринский 1997: 34–38].

Второй специфический принцип аутодидактического подхода – принцип индивидуально-ориентированного оценивания так же имеет общедидактическую природу. В его формулировке мы отталкиваемся от позиции Г. Ю. Ксензовой, которая одной из первых в дидактике заявила о необходимости индивидуальной ориентации преподавателя при

оценивании образовательных достижений обучающихся [Ксензова 2001: 37]. Обобщая ее взгляды, высказанные в русле педагогической психологии, предложим следующее толкование принципа индивидуально-ориентированного оценивания: деятельность преподавателя и студента по покомпонентному оцениванию иноязычной коммуникативной компетенции, с учетом объема проделанного труда по достижению образовательного результата.

Использование указанного принципа при реализации аутодидактического подхода к обучению иностранному языку будущих учителей считаем обусловленным в силу ряда причин.

Во-первых, комплексным характером отметки по иностранному языку. Известно, что иноязычная коммуникативная компетенция, которая лежит в основе стратегической цели обучения – речевого общения на иностранном языке – не гомогенна по своей внутренней структуре.

Во-вторых, информирование обучающегося о его индивидуальном продвижении в изучении языка. Традиционная отметка обычно не позволяет студенту самостоятельно проанализировать недостаточно развитые аспекты его иноязычной коммуникативной компетенции. Развертывая ее содержание с помощью альтернативных средств оценивания – например, языкового портфолио [Полат 2006; Сафонова 2001; Халеева 1999] – и оценивания личные усилия обучающегося, мы обеспечиваем индивидуальную ориентацию в оценивании, а также лично и профессионально ориентированную направленность практических занятий по иностранному языку.

В-третьих, обеспечение автономии обучающегося в учебном процессе за счет сопровождения его в учебной деятельности, в том числе самостоятельной [Коряковцева 2002: 105]. Покомпонентное оценивание призвано научить студентов соотносить результаты с поставленными целями и выявлять свои слабые места пошагово. Е. Н. Соловова считает своего рода фундаментальной необходимостью обеих сторон учебного процесса – преподавателей и студентов – заранее знать «что и как мы будем проверять» как ориентир при планировании учебного труда, задающей определенную степень автономии и способствующий разделенной ответственности за результат [Соловова 2004: 21]. Данное обстоятельство подводит студента к искомой готовности к языковому самообразованию.

Среди частнодидактических, или собственно методических, принципов, которые наилучшим образом отражают специфику проектируемого подхода с вышеуказанными методологическими основами, имеем:

1) принцип межпредметной координации, который позволяет интегрировать практико-ориентированные методические блоки в содержание занятий по иностранному языку;

2) принцип профессиональной направленности обучения, или учета специальности, который способствует «педагогизации и филологизации обучения» при отборе материала для занятий и формы их организации [Шукин 2007: 171].

Указанные принципы (табл. 6) дополняем в рамках исследования принципом тьюторского сопровождения (3) и принципом многозадачности (4).

Таблица 6

Основополагающие принципы аутодидактического подхода к обучению иностранным языкам

Принципы	Общедидактические	Собственно методические (частнодидактические)
Традиционные	<ul style="list-style-type: none"> – лично ориентированной направленности обучения; – сознательности; – деятельностного характера обучения; – автономии обучающегося в учебной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> – межпредметной координации; – профессиональной направленности обучения, или учета специальности [Шукин 2007: 171].
Специфические	<ul style="list-style-type: none"> – новизны; – индивидуально ориентированного оценивания. 	<ul style="list-style-type: none"> – тьюторского сопровождения; – многозадачности.

Принцип тьюторского сопровождения, как это следует из названия, предполагает выполнение функции сопровождения в виде сотрудничества преподавателя и студента, а также студента и студента на определенных этапах реализации аутодидактического подхода для обретения обучающимися квазипрофессионального опыта овладения иностранным языком. Так, сначала преподаватель в роли тьютора помогает студенту в определении индивидуальных трудностей в освое-

нии языка и в подборе соответствующего материала, методов и приемов обучения. Затем студент берет на себя роль тьютора по отношению к своим одногруппникам и делится опытом изучения языка, организуя фрагменты занятия в мини-группах и парах сменного состава. Тем самым обеспечивается искомая лично и профессионально ориентированная направленность обучения будущих учителей иностранного языка. Справедливость последнего утверждения доказывается в работе S. Kavanoz, G. Yuksel [Kavanoz, Yuksel 2010: 13–14].

Наконец, принцип многозадачности в нашем случае подразумевает принятие на себя и роли обучающегося, и роли обучающего себя и другого в зависимости от этапа реализации аутодидактического подхода. В этой связи студентам необходимо будет научиться не только следить за своей речью и вовремя исправлять ошибки, выявляя свои слабые места, трудности и предпочтения, но и за речью товарищей; не только выступать в роли субъекта деятельности учения, но и субъектом деятельности самообучения и квазипрофессиональной деятельности взаимообучения.

Последовательное рассмотрение методологических основ аутодидактического подхода к обучению языку будущих учителей иностранного языка позволяет перейти к проектированию этапов его реализации.

Для этого необходимо установить взаимосвязь между процессами преподавания и учения как двух сторон процесса обучения и собственно процесса самообучения. Нам представляется возможным связать указанные процессы с опорой на философские законы, проистекающие из идеалистической диалектики Г. Гегеля, а именно: закон о переходе количественных изменений в качественные, закон о единстве и борьбе противоположностей и закон отрицания отрицания [Сергеева, Гузева 2016: 62–65]. Действие этих трех законов позволяет вывести две триады в зависимости от того, с позиции кого мы представляем эту взаимосвязь процессов – преподавателя или обучающегося:

- 1) преподавание – учение – самообучение;
- 2) учение – самообучение – преподавание.

Следовательно, в качестве этапов реализации аутодидактического подхода к обучению иностранным языкам студентов педагогических вузов правомерно предложить:

- I. Этап обучения.
- II. Этап самообучения.
- III. Этап взаимообучения.

Этап обучения как первый этап в цикле занятий, реализующих аутодидактический подход к обучению иностранным языкам будущих учителей иностранного языка.

Назначение этапа: с позиции студента этап соответствует тезису триады «учение – самообучение – преподавание»; с позиции преподавателя – тезису и антитезису триады «преподавание – учение – самообучение». Преподаватель и студенты включены в достаточно традиционное субъект-субъектное взаимодействие – речевое общение на иностранном языке – по поводу решения текущих учебных (обучающих, развивающих, воспитательных) задач занятия. Специфика этапа состоит в том, что, помимо усвоения собственно предметного содержания согласно рабочей учебной программе дисциплины, студенты как будущие учителя знакомятся с методической стороной работы по усвоению этого предметного содержания.

В этой связи цель первого этапа аутодидактического подхода: научить студентов методам, приемам и способам презентации, семантизации и первичной автоматизации изучаемого языкового материала и / или поэтапной работе над изучаемым речевым материалом в разных видах речевой деятельности.

Задачи «этапа обучения» (в основу формулировки задач положена таксономия Б. Блума [Bloom's taxonomy ... 1996], позволяющая обучающимся планомерно осваивать методический материал на основе изучаемого предметного содержания дисциплины):

1) познакомить студентов с терминологическим минимумом по методике обучения иностранным языкам, непосредственно связанным с изучаемым языковым и / или речевым материалом на занятии;

2) научить студентов различать методические явления на примере изучаемого языкового и / или речевого материала на занятии;

3) научить студентов применять терминологический минимум при методическом анализе изучаемого языкового и / или речевого материала на занятии;

4) научить студентов объяснять возможность применения того или иного метода, приема, способа или этапа работы с изучаемым языковым и / или речевым материалом на занятии;

5) научить студентов самостоятельно выбирать метод, прием, способ или этап работы в зависимости от характера изучаемого языкового и / или речевого материала на занятии;

6) научить студентов оценивать свою методическую грамотность работы над изучаемым языковым и / или предметным материалом на занятии.

Формы организации: преимущественно фронтальная и групповая.

Содержание этапа: предметное содержание реализуется согласно требованиям рабочей учебной программы дисциплины; методическое является специфическим для аутодидактического подхода при обучении будущих учителей иностранного языка и отбирается исходя из принципов практической значимости и частотности для формирования готовности студентов к языковому самообразованию.

Контроль на «этапе обучения»: текущий, осуществляется с помощью языкового портфеля, где студенты схематично или тезисно фиксируют методическую терминологию на примере изучаемого языкового и речевого материала учебной дисциплины.

Этап самообучения как второй этап в цикле занятий, реализующих аутодидактический подход к обучению иностранным языкам будущими учителями иностранного языка.

Назначение этапа: с позиции студента этап соответствует антитезису триады «учение – самообучение – преподавание»; с позиции преподавателя – синтезу триады «преподавание – учение – самообучение». Преподаватель и студенты включены в субъект-субъектные отношения, притом субъектная позиция обучающегося на данном этапе обеспечивается включением его преимущественно во внеаудиторную, самообразовательную деятельность при консультативной – тьюторской – поддержке со стороны преподавателя.

Специфика этапа состоит в том, что преподаватель, выступая в роли тьютора, помогает студенту определить индивидуальные трудности в освоении предметного содержания практического курса иностранного языка и рекомендует материал, подлежащий индивидуальной проработке внеаудиторно. Информация об этом фиксируется в портфолио, а значит, оказывается возможным и преподавателю, и студенту спланировать и отследить индивидуальную образовательную траекторию иноязычного речевого развития у каждого обучающегося. Работая самостоятельно и внеаудиторно, студент учится использовать освоенные на предыдущем этапе – этапе обучения – и рекомендованные в текущий момент преподавателем методы, приемы, способы и этапы работы над языковым и речевым материалом дома.

В этой связи цель второго этапа реализации аутодидактического подхода при обучении иностранному языку студентов педагогического вуза в цикле занятий: научить студентов методам и приемам самостоятельной тренировки изучаемого языкового материала и / или самостоятельной практике изучаемого речевого материала в разных видах речевой деятельности.

Задачи «этапа самообучения» (сформулированные по Б. Блуму [Bloom's taxonomy ... 1996]):

1) познакомить студентов с терминологическим минимумом по методике обучения иностранным языкам, непосредственно связанным с самостоятельно отрабатываемым языковым и / или речевым материалом дома;

2) научить студентов различать методические явления на примере самостоятельно отрабатываемого дома языкового и / или речевого материала;

3) научить студентов применять терминологический минимум при методическом анализе отрабатываемого языкового и / или речевого материала дома;

4) научить студентов объяснять возможность применения того или иного метода, приема, способа или этапа работы с отрабатываемым дома языковым и / или речевым материалом;

5) научить студентов самостоятельно выбирать метод, прием, способ или этап работы в зависимости от характера отрабатываемого языкового и/ или речевого материала дома;

6) научить студентов оценивать свою методическую грамотность работы над отрабатываемым дома языковым и/ или предметным материалом.

Форма организации: индивидуальная.

Содержание «этапа самообучения»: отбор предметного содержания для самостоятельной языковой тренировки и речевой практики студентов дома производится согласно принципам практической значимости и частотности для формирования готовности к языковому самообразованию и в соответствии с требованиями рабочей учебной программы дисциплины.

Контроль на «этапе самообучения»: текущий, осуществляется с помощью языкового портфеля, который служит своеобразным «учебным договором» (learning contract [CEFR 2020]) между преподавателем и студентом и где фиксируется планируемый и выполненный студентом объем учебного труда дома относительно изучаемого языкового и речевого материала в разных видах речевой деятельности.

Этап взаимообучения как третий и заключительный этап в цикле занятий, реализующих аутодидактический подход к обучению иностранным языкам будущих учителей иностранного языка.

Назначение этапа: с позиции студента этап соответствует синтезу триады «учение – самообучение – преподавание»; с позиции преподавателя – синтезу триады «преподавание – учение – самообучение».

Преподаватель и студенты включены в субъект-субъектные отношения, притом субъектная позиция обучающегося обеспечивается включением его в парную или групповую самообразовательную деятельность при консультативной – тьюторской – поддержке со стороны преподавателя.

Специфика этапа состоит в том, что студент синтезирует на данном этапе роли обучающегося (собственно студента) и обучающего (тьютора), поскольку имеет возможность применить усвоенные в ходе этапов обучения и самообучения методы, приемы, способы и этапы работы над изучаемым языковым и речевым материалом в разных видах речевой деятельности при работе в мини-группах и парах сменного состава со своими одноклассниками. Мини-группы и пары организуются согласно тем индивидуальным языковым трудностям и предпочтениям, над которыми студенты работали самостоятельно дома на этапе самообучения. В этом случае опыт студентов по восприятию учебной ситуации глазами «учителя» и «учеников» нельзя недооценивать [Надточева 2010: 70]. При этом студенты не только организуют фрагменты уроков друг для друга, обмениваясь опытом самообучения, но и учатся фиксировать и корректировать ошибки друг друга, включаться во взаимную оценочную деятельность (о важности таковой для студентов-филологов говорит А. Н. Щукин [Щукин 2014: 40]). Тем самым реализуется квазипрофессиональная по своему характеру учебная деятельность студентов, в ходе которой они проявляют свою языковую самостоятельность, что важно при формировании их готовности к языковому самообразованию в целом.

В этой связи цель «этапа взаимообучения» как заключительного этапа в цикле занятий, реализующих аутодидактический подход к обучению языку будущих учителей иностранного языка: научить студентов самостоятельно применять методы, приемы, способы и этапы работы над изучаемым языковым и речевым материалом в парной и групповой работе.

Задачи «этапа взаимообучения» (сформулированные по Б. Блуму [Bloom's taxonomy ... 1996]):

1) познакомить студентов с терминологическим минимумом по методике обучения иностранным языкам, непосредственно связанным с самостоятельной организацией фрагментов урока по изучаемому языковому и/ или речевому материалу на занятии;

2) научить студентов различать методические явления на примере самостоятельно организуемых фрагментов урока по изучаемому языковому и/ или речевому материалу на занятии;

3) научить студентов применять терминологический минимум при методическом анализе организуемых фрагментов урока на примере изучаемого языкового и / или речевого материала;

4) научить студентов объяснять возможность применения того или иного метода, приема, способа или этапа работы в ходе самостоятельно организуемых фрагментов урока по изучаемому языковому и / или речевому материалу на занятии;

5) научить студентов самостоятельно выбирать метод, прием, способ или этап работы в зависимости от характера отрабатываемого во фрагментах урока языкового и / или речевого материала;

6) научить студентов оценивать свою методическую грамотность работы над самостоятельно отрабатываемым во фрагментах урока языковым и/ или предметным материалом.

Формы организации: парная или групповая.

Содержание «этапа взаимообучения» определяется согласно принципам практической значимости и частотности для формирования готовности к языковому самообразованию и в соответствии с требованиями рабочей учебной программы дисциплины к предметному содержанию.

Выявленная взаимосвязь процессов преподавания, учения и самообучения на основе законов диалектики Г. Гегеля позволила выстроить две триады – с позиции преподавателя (преподавание – учение – самообучение) и с позиции студента (учение – самообучение – преподавание). Указанные триады легли, в свою очередь, в основу трех этапов реализации аутодидактического подхода к обучению иностранному языку: этапа обучения, этапа самообучения и этапа взаимообучения.

Покажем примерный ход занятия на каждом из этапов. Так, на этапе обучения сначала происходит либо ознакомление с новой лингвистической темой, либо актуализация ранее изученного языкового или речевого материала в рамках коммуникативной темы по практическому курсу иностранного языка. Здесь приветствуется использование методов и приемов мнемотехники для ознакомления студентов со способами запоминания и активного припоминания языкового – преимущественно лексико-грамматического – материала, например, с помощью метода связывания (приемы ассоциаций, аббревиатуры, кодирования первых букв, рифмы и сюжета); метода усиления (приемы эмоционального отклика, гиперболы, литоты, света, цвета, модальности); метода преобразования (приемы аналогии, оппозиции, расчленения) или метода расположения, известного так же как метод Цицерона.

Далее предполагается ведение нового предметного (теоретического или практического) материала привычными для преподавателя методами и приемами. Методическая рефлексия на этом этапе занятия позволяет студентам проанализировать действия свои и преподавателя по введению нового предметного материала, вспомнить или предложить, как еще можно вводить новый материал. То есть индуктивным путем в ходе обсуждения с преподавателем им нужно прийти к различным способам презентации и семантизации языкового материала, либо к назначению и возможным упражнениям на предтекстовом этапе в том или ином виде речевой деятельности. Методы и приемы: мозговой штурм (Brainstorming), составление карты памяти (Mind map) или списка (Listing), обсуждение (Sharing ideas), дискуссия (Discussion), соотнесение (Matching), заполнение таблицы (Chart making), группировка (Grouping).

Затем организуется работа над новым предметным содержанием, по завершению которой преподаватель посредством специальных заданий и вопросов к размышлению подводит студентов к знанию о методически грамотной работе над языковым материалом на стадии его первичной автоматизации и / или работе на текстовом этапе того или иного вида речевой деятельности. Помимо рассмотренных выше методов и приемов, здесь находят свое применение методы иллюстрирования, ранжирования (Rating), заполнение пропусков (Filling-in-the-Gaps).

Далее следует работа над языковым (организация тренировки) и / или речевым (послетекстовый этап) материалом. При этом определение индивидуальных трудностей и / или предпочтений для самостоятельной работы дома является подготовительной стадией занятия, подводящей студентов к следующему циклу занятий – этапу самообучения. Методы и приемы: опрос, анкетирование, тестирование, выражение предпочтений.

Этап самообучения реализуется аудиторно и внеаудиторно. Внеаудиторно студенты выполняют домашние задания с применением практико-ориентированных методических знаний, усвоенных на этапе обучения, с опорой на схемы в своем портфолио и / или в указанном выше учебно-методическом пособии. Аудиторно примерный ход занятия можно представить следующим образом.

Сначала происходит разделение студентов на группы по схожим трудностям или интересам (предпочтениям), указанным в портфолио на завершающей стадии предыдущего этапа – этапа обучения. Далее студенты начинают свою работу с проверки домашнего задания под

руководством лидера группы. Здесь предпочтительны методы и приемы групповых технологий и обучения в сотрудничестве (cooperative learning или peer-teaching / learning): Jigsaw peer-teaching strategy, Gallery Walk, Swapsies, Circles (Tea Party), Cooperative Note-taking Pairs. Далее преподавателем организуется методическая рефлексия, назначение которой разрешить возникшие трудности в ходе проверки домашнего задания, подсказать и показать обучающимся, с помощью каких методов или приемов изучения иностранного языка можно с ними справиться, где найти необходимый материал для тренировки.

Затем следует постановка новой задачи для индивидуально-групповой работы аудиторно и проверка его выполнения под руководством лидера группы. Возможные методы и приемы: Student Team Learning, Team Assisted Individualization, Numbered Heads (Numbered Heads Together), Think-Pair-Share, Pairs Squared, Team-Pair-Solo, Round / Rally Table, Student Work Groups, Student Self-Help Groups. Методическая рефлексия здесь должна быть направлена на дальнейшее ознакомление обучающихся с методами и приемами тренировки языкового материала и включением его в практику иноязычной речевой деятельности в аудировании, чтении, говорении, письме и переводе. Рекомендуемые методы и приемы: расширение идей, круглый стол.

На завершающем этапе занятия по самообучению вновь происходит определение индивидуальных трудностей и / или предпочтений для самостоятельной работы дома (методы и приемы аналогичны таковым на этапе обучения).

Этап взаимообучения предполагает включение обучающихся в квазипрофессиональную для них деятельность – деятельность преподавания. Также опишем примерный ход занятия на данном этапе.

В самом начале занятия студенты делятся на группы по схожим трудностям или интересам (предпочтениям) – методы и приемы аналогичны таковым на предыдущих этапах реализации аутодидактического подхода – и проводят фрагменты занятия в своих мини-группах или парах. Здесь находят свое применение методы и приемы обучения в сотрудничестве: Class Wide Peer Tutoring, Peer Assisted Learning (Reciprocal teaching / Tutorial Class), The Learning Cell / Co-Peer Partnerships, Flashcard tutoring, Dyadic Essay Confrontation, Reciprocal Peer Tutoring, Scripted Cooperative Dyads, Paired Annotations / Peer Editing, Peer Response Groups, Three-Step Review.

Далее следует методическая рефлексия, и специфическим методом в этом случае выступает Peer Coaching как обратная связь со стороны студентов относительно того, как провел фрагмент урока их од-

ногруппник. В неформальной форме студенты выражают свое мнение, что им понравилось, что можно было бы сделать по-другому, понятнее и так далее.

Наконец, на завершающем этапе занятия подводятся общие итоги всего аутодидактического цикла, в том числе с использованием таблиц для оценивания и самооценивания в языковом портфолио.

Таким образом, представленные методологические основания аутодидактического подхода к профессионально ориентированному самообразованию в виде личностно-деятельностного, интегративно-дифференцированного и профессионально ориентированного (контекстного) подходов и соответствующих общедидактических и методических принципов организации обучения иностранному языку позволили выделить три этапа реализации проектируемого подхода. Каждый этап (обучения – самообучения – взаимообучения) был представлен с точки зрения его цели, назначения, формы организации обучающихся, содержания и контроля, что дает возможность перейти к описанию опыта организации самостоятельной учебной деятельности в практической подготовке студентов педагогического вуза.

4.2. Опыт организации самостоятельной учебной деятельности в практической подготовке студентов педагогического вуза

Даже самый высокий уровень подготовленности любого специалиста подвержен такому процессу, как снижение качественных показателей сформированных компетенций с течением времени, если не осуществляется комплекс мер, направленных на поддержание достигнутого уровня. Профессионально ориентированное самообразование становится основой того, что специалист не только не теряет, но и повышает свою профессиональную компетентность, которая «выражает единство его теоретической и практической деятельности и характеризует его профессионализм» [Александрова 2021: 18]. Готовность будущего профессионала к постоянному самосовершенствованию формируется еще в процессе его обучения в вузе под руководством преподавателей. Ю. Е. Калугин рассматривает такую готовность как систему, состоящую из четырех компонентов: мотивационно-деятельностный, специальные знания и умения, самоуправленческие умения и внутренняя постоянная (психологические познавательные процессы, личностные качества и психологические способности) [Калугин 2021: 74]. Таким образом, организация практической подготовки будущих

учителей иностранных языков должна быть направлена на все перечисленные компоненты и строиться в следующих направлениях:

1. формирование мотивации к предстоящей педагогической деятельности;
2. освоение лингвометодических знаний и умений;
3. формировании умений самоуправления;
4. развитие познавательных процессов и личностных качеств, релевантных для будущего учителя.

В данном разделе мы хотим представить опыт организации самостоятельной учебной деятельности будущих учителей иностранных языков Уральского государственного педагогического университета на примере рассмотрения ряда теоретических и практических дисциплин, реализуемых кафедрой английской филологии и методики преподавания английского языка. В качестве регулирующего компонента активно используется портфолио, которое отражает работу студентов в течение всего семестра и, по замечанию Т. Г. Новиковой, «является многофункциональным инструментом как оценивания, так и самооценки собственных достижений» [Новикова 2009: 22]. Данная форма выбрана нами как инструмент развития рефлексии студентов, направленной на оценку своей учебной деятельности, что в свою очередь способствует развитию мотивационной сферы, позволяет ставить новые цели и выстраивать деятельность по их достижению. Такой подход подтверждается и результатами исследования, согласно которому «портфолио студента может выступать в двух качествах: навигатора в образовательной программе и средства организации рефлексии собственных профессиональных возможностей студентов в отношении к требованиям профессиональной деятельности» [Марголис 2021: 12].

Так, при изучении дисциплины «Методика обучения и воспитания» к выполнению для представления в портфолио предлагаются задания, позволяющие углубить знания по предмету или освоить новые темы. Содержание портфолио соотносится с запланированными на самостоятельную работу в учебном плане часами, такой подход позволяет рассчитать нагрузку для студентов, при этом у них есть возможность самостоятельно спланировать свое время на выполнение заданий. Кроме того, предусматриваются задания на выбор, когда студенты сами определяют направление решения предлагаемых профессиональных задач и / или форму выполнения и представления результатов.

При разработке заданий портфолио учитываются различные целевые направленности предлагаемых заданий, отражающие вышеуказанные направления формирования готовности к профессиональному

самообразованию. В основе их иерархии лежит таксономия учебных целей Б. Блума [Bloom 1956], когда каждый последующий уровень строится на освоенном предыдущем. Так, первым проверяемым уровнем становится уровень знаний, в связи с чем предлагаются задания на поиск информации фактического характера, например, ознакомление с нормативными документами, поиск дефиниций, конспектирование содержания вебинаров, статей и т. д. Далее выстраиваются задания, направленные на понимание полученного или собранного самостоятельно теоретического материала, подбор примеров из практики, сопоставление разных положений друг с другом.

На уровне анализа, синтеза и оценки самым показательным заданием является планирование урока или серии уроков, именно оно, как показывает практика, демонстрирует как знание теории методики обучения иностранным языкам, так и требований, предъявляемых к современному уроку иностранного языка со стороны законодательства, требований федеральных государственных образовательных стандартов и примерных рабочих программ. При разработке урока студент должен проанализировать учебный контекст и методические возможности решения поставленной цели урока, важно показать знания целостного учебно-методического комплекса, а не только его отдельных компонентов (чаще студенты работают исключительно с учебным пособием, не учитывая распределение материала в рабочей тетради или дополнительных сборниках с упражнениями). Параллельно студенты самостоятельно оценивают качество разработки, осваивая механизмы анализа и оценки качества плана-конспекта и ее соответствия предъявляемым требованиям. Полезным становится и задание на варьирование оформления разработок как краткий ход урока, план-конспект с различными компонентами, технологическая карта урока, схема урока и т. п.

Механизмы самооценки также отрабатываются на основе подготовки саморейтинга, критерии для которого едины для всех. Результаты самооценивания подтверждает или корректирует преподаватель, при этом учитывается уровень мероприятий, в которых студенты принимали участие, уровень их достижений, количество выполненных заданий, разработанных проектов, роль в различных мероприятиях и т.п. Каждое достижение оценивается в баллах в соответствии с вышеуказанными аспектами. Матрица самооценивания корректируется для каждого курса, но в целом можем представить ее следующим образом (табл. 7).

Таблица 7

**Матрица для самооценивания уровня достижений
по курсу «Методика обучения и воспитания»**

Критерий оценивания	Макс. балл	Отчетность студента	Результат самооценки	Итоговый балл
Посещение занятий	В зависимости от количества занятий	–	–	–
Выступление с докладом	5	Тема доклада и дата выступления	–	–
Задания портфолио к экзамену / зачету	20	Портфолио прикладывается	–	–
Научная статья РИНЦ	Подготовленная к публикации – 5 / опубликованная – 10	Название статьи и отметка научного руководителя / выходные данные	–	–
Участие в методическом семинаре	5 (максимум 5 семинаров)	Сертификат участника и отчет по содержанию	–	–
Участие в методических проектах / конкурсах	5–10 (в зависимости от уровня мероприятия)	Название проекта, подтверждение участия	–	–
Победитель, призер конкурсов проектов, олимпиад	10–20 (в зависимости от уровня достижений и уровня мероприятия), баллы за участие не суммируются	Название проекта, подтверждение победы	–	–
Организатор / член оргкомитета мероприятия	10–20 (в зависимости от уровня мероприятия)	Название, положение	–	–
Разработка положения о конкурсе / мероприятии (по методике для учителей / студентов или по ИЯ для учителей и школьников)	10	Положение о конкурсе / мероприятии	–	–
Итого				

Суммарный балл определяет бонусы при сдаче экзамена или зачета: студент освобождается от одного из двух теоретических вопроса или от практического вопроса.

Охватить все указанные уровни таксономии позволяет работа над заданием, которое предполагает написание научной статьи, публикация которой в последние годы выносится как одно из требований к апробации курсовой и ВКР, особенно на уровне магистратуры. В качестве подготовки статьи высокого уровня предлагаются «тренировочные» виды деятельности: работа в соавторстве с преподавателями, друг с другом, подготовка докладов для устного выступления.

На кафедре английской филологии и методики преподавания английского языка УрГПУ ведется исследование магистерского уровня по освоенности умений презентации, в рамках которого анализируются как сами продукты (электронные презентации в виде набора слайдов), так и умения их представления (устная форма презентации на основе слайдов). Для стимулирования к повышению уровня для студентов организуется конкурс презентаций в формате ПечаКуча «Двигаем методику!»: участники конкурса самостоятельно выбирают тему для изучения, собирают материал, готовят презентацию и записывают ее голосовое сопровождение на видео. На основе отбора наиболее интересных работ проводится финал, который усложняется тем, что докладчику задаются вопросы по теме выступления. Как отмечают участники, такая конкурсная форма не только мотивирует возможностью победы, но действительно заставляет глубоко прорабатывать выбранную тему, отбирать наиболее значимую информацию, определять содержание и оформление слайдов, а необходимость технической записи способствует многократному повторению текста выступления, проговариванию «научных формулировок», «привыканию к научным словам».

Как показывает опыт, эффективной формой самостоятельной работы является также подбор и анализ научной информации по определенной теме, зачастую связанной с темой курсовых проектов. Удачным стал опыт включения такого задания на основе статей на иностранных языках в содержание самостоятельного чтения, так называемого экстенсива (экстенсивного чтения), наряду с чтением других видов текстов. При этом, если работа с научной литературой, может напрямую коррелировать с методическими и лингвистическими задачами будущего учителя иностранного языка, то художественная литература может стать основой для интерпретации содержания и анализа

релевантных коммуникативных ситуаций с точки зрения участника педагогической ситуации.

Значительным потенциалом развития самостоятельности и повышения профессионального уровня обладает участие в различных конкурсных мероприятиях, на первом этапе зачастую наблюдается нежелание в связи с опасениями перед неизвестным, однако большинство из студентов, которые получают опыт участия в таких событиях, активно включаются в конкурсное движение. Кафедра сама организует ряд мероприятий, позволяющих приобрести такой опыт «в домашних условиях», важным также становится постоянное информирование студентов о подобных возможностях. Результаты показывают, что студенты стремятся повышать уровень конкурсов, в итоге на балансе кафедры есть победители Всероссийской методической олимпиады, ежегодно проводимой Удмуртским государственным университетом, победители всероссийской олимпиады «Я – профессионал», полуфиналисты конкурса «Учитель будущего. Студенты», «Флагманы образования. Студенты».

В развитии конкурсного движения огромным потенциалом обладают студенческие объединения. Уже не первый год на базе института иностранных языков функционируют международный клуб Wonderful World и студенческое методическое объединение «Твоя МетПомощь», которые активно выступают в роли разработчиков и организаторов различных конкурсных мероприятий. Участники объединений имеют уникальную возможность в рамках своей деятельности апробировать целый ряд трудовых функций учителя иностранных языков, связанных с планированием и организацией воспитательных мероприятий, отбором лингвистического материала для подготовки конкурсов, анализом конкурсных работ. Большинство из работ выполняются уже без непосредственного руководства со стороны преподавателей, что демонстрирует высокий уровень сформированности самостоятельности студентов.

В век цифровизации нельзя не говорить о таком инструменте организации самостоятельной учебной деятельности студентов, как применение ИКТ. Как отмечает Т. В. Дубынина, «цифровые информационные ресурсы создают условия для совершенствования планирования и организации образовательного процесса, широкого использования активных методов обучения и перехода к персонализированной, результативной организации образования» [Дубынина 2021: 13].

В реализации профильных учебных дисциплин активно используется учебная платформа университета, использование которой в первую очередь обеспечивает возможности размещения контента как в

целях организации учебного процесса, так и для представления содержания изучаемой дисциплины. Особо подчеркнем такую функцию образовательных платформ, как обеспечение индивидуального подхода к выстраиванию обучения, в первую очередь это касается фактора времени, когда студенты самостоятельно планируют свою учебную деятельность и могут совмещать свое обучение в вузе с работой.

При подготовке к решению лингвометодических задач будущих учителей иностранных языков мы придерживаемся позиции, при которой образовательная платформа является средством мониторинга выполнения заданий, но функция введения нового материала и его закрепление в моделируемых ситуациях остается в большинстве случаев за аудиторными занятиями. Роль преподавателя не может быть сведена к техническому размещению материала для изучения и контролю его усвоения, коммуникация с преподавателем дает возможность обратной связи для уточнений, разъяснений, комментариев из практики.

Приведенные позиции предопределили высокую степень внедрения в учебный процесс модели смешанного обучения «Перевернутый класс», при котором ознакомление с учебным материалом выносится на самостоятельную работу обучающихся, а его отработка становится целью учебного занятия. Такой подход релевантен для дисциплин как лингвистического, так и методического блока. В первом случае речь идет о моделировании коммуникативных ситуаций, которые создают условия для отработки и свободного применения языкового и речевого материала. В блоке методики также приоритетную роль играет моделирование ситуаций, но уже методического характера, связанных с симуляцией деятельности учителя в разных условиях: спланированный дома фрагмент или весь урок проигрывается в имитируемом классе, когда остальные студенты сначала играют роль учащихся, а затем становятся субъектами методического анализа проведенного урока. Образовательная платформа в этих случаях дает возможность ознакомления с теоретическим материалом, примерами его применения на практике, первичной отработки отдельных компонентов, что и составляет содержание самостоятельной работы студентов.

Одной из форм организации самостоятельной работы могут стать и соответственным образом выстроенные лекции, хотя традиционное понимание этого вида занятий чаще связывают с активной деятельностью исключительно преподавателя. Однако, в ряде случаев возникает необходимость пересмотра «начитывания материала» и активизации студентов на лекционных занятиях, что, например, может быть обусловлено особенностями образовательных программ. Так, учебный

план двойного бакалавриата профилей «Правоведение и иностранный язык» существенно отличается от учебных планов двойных бакалавриатов языковых профилей по композиции, в частности, порядке прохождения курсов: курс «Лингвострановедение и страноведение» читается в течение 9–10, а не 5–6 семестров. Данная особенность построения учебного плана имеет как свои плюсы, так и минусы.

Обратимся, прежде всего, к плюсам. Безусловно, обучающиеся по программе имеют большой кругозор, высокий уровень сформированности общеучебных компетенций. В силу определенного отмечаемого самими студентами дефицита контактных часов по языковым дисциплинам они имеют более высокий уровень мотивации. Проблемы, с которыми сталкивается преподаватель при реализации курса для данного контингента обучающихся, связаны с высоким процентом частично трудоустроенных старшекурсников. Следует отметить, низкий уровень учебной мотивации той части контингента, которые уже определились с профессиональным выбором в пользу первого профиля (Правоведение).

Курс «Лингвострановедение и страноведение» в 10 семестре имеет следующую структуру: 30 часов лекционных занятий, 4 часа практических занятий и зачет по материалам двух семестров. Данная композиция курса с явным перевесом лекционных часов не отвечает потребностям обучающихся и противоречит содержанию самой дисциплины. Еще одним серьезным вызовом явилось планирование расписания занятий в условиях пандемии: в соответствии с расписанием преподаватель вынужден «начитывать» по 4–6 часов лекций в один день, в неделю зачастую планировалось 8–10 лекционных часов. Отметим, что спецификой контингента смешанных профилей является более быстрая утомляемость в ситуации погружения в языковую среду.

Все вышеперечисленное диктует поиск альтернативных форм проведения лекционных занятий, вариативных форм подачи предметного материала. Нижеперечисленные интерактивные формы проведения лекционных занятий были апробированы в течение ряда лет на других направлениях подготовки, неплохо себя зарекомендовали и, на наш взгляд, применимы для любого курса с дисбалансом в сторону лекционных часов:

1. Текст лекции предоставляется студентам заранее на основе «опережающего обучения», к лекциям разработаны задания по классической трехчастной форме (дотекстовые задания, задания, управляющие процессом чтения и послетекстовые задания). Таким образом, деятельность студентов во время лекции сводится к экстенсивному

аудированию (аудирование с опорой на текст) и выполнение заданий на чтение с элементами интерпретации и дискуссии. Как показывает практика, такая форма предпочтительна при работе над сложными для освоения темами, избыточными незнакомой лексикой, в большой степени терминологического характера (Economy, Courts and Law).

2. Лекция-«рендеринг»: таким образом можно работать с относительно легкими темами: студенты получают отрывок текста лекции на русском языке объемом около 1,5–2 страниц; готовят перевод – передачу основного содержания своего отрывка и выступают перед группой, причем каждый студент должен сначала ввести новый тематический вокабуляр и организовать контроль понимания отрывка (вопросы по ключевым моментам фрагмента, true-false statements и под.) В результате лекция собирается своего рода пазл из 5-7 фрагментов длительностью около 10 минут;

3. Лего-лекция: это формат лекционного занятия с гиперссылками на видеофрагменты, которые служат иллюстрациями тех или иных компонентов лекционного занятия. Студенты знакомятся с определенным тезисом, затем просматривают видеофрагмент и ищут подтверждение, опровержение либо дополнительный материал к прочитанному. Как видим, данный вид лекции может быть полностью переложен на образовательную платформу, поскольку не требуют прямого включения в ход усвоения материала со стороны преподавателя.

4. Просмотр с последующим обсуждением фильмов, которые иллюстрируют ключевые блоки курса. Так, по теме «Межрасовые отношения в США» был организован просмотр фильма по роману Энджи Томас «The Hate U Give».

5. Лекция – веб-квест. Этот формат предпочтителен там, где требуется дать обзор и объединить ряд разрозненных фактов, например, при прохождении темы «Экономические регионы США». Нами был разработан и апробирован веб-квест «Grand American Tour», являющийся гибридом настольной игры с фишками и квестовых заданий по карточкам. Занятие в данном формате может подразумевать предварительную подготовку студентов по вопросам либо проводиться без подготовки. Во втором случае обучающиеся могут задействовать гаджеты с выходом в Интернет для поиска ответов на вопросы, которые указаны в игровых карточках.

6. Использование элементов игровых технологий, «встроенных» в лекции: кроссвордов, бинго, заданий «Угадай слово» и под.

7. Проведение лекций в соавторстве: студентам дается задание разработать и представить определенный компонент лекционного за-

нения – в этом случае длительность выступления студента ограничивается 15 минутами, далее может подключиться преподаватель, либо лекция строится как совокупность нескольких выступлений студентов.

8. Занятия-симуляции. Одним из примеров использования данного формата может быть проведение теста по основам гражданственности США, который сдают лица, претендующие на получение гражданства США.

9. Занятия, направленные на развитие медиакомпетентности: студентам заранее рассылается неоднозначный текст, изобилующий информацией, которая нуждается в проверке. Группа получает задание на «отсевивание» недостоверной информации, выделения голословных утверждений, подкрепление достоверной информации текста ссылками на альтернативные достоверные источники.

Вышеперечисленные альтернативные формы подачи лекционного материала позволяют довольно успешно организовать продуктивную деятельность студентов в условиях «погружения» в дисциплину в течение 4–6 часов.

Следует также отметить, что работа с студентами, обучающимися в рамках двойного бакалавриата с первым нелингвистическим профилем (в данном случае это «Правоведение») позволяет по-другому расставить акценты при презентации и организации самостоятельной работы по усвоению материала. Так, при изучении темы «Судебная система США / Великобритании» студентами языковых профилей акцент в основном делается на освоении ключевых клише *Legalese*. Для правоведов интересными оказались задания на интерпретацию тех или иных решений / действий в рамках правовых норм страны изучаемого языка, экстраполяцию последствий этих решений и под. Приведем примеры подобных заданий:

- Оправданно ли применение оружия полицейскими при задержании водителя-афроамериканца?
- Почему сегрегация стала возможной, несмотря на принятие 13–15 поправок к Конституции США?
- Является ли ряд законодательных актов антиконституционными?

Приведенные примеры показывают варианты организации самостоятельной учебной деятельности студентов при усвоении различных дисциплин. Вариативность выстраивания образовательных маршрутов, как мы увидели в примерах, становится возможной при комбинировании следующих аспектов:

- содержание заданий;

- средства, позволяющие находить решение для поставленных задач;
- формы предъявления учебного материала, подлежащего самостоятельному изучению;
- средства размещения заданий и полученных результатов, в том числе с использованием образовательных платформ;
- формы включения непосредственной самостоятельной работы студентов или результатов ее выполнения в аудиторные занятия, в том числе лекционного типа;

В любой композиции перечисленные компоненты нацелены на создание условий, в которых студенты становятся субъектами собственной учебной деятельности, овладевают стратегиями самостоятельной работы, во-первых, на всех этапах моделируемой профессиональной деятельности (от постановки цели до выполнения и анализа выполненной деятельности), а, во-вторых, применительно к любому из направлений, составляющих их профиограмму (в первую очередь, лингвистического и методического характера). Сформированность самообразовательных умений обеспечивает не только успешное усвоение содержания образовательной программы вуза, но и создает фундамент для поддержания достигнутого лингвистического и методического уровня и непрерывного повышения собственной компетенции в обозначенных направлениях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результатом проведенного исследования, которое отражено в данной коллективной монографии, стало представление общей концепции лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка, включающей в себя комплекс лингвистических и методических задач. Именно задачный подход показал себя в данном вопросе наиболее соответствующим целям профессиональных образовательных программ по направлениям 44.03.01. «Педагогическое образование» и 44.03.05. «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». За основу мы взяли именно форму бакалавриата, поскольку программы магистратуры призваны уже углубить ряд более специализированных компетенций.

Рассматривая профессиональный портрет учителя иностранного языка, мы пришли к выводу, что вся его основная профессиональная деятельность может быть представлена в виде комплекса задач лингвистического и методического блоков, следовательно, при разработке содержания образовательных программ следует уделить особое внимание подготовке соответствующих лингвистических и методических заданий. В работе показана корреляция таких заданий как с нормативными, так и предметными (лингвистическими и методическими) требованиями, обеспечивающими качество осуществления будущей профессиональной деятельности учителя иностранного языка. К таким требованиям отнесены требования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, по которым строится содержание всех дисциплин в вузе, требования профессионального стандарта педагога, как совокупности трудовых функций и обеспечивающих их трудовых действий, необходимых знаний и необходимых умений.

Поскольку речь идет о специалисте в сфере иностранных языков, особые требования предъявляются к его уровню владения. Все чаще среди педагогической общественности звучат идеи подтверждения учителями не только педагогических и методических компетенций, но и владения предметом, в связи с чем представленная система лингвистических задач становится ориентиром как для организации подготовки будущих учителей, так и для оценивания уровня работающих учителей. Анализ научной и методической литературы дал возможность выйти за рамки привычного понимания лингвистической компетенции как совокупности сформированных языковых навыков и рече-

вых умений, вместо этого представить комплекс профессиональных лингвистических задач, включающих в себя задачи, направленные на освоение норм изучаемого языка, на освоение иноязычной речевой деятельности (устной и письменной), задачи, направленные на освоение коммуникативной культуры изучаемого языка, на изучение культуры страны изучаемого языка, задачи, направленные на самообразовательную и научно-исследовательскую деятельность учителя иностранного языка. Такой подход показывает деятельность учителя как специалиста не только в сфере языка, но и в сфере культуры, который умеет организовывать собственную самообразовательную деятельность, направленную на развитие своих лингвистических компетенций.

Особая отличительная черта учителя иностранного языка по сравнению с другими специалистами в сфере лингвистики заключается в том, что это специалист, не только сам обладающий высоким языковым уровнем, но и умеющий сформировать необходимый уровень владения иностранным языком у своих обучающихся. В связи с этим трудно переоценить важность сформированности методических компетенций, которые в целях их формирования представлены в виде комплекса методических заданий, которые должны научиться выполнять студенты.

Рассматривая содержание высшего образования с позиций задачного подхода, мы обращаем особое внимание на понимание студентом требований, предъявляемых образовательными стандартами к той системе образования, в которой они будут осуществлять свою педагогическую деятельность. В настоящее время это Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, которые определяют структурирование рабочих программ и уроков по любому предмету. Важно появление в стандартах таких направлений, как формирование функциональной грамотности, экологической грамотности, развития критического мышления, соответственно задачи, направленные на решение таких целей, также должны найти место в системе подготовки в вузе.

И конечно, владение методикой обучения иностранному языку, которая обладает своими специфическими чертами в отличие от других предметов, является общепризнанным компонентом подготовки учителя иностранного языка, однако, как показывает практика, остается на уровне теоретических знаний без их переноса в реальный контекст профессиональной деятельности, другими словами, без перехода на уровень применения.

Данные положения позволили нам выделить следующие виды методических задач:

- предметные методические задачи;
- регулятивные методические задачи;
- методические задачи, обеспечивающие применение средств обучения;
- аналитические методические задачи;
- метапредметные методические задачи, в том числе воспитательные.

Таким образом, совокупность выделенных лингвистических и методических задач представляет собой основу концепции вузовской подготовки будущих учителей иностранных языков, имеющей общей целью их подготовку ко всем видам педагогической коммуникации.

Для полного понимания процесса педагогической коммуникации необходимо рассмотреть её особенности с лингвистического ракурса. В лингвистике понятия «педагогический дискурс» и «педагогическая коммуникация» получили новое осмысление особенно с начала XXI столетия с появлением в науке антропоцентрических взглядов. Это отражено и самом терминологическом инструментарии этого направления, и в его содержании. В этой связи нами были представлены и описаны речевые образцы педагогического общения, свойственные как учителю, так и ученику, проанализирована эффективность речевого оценивания учителем ученика в процессе его обучения. Также рассмотрены императивные и неимперативные педагогические клише и выявлена сравнительная частота поведенческих реакций учителей в процессе профессиональной деятельности.

Рассмотрение коммуникативного процесса в педагогическом дискурсе с позиции лингвистики позволило понять важность обучения правильному построению и корректировке самого механизма коммуникации. Включение раздела «Анализ и моделирование коммуникативных ситуаций» в дисциплины лингвистического теоретического блока профессиональной программы позволяет на первом этапе познакомить будущих педагогов с законами и принципами, по которым выстраивается любое общение.

Так, знакомясь с конструкциями моделей коммуникации, студенты усваивают роль каждого компонента модели в речевой цепи и способны оценить их эффективность. В ходе анализа коммуникации становится ясным, какой компонент или компоненты способствовали тому эффекту, который был достигнут в результате общения, а какие были малоэффективны. Также при отрицательном результате комму-

никации благодаря анализу становится очевидным, какие звенья речевой цепи были слабыми и какие действия необходимо было предпринять, чтобы скорректировать негативный эффект общения.

Следующим шагом данного этапа является знакомство студентов с невербальными компонентами коммуникации, которые оказывают столь же важный эффект на результат и протекание общения, что и непосредственно сами компоненты модели. Вместе с моделью коммуникации факторы-обстоятельства формируют коммуникативную ситуацию, тип которой будет определяться в зависимости от той цели, к которой придут коммуниканты в результате диалога.

Обсуждение каждого фактора-обстоятельства и его роли в диалогах даёт понимание того, как, например, гендерный аспект, возраст, социальный статус коммуникантов может влиять на ход и результат общения. А выбор места общения, эмоциональный фон, продолжительность коммуникации порой являются основополагающими для достижения поставленных в коммуникации целей. Таким образом, на первом этапе будущие учителя видят сложность, многокомпонентность и логику, по которой выстраивается человеческое общение, а также очевидность того факта, что любая коммуникация осуществляется по определённым законам и их нарушение приводит к коммуникативному коллапсу, так же как и нарушение физических законов в природе.

На втором этапе обучения коммуникативным процессам, во время практических занятий студентам демонстрируются определённые коммуникативные ситуации, которые подвергаются совместному анализу. В соответствии с установленной методикой, начинать анализ ситуации целесообразно с характеристики компонентов реализованной модели коммуникации. Стоит помнить, что лишь обозначение наличия тех или иных компонентов в анализируемом диалоге и их очевидные характеристики не имеют ничего общего с ожидаемым анализом. Для того, чтобы анализ состоялся, необходимо вскрыть не только эксплицитные, но и имплицитные факты используемых в диалогах компонентов. Для этого рекомендуется использовать вопросы, приведённые в параграфе 2.2 для анализа каждого компонента.

Следующим шагом на данном этапе является привлечение к анализу факторов-обстоятельств и их роли в рассматриваемой коммуникативной ситуации. Такое углубление в анализ, погружение в него позволяет формировать у студентов не только комплексное понимание сути коммуникативных процессов, но и навык корректировки слабых звеньев коммуникативных моделей.

Выстраивание общей схемы-модели исследуемой коммуникативной ситуации позволяет наглядно увидеть её протекание и определить тот шаг, на котором начался провал или подъём коммуникативного процесса, приведшего к тому или иному результату. Такая наглядность особенно необходима для обучения корректной негативного общения и его выравнивания до достижения положительного результата.

Следующий шаг в обучении анализу коммуникативных ситуаций заключается в индивидуальной подборке студентом соответствующей коммуникативной ситуации, её поэтапном анализе с точки зрения как вербальных, так и не вербальных компонентов, а также анализе составленной модели. На данном шаге становится очевидным, насколько усвоена технология анализа коммуникативной ситуации будущим педагогом и его умение ею управлять.

Думается, что данные два этапа формирования умений управлять коммуникативными процессами могут быть не всегда достаточными. Именно поэтому нами были предприняты попытки продолжить их формирование на третьем этапе, закрепительном. Для этого в блоке практических языковых дисциплин нам удалось в рамках определённых тем разработать упражнения, отражающие элементы анализа коммуникативной ситуации. Такие упражнения, с одной стороны, являются логичным продолжением, обучением и закреплением материала по изучаемой теме практического курса, а с другой – закреплением и формированием навыка управления коммуникативным процессом.

Таким образом, вклад лингвистических дисциплин в обучение педагогической коммуникации будущих учителей и формирование у них компетенции профессионального общения нельзя переоценить. Именно в ходе реализации лингвистического блока создаётся возможность познакомить будущих учителей со всеми сложностями коммуникативного процесса, его структурой, технологией анализа и управления, что, в свою очередь, формирует и помогает подготовить будущего педагога к успешному преодолению будущих профессиональных вызовов и коммуникативных барьеров.

Развитие умений педагогической коммуникации становится целью преимущественно практической подготовки студентов, которая не ограничивается рамками педагогических учебных и производственных практик, а выходит далеко за них. Практическая отработка получаемых знаний, перевод их на уровень умений применения, уровень анализа, синтеза и оценки, согласно таксономии учебных целей Б. Блума, должна найти отражение в организации всех дисциплин образовательной программы высшего образования, поскольку любая дисциплина

должна способствовать развитию профессиональных компетенций будущего специалиста. Такой переход по уровням от знаний к умениям применения и оценки обеспечивает задачная технология, или задачный подход (оба понятия широко используются в научной литературе), предполагающие разработку комплекса задач, которые содержат в качестве условий цель и описание условий, т. е. задают учебную ситуацию.

Принцип ситуативности задан в методике обучения иностранным языкам Е. И. Пассовым как основополагающий для достижения коммуникативности обучения, но оказывается продуктивным и с точки зрения решения методических задач при организации педагогической практики. Авторы монографии представили свой опыт разработки содержания практики, которое строится на сопоставлении компетенций ФГОС ВО, которые являются целевыми в подготовке будущих учителей, с требованиями к профессиональной деятельности учителя профессионального стандарта педагога. При этом компетенции ФГОС ВО предъявляются студентам с декомпозицией по уровням «знать / уметь / владеть», с тем чтобы они могли соотнести язык стандарта с реальной профессиональной действительностью. Данное сопоставление становится основой заданий, которые должны быть выполнены во время практики, задания становятся все более комплексными от курса к курсу и позволяют продемонстрировать студентам их целенаправленность и важность для достижения соответствия требованиям, предъявляемым нормативными документами. Иерархия задач также представлена с учетом таксономии Б. Блума и представлена задачами, во-первых, на уровне применения, во-вторых, на уровне анализа и синтеза, и, в-третьих, на уровне оценки. Для каждого уровня показаны примеры из дневников практик студентов института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета.

Для того чтобы соотнести теоретические курсы образовательной программы с реальной, практической профессиональной деятельностью, выдвинута идея рассредоточенной практики, при которой теоретические занятия сочетаются с периодическими выходами в образовательные учреждения с целью отработки полученных знаний. Такое сочетание обеспечит достижение принципа дуализма, о котором обычно идет речь при описании среднего профессионального образования за рубежом, но данный принцип представляется нам продуктивным и при разработке учебных планов вузовской подготовки будущих учителей. Под принципом дуализма в системе высшего педагогического образования мы понимаем такую организацию образовательного про-

цесса, в котором обучающиеся имеют систематическую возможность погружения в условия реальной профессиональной деятельности с целью апробации усваиваемого теоретического материала.

Реальность, с которой столкнулось общество в последние годы, показала важность готовности перевода всех уровней образования в иные форматы, а вынужденный переход образования в формат дистанционных занятий дал существенный толчок развитию цифрового образования, поиску альтернатив для обеспечения решения профессиональных задач. В условиях отсутствия соответствующих готовых методик работы преподаватели искали пути методом проб и ошибок, но достаточно быстро накопленный эмпирический опыт был обобщен, определены преимущества, найдены недостатки.

В данной работе описан опыт организации учебной и производственной педагогической практики будущих учителей иностранных языков, представленный как полностью в формате дистанционных образовательных технологий, так и в виде смешанного обучения, включающего компоненты очных занятий с онлайн-обучением. При этом важной основой для разработки модернизированных программ практик стал принцип вариативности, позволяющий выстроить траекторию практики с учетом реальных условий. К таким условиям относятся в том числе условия самой образовательной организации, на базе которой осуществляется прохождение практики, учитываются традиции организации учебной и внеучебной деятельности, интересы и потребности учителя-наставника и научные и методические интересы студента-практиканта, связанные, например, с темой его выпускной квалификационной работы.

Анализ научно-методического сопровождения курсовых и выпускных проектов в вузах Российской Федерации позволил выделить ряд противоречий между требованиями ФГОС и ВО с одной стороны, и локальными нормативными актами, равно как и сложившейся практикой работы со студентами с другой. Ряд выявленных нежелательных тенденций, а именно:

- преждевременное вовлечение в круг задач курсовых работ иных субъектов образовательного процесса, помимо самого автора-разработчика практико-ориентированного методического продукта;
- «страничный» подход к нормоконтролю объема исследовательской работы;
- отсутствие исследовательских / практико-ориентированных задач в первой курсовой работе;

- отсутствие согласованности в отношении применения требования «учебной автономии» к студенческим исследовательским проектам;
- слабая разработанность учебно-методического обеспечения дисциплин, к которым «привязаны» курсовые работы, в связи с чем дисциплины не выполняют организующую функцию НИРС, и под. –

становится еще одним фактором формализации научно-педагогического сопровождения курсовых работ и «зоной риска» при прохождении образовательными программами государственной аккредитации. В монографии представлен обзор интересных технологических решений, которые предлагаются вузами РФ для более эффективного руководства НИР, а также опыт организации и научно методического сопровождения НИРС в институте иностранных языков УрГПУ.

В монографии также был представлен аутодидактический подход в рамках практических занятий по языку для подготовки будущих учителей иностранного языка к профессионально ориентированному самообразованию. В этой связи были последовательно рассмотрены методологические основания разработанного подхода, а именно: а) личностно-деятельностный подход И. А. Зимней, требующий учитывать индивидуальные иноязычные потребности и трудности каждого студента в ходе речевого субъект-субъектного взаимодействия на иностранном языке по поводу решения текущих учебных задач при одновременном освоении обучающимися методов и приемов работы над языком и речью; б) интегративно-дифференцированный подход А. В. Гвоздевой, демонстрирующий методику управления процессами интеграции и дифференциации на практических занятиях по иностранному языку для решения задачи обучения всех по-разному; в) контекстный подход А. А. Вербицкого, описывающий возможность организации квазипрофессиональной деятельности на занятиях в вузе.

Далее были выведены основополагающие принципы аутодидактического подхода, среди которых уникальными являются принципы новизны, индивидуально ориентированного оценивания, тьюторского сопровождения и многозадачности. Так, первый требует постоянного продвижения вперед при усвоении предметного и практико-ориентированного методического материала на занятиях по иностранному языку, даже при неполном усвоении указанного материала, поскольку сам подход, как и содержание дисциплины «Практический курс иностранного языка», предполагают движение по спирали и периодическое возвращение к пройденному на новом этапе или уровне.

Второй принцип позволяет развертывать содержание отметки по составляющим иноязычной коммуникативной компетенции и оценивать объем проделанного каждым обучающимся труда.

Принципы тьюторского сопровождения и многозадачности непосредственно связаны с выполнением студентами ролей обучающегося, обучающего себя и обучающего другого в зависимости от этапа реализации аутодидактического подхода, а именно: обучения, самообучения и взаимообучения. Каждый из этих этапов подхода описан с точки зрения его назначения, цели и лингвометодических задач, доминирующей формы организации. Содержание этапов подробно раскрыто через соотнесение методов и приемов работы преподавателя и студентов в соответствии с ходом занятия. Ход занятий на этапах обучения, самообучения и взаимообучения подробно представлен в параграфе 4.1. Самообразовательная деятельность студентов и учителей иностранных языков является важнейшим компонентом высокого уровня профессиональной компетенции специалиста в сфере иностранных языков, что обусловлено не только изменением условий и требований к осуществлению профессиональной деятельности учителя, но и изменениями предметного, лингвистического компонента его профессиональной компетентности, изменениями в строе языка. Следовательно, и структура самообразовательной деятельности должна включать в себя как лингвистические, так и методические самообразовательные задачи.

В монографии представлен опыт организации самостоятельной работы студентов института иностранных языков по профилирующим дисциплинам подготовки. Среди отмеченных такие формы работы, как создание портфолио по изучаемой дисциплине, отражающее ход самостоятельной работы по предмету на протяжении семестра / курса и содержащее преимущественно задания на решение профессиональных задач на уровне применения.

Большим потенциалом в организации самостоятельной учебной деятельности обладает конкурсное движение, при этом функция разработки, организации и анализа конкурсов также выполняется самими студентами, поскольку такой вид деятельности имеет место в системе трудовых функций учителя. Такой подход позволяет рассмотреть ситуацию со стороны всех участников образовательного процесса и дать опыт организации деятельности, который обычно выполняет обучающая сторона, а обозначенный вид деятельности становится основой для создания профессиональных студенческих объединений.

В отношении применения цифровых средств при организации самостоятельной работы студентов авторы приходят к мнению, что самым продуктивным становится смешанное обучение, при котором образовательная платформа является средством мониторинга выполнения заданий, но функция введения нового материала и его закрепление в моделируемых ситуациях остается в большинстве случаев за аудиторными занятиями. Важно, что аудиторные лекции рассматриваются не как процесс трансляции готовых знаний лектором, но как учебные ситуации, позволяющие обеспечить вовлеченность студентов, создать условия для развития самообразовательной компетенции. Предложен ряд моделей лекционных занятий, в основе которых различные формы предъявления и обработки и организации понимания изучаемого материала. Во всех представленных моделях осуществляется целенаправленное создание условий, в которых студенты становятся субъектами собственной учебной деятельности, овладевают стратегиями самостоятельной работы, во-первых, на всех этапах моделируемой профессиональной деятельности (от постановки цели до выполнения и анализа выполненной деятельности), а во-вторых, применительно к любому из направлений, составляющих их профиограмму (в первую очередь лингвистического и методического характера).

Таким образом, в качестве результатов проведенного исследования считаем важным особо выделить следующие:

1. Практическое преломление аспектов теории коммуникации для формирования навыков коммуникативного взаимодействия у студентов языковых педагогических направлений. Теоретический аспект исследования базируется на функциональной лингвистике, теории коммуникации, линейных моделях К. Шеннона и У. Уивера, Р. О. Якобсона и др., а также нелинейных, представленных в философских концепциях М. М. Бахтина и Ю. М. Лотмана, однако данный аспект расширяется за счет методологии анализа конкретных коммуникативных ситуаций, а также набора заданий для студентов, позволяющих апробировать данную методологию.

2. Рассмотрение лингвистического компонента подготовки не как традиционного набора разговорных тем, а как обучения коммуникативному взаимодействию, которое осуществляется на иностранном языке, но, несомненно, способствует и личностному росту будущего педагога.

3. Иллюстрация возможностей формирования умений эффективного коммуникативного взаимодействия на примере конкретных дис-

циплин профессиональной программы подготовки будущих учителей иностранных языков.

4. Расширение задачного подхода, представленного в работах А. Ф. Эсаулова, Г. А. Балла, Ю. М. Колягина, Е. И. Машбица, В. И. Загвязинского, Л. М. Фридмана, Н. В. Кузьминой, Л. Ф. Спирина, за счет включения возможностей дистанционного обучения и рассмотрения такой сферы, как исследовательская деятельность студентов, направленная на решение профессиональных задач.

5. Представление авторского подхода к определению содержания и организации самообразовательной деятельности студентов педагогических вузов и описания соответствующего опыта с учетом возможностей интернет-технологий.

ГЛОССАРИЙ

Адресант – инициатор коммуникации, осуществляет определенные, запланированные коммуникативные подходы [Дедов <http://dedovkgu.narod.ru/pr/pr01.htm>].

Адресат – объект/субъект коммуникации, получатель информации/сообщения, обладает коммуникативными ожиданиями [Дедов <http://dedovkgu.narod.ru/pr/pr01.htm>].

Аутодидактический подход к обучению иностранному языку – подход, выдвигающий в качестве ведущей идею цикличной работы студентов в режимах обучения, самообучения и взаимообучения с целью овладения ими методами и приемами совершенствования своих языковых знаний, умений и навыков и развития соответствующих компетенций (авт. А. И. Гузева).

Бинарная лекция, или лекция вдвоем – предъявляемая студентам профессиональная дискуссия двух преподавателей или преподавателя и подготовленного студента по одной или нескольким актуальным проблемам современной науки. Лекция вдвоем не обязательно заканчивается полным консенсусом, но обеспечивает студентам опыт участия в профессиональной дискуссии и позволяет осознать, что наука не может состоять из готовых рецептов [Исследователь XXI века 2018].

Дебаты – метод активного обучения, интеллектуальное соревнование, представляющее собой особую форму дискуссии, проводимую по определённым правилам между двумя командами, которая ведётся по определённым правилам [Кравченко, Титова, Еременко: 2020].

Дневник практики (отчёт по практике) – оценочное средство для текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, оформляется в письменном виде индивидуально и отражает деятельность обучающегося в период учебной практики (ознакомительная практика), обобщая результаты проделанной работы [Рабочая программа...: 2021].

Единичные исследовательские задачи к данной категории относятся:

- задачи с ясно выраженным противоречием;

- задачи на непосредственное выдвижение и обоснование гипотезы;
- задачи на выбор оптимального решения, на оптимизацию затрат;
- задачи на обнаружение ошибок, на проверку результата,
- задачи на выработку целей, стратегии деятельности, планирование, организацию, контроль деятельности, нормирование времени деятельности, на оценку результатов деятельности;
- задачи на описание явлений и процессов,
- определение понятий, доказательство, установление причинно-следственных связей [Чигрина 2015].

Задача – сознательная цель, существующая в определенных условиях, а действия – как процессы или акты, направленные на достижение такой цели, т. е. на решение задачи [Костюк, Балл 1977: 14].

Задача педагогическая – особый вид заданий, даваемый учителем учащимся [Фридман, Джумаев 1974: 50].

Задача профессиональная – единица содержания профессиональной деятельности специалиста определенной сферы [Ластовенко 2019].

Виды педагогических задач:

- 1) задачи педагогической диагностики (изучение типа характера, личности, мышления, стиля поведения или общения и др.);
- 2) задачи по проектированию содержания и отбору способов деятельности учеников;
- 3) задачи по выбору приемов и методов воздействия на ученика;
- 4) задачи по организации деятельности учащихся;
- 5) задачи по формированию общественного мнения коллектива;
- 6) задачи по переориентации ученика;
- 7) задачи по изменению отношения к учению;
- 8) задачи по закреплению привычки, интереса;
- 9) задачи по усилению самоконтроля слов и действий у ученика;
- 10) задачи по росту самостоятельности;
- 11) задачи на развитие и проявления творчества;
- 12) задачи на повышение ответственности, дисциплинированности и развития нравственных качеств личности;
- 13) задачи по педагогическому стимулированию;

14) задачи по самовоспитанию [Бордовская 2000: 154].

Задача учебная – объект, в котором в единстве представлены составные элементы (содержание и средства решения), и получение некоторого познавательного результата, возможно при раскрытии отношения между известными и неизвестными элементами задачи [Тулъкибаева, Бухарова 2007: 130].

Задача учебно-методическая – задание, используемое в методической подготовке учителя на уровне осмысления, проектирования и практической реализации методических, педагогических профессиональных действий с целью развития методической компетентности как интегративной основы профессионального педагогического роста [Игна 2010: 322].

Задачный подход – проектирование и реализацию посредством системы задач образовательного процесса, представляющего единство законосообразной и творчески-импровизированной деятельности, направленной на становление практико-операционной функции профессиональной компетенции будущих учителей и предполагающей достижение планируемых результатов [Демидова 2010: 53].

Задачная технология – проектирование и реализация, предполагающие достижение планируемых результатов с помощью профессионально-ориентированной системы задач [Вяткина 2002: 55].

Императивные высказывания с семантикой побуждения способны выразить значение побудительности в минимальном контексте, имеют форму прямого обращения, в котором говорящий побуждает адресата к действию, выраженному глаголом [Ришелье 2010: 146].

Коммуникант – участник коммуникации (коммуникативного акта), порождающий высказывания (тексты) и интерпретирующий их [Азимов, Щукин: 2009].

Коммуникативный канал связи – это реальная или воображаемая линия связи (контакта), по которой сообщения движутся от адресанта к адресату и обратно [Коммуникационные каналы <http://window.edu.ru/resource/468/42468/files/gl4.pdf>].

Коммуникация – это тип активного взаимодействия между объектами любой природы, предполагающий информационный обмен [Азаренко <https://gtmarket.ru/concepts/7132#:~:text=>]

Модель коммуникации – это абстрактное, речевое или графическое изображение процессов коммуникации, выражающее взаимосвязь между адресантом (коммуникатором), адресом, каналами коммуникаций, средствами коммуникации и адресатом (коммуникантом) [Академик <https://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/1556/%>].

Коммуникация педагогическая – организация педагогического процесса как общения, взаимосвязи, сотрудничества на основе приема, переработки и передачи информации, личностных смыслов и ценностных отношений [Троянская 2011: 12].

Компетенция – динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной, социальной деятельности и личностного развития выпускников, которую они обязаны освоить и продемонстрировать после освоения части или всей образовательной программы. (Методические рекомендации по подготовке кадров («Ядро высшего педагогического образования»).

Компетенция лингвометодическая – способность продуктивно решать профессиональные задачи в области языкового образования [Синичкина 2010].

Компетенция социолингвистическая – включает знания о том, как социальные факторы в родной культуре и культуре иностранного языка влияют на выбор лингвистических форм [Барышников 2003: 28].

Компетенция стратегическая – предполагает выработку определенных лингвостратегических стратегий, которые впоследствии могут помочь обучающимся осуществлять выбор технологий обучения, опираясь на возрастные и психологические особенности учащихся [Тен 1999].

Косвенный побудительный речевой акт – высказывания, в которых преобладает вторичное значение, которое вступает в противоречие с прямым языковым значением составляющих его языковых единиц, то есть происходит рассогласование между выраженным и подразумеваемым содержанием.

Культурно-просветительская деятельность подразумевает изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности; организацию культурного пространства; разработку и реализацию культурно-просветительских программ для различных социальных групп (ФГОС ВО Уровень бакалавриата направление подготовки 44.03.01. «Педагогическое образование»).

Образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогических условий, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, оценочных и методических материалов, а также в предусмотренных настоящим Федеральным законом случаях в виде рабочей программы воспитания, календарного плана воспитательной работы, форм аттестации (В редакции Федерального закона от 31.07.2020 № 304-ФЗ).

Образовательная среда – это совокупность образовательных технологий, форм организации учебной и внеучебной деятельности, материально-технических условий, социальных компонентов, межличностных отношений. [Скачилова 2018: 31].

Паралингвистика – наука, изучающая мыслительные движения тела, такие как жесты, мимика, возникающие в речевой ситуации [Юлдашев 2021: 154].

Педагогическая коммуникация (ПК) – это организация педагогического процесса как общения, взаимосвязи, сотрудничества на основе приема, переработки и передачи информации, личностных смыслов и ценностных отношений [Троянская 2011: 12].

Педагогический дискурс – тип институционального дискурса, организуемого в рамках учебного заведения, то есть в условиях институционального общения учителя и учеников, преподавателя и студентов; он закрепляется в социальных правилах, ритуалах, формулах и нормах, имеющих речевое выражение [Король, Жигулина 2019: 70]

Педагогическое общение – взаимодействие педагога с учащимися и их родителями, в ходе которого передаются знания и умения,

изменяются свойства личности учащихся, устанавливается взаимопонимание, меняются мнения и установки [Ильин: 2015].

Практическая подготовка – форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы (В редакции Федерального закона от 02.12.2019 № 403-ФЗ).

Прескриптивы – предписывают действие адресату и предполагают обязательность действия, приоритетность говорящего [Рубанова 2006].

Принцип дуализма – организация образовательного процесса, в котором обучающиеся имеют систематическую возможность погружения в условия реальной профессиональной деятельности с целью апробации усваиваемого теоретического материала (авт. О. П. Казакова).

Принцип новизны предполагает постоянное движение вперед при усвоении предметного и практико-ориентированного методического материала на занятиях по иностранному языку со студентами как будущими учителями. Или другими словами, неполное усвоение указанного материала на каком-либо из этапов урока или цикла уроков не рассматривается в качестве препятствия для дальнейшего его усвоения, потому что аутодидактический подход задает движение по спирали и заставляет обучающихся возвращаться к пройденному материалу, но на новом этапе или уровне, которые дают студентам новую возможность и новый пример для освоения необходимых знаний, умений и навыков (авт. А. И. Гузева).

Принцип индивидуально-ориентированного оценивания предполагает деятельность преподавателя и студента по покомпонентному оцениванию иноязычной коммуникативной компетенции, с учетом объема проделанного труда по достижению образовательного результата (авт. А. И. Гузева).

Принцип многозадачности предполагает принятие на себя и роли обучающегося, и роли обучающего себя и другого в зависимости от этапа реализации аутодидактического подхода. В этой связи студентам необходимо будет научиться не только следить за своей речью и вовремя исправлять ошибки, выявляя свои слабые места, трудности и предпочтения, но и за речью товарищей; не только выступать в роли субъекта деятельности учения, но и субъектом деятельности самообучения и квазипрофессиональной деятельности взаимообучения (авт. А. И. Гузева).

Принцип тьюторского сопровождения предполагает выполнение функции сопровождения в виде сотрудничества преподавателя и студента, а также студента и студента на этапах самообучения и взаимообучения при реализации аутодидактического подхода для обретения обучающимися квазипрофессионального опыта овладения иностранным языком (авт. А. И. Гузева).

Просветительская деятельность - осуществляемая вне рамок образовательных программ деятельность, направленная на распространение знаний, опыта, формирование умений, навыков, ценностных установок, компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов и затрагивающая отношения, регулируемые настоящим Федеральным законом и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации (Пункт введен – Федеральный закон от 05.04.2021 № 85-ФЗ).

Профессиональная компетентность учителя – профессионально значимое качество личности, главными составляющими которого являются знания, умения и навыки, педагогическая креативность, коммуникативная направленность личности, в совокупности обеспечивая образовательную деятельность обучающихся [Козлова 2007: 174].

Профессиональное обучение - вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий) (Закон об Образовании).

Профессиональное общение – взаимодействие субъектов, носителей профессионального опыта, порождаемое мотивами совместной трудовой деятельности и осуществляемое с целью обмена информацией в производственной ситуации, достижения согласия, функционирования профессиональной общности в целом [Психология общения: 2011].

Прямой побудительный речевой акт – акт, который говорящий имеет намерение совершить в момент произнесения высказывания.

Реквестивы – побуждают адресата к действию, совершаемому в интересах говорящего, для них присуща приоритетность адресата и необлигаторность действия для говорящего [Рубанова 2006].

Речевой акт критики – это оценочное высказывание, иллюкативной целью которого является выражение негативного мнения говорящего по поводу чего-либо. Оно имеет рациональный характер и содержит объяснение и мотивировку говорящим своего отрицательного мнения [Бачурка 2017: 102].

Ситуация – система внешних по отношению к человеку условий, фрагмент действительности, побуждающие его к выполнению действий. К элементам ситуации могут относиться и состояние самого человека в предшествующий момент времени, если они обуславливают его последующее поведение. Ситуации делятся на стандартные (стабильные) и переменные (вариабельные), учебные и реальные. Полное описание ситуации подразумевает выделение требований, которые предъявлены человеку извне и/или выработаны им самим, выступают для него в качестве исходных» [Азимов, Щукин: 2009, с. 277].

Ситуация коммуникативная – это взаимодействие двух и более участников общения, где формообразующими компонентами выступают коммуникативная модель и факторы-обстоятельства, влияющие на протекание и результат коммуникации.

Проблемная ситуация – совокупность условий (речевых и неречевых), стимулирующих учащихся на совершение действия, заданного содержанием ситуации» [Азимов, Щукин 2009: 220].

Сообщение – это коммуникативное послание, построенное на основе одного или более кодов с целью передачи определённых смыс-

лов и поддающееся интерпретации на основе этих или других кодов [Академик https://communication_psychology.academic.ru/297/%D0%9A%D].

Средства обучения и воспитания – приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности (Закон об Образовании).

Суггестивы – выражают совет, для них характерны приоритетность говорящего и необлигаторность действия для адресата [Рубанова 2006].

Технологическая карта НИР – «документ, определяющий план работы магистранта, перечень всех видов работ, выполняемых магистрантом в течение семестра, форм отчетности, формируемых компетенций. Составляется и утверждается технологическая карта в начале семестра совместно с руководителем НИР на заседании кафедры» [Цит. по Качалова 2018].

Учебная практика – организованная деятельность студентов, направленная на получение первичных профессиональных умений и навыков [Рабочая программа...: 2021].

Уровень образования – завершённый цикл образования, характеризующийся определенной единой совокупностью требований (Закон об Образовании).

Федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных в зависимости от уровня образования федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего образования, или федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-

правовому регулированию в сфере высшего образования (В редакции Федерального закона от 26.07.2019 № 232-ФЗ).

Этап обучения – первый этап в цикле занятий, реализующих аутодидактический подход к обучению иностранным языкам будущих учителей иностранного языка: преподаватель и студенты включены в достаточно традиционное субъект-субъектное взаимодействие – речевое общение на иностранном языке – по поводу решения текущих учебных (обучающих, развивающих, воспитательных) задач занятия. Специфика этапа: помимо усвоения собственно предметного содержания согласно рабочей учебной программе дисциплины, студенты как будущие учителя знакомятся с методической стороной работы по усвоению этого предметного содержания (авт. А. И. Гузева).

Этап самообучения – второй этап в цикле занятий, реализующих аутодидактический подход: преподаватель и студенты включены в субъект-субъектные отношения, притом субъектная позиция обучающегося на данном этапе обеспечивается включением его в, преимущественно внеаудиторную, самообразовательную деятельность при консультативной – тьюторской – поддержке со стороны преподавателя (авт. А. И. Гузева).

Этап взаимообучения – третий и заключительный этап в цикле занятий, реализующих аутодидактический подход к обучению иностранным языкам будущих учителей иностранного языка: студент синтезирует на данном этапе роли обучающегося (собственно студента) и обучающего (тьютора), поскольку имеет возможность применить усвоенные в ходе этапов обучения и самообучения методы, приемы, способы и этапы работы над изучаемым языковым и речевым материалом в разных видах речевой деятельности при работе в мини-группах и парах сменного состава со своими одноклассниками (авт. А. И. Гузева).

Action Research – практико-ориентированное исследование, целью которого является понимание, оценка и последующая коррекция (улучшение) компонента/аспекта учебного процесса [Bassegy 1998].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
2. Аитов, В. Ф. Формирование иноязычной профессиональной компетентности на основе проектно-проблемных заданий / В. Ф. Аитов, В. М. Аитова. – Текст : непосредственный // Проблемный и ноосферный подходы к образованию – условия устойчивого развития цивилизации : материалы XII Московской междунар. конф. «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (16–17 марта 2012 г.). – Москва : Спутник+, 2013. – С. 7–11.
3. Александрова, Е. В. Роль самообразования в развитии профессиональной компетентности педагога в современных условиях при реализации ФГОС ВПО / Е. В. Александрова, С. С. Барбашева. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – № 2 (35). – Т. 10. – С. 16–19.
4. Алифанова, О. Г. Вариант коммуникативной ситуации *collage* как модель успешного коммуникативного взаимодействия / О. Г. Алифанова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – №10. – С. 103–110.
5. Ардуванова, Ф. Ф. Научно-методическое обеспечение задачного подхода в обучении : дис. ... канд. пед. наук / Ардуванова Ф. Ф. – Екатеринбург, 2006. – 183 с. – Текст : непосредственный.
6. Балл, Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект (как разновидность системного подхода) / Г. А. Балл. – Москва : Педагогика, 1990. – 184 с. – Текст : непосредственный.
7. Барышников, Н. В. Обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 28.
8. Барышников, Н. В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации : учебник / Н. В. Барышников. – Москва : Вузовский учебник, 2017. – 192 с. – Текст : непосредственный.
9. Барышников, Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 29–32.

10. Бархатова, Д. А. Модель готовности к научно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза и учителей образовательных учреждений / Д. А. Бархатова, П. С. Ломаско, Н. И. Пак. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2019. – Т. 23. – № 3. – С. 4–13.
11. Бачурка, М. С. Прагматическая специфика оценочных речевых актов, стратегий и тактик в русскоязычном и англоязычных педагогических дискурсах. – URL: <https://www.dissercat.com/content/pragmaticheskaya-spetsifika-otsenochnykh-rechevykh-aktov-strategii-i-taktik-v-russkoazychno> (дата обращения: 11.12.2020). – Текст : электронный.
12. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. – Текст : непосредственный.
13. Бичуренко, М. А. К вопросу о теоретических основах изучения языковой компетенции учителя иностранного языка / М. А. Бичуренко. – Текст : непосредственный // Дельта науки. – 2021. – № 2. – С. 36–39.
14. Блинов, В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / В. И. Блинов. – Москва : АРКТИ, 2007. – 132 с.
15. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 204 с. – Текст : непосредственный.
16. Браже, Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т. Г. Браже. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70–73.
17. Бухарова, Г. Д. Основные понятия теории решения задач и теории обучению решению задач / Г. Д. Бухарова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2011. – № 3 (82). – С. 44–58.
18. Валеева, Г. Ф. Задачный подход к формированию учебно-исследовательской культуры старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук / Валеева Г. Ф. – Владимир, 2012. – 222 с. – Текст : непосредственный.
19. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва : Логос, 2017. – 336 с. – Текст : непосредственный.
20. Вяткина, Л. В. Задачная технология как средство профессиональной ориентации сельских школьников: на примере информатики

: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Вяткина Л. В. – Нижний Новгород, 2002. – 129 с. – Текст : непосредственный.

21. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2013. – 336 с. – Текст : непосредственный.

22. Гасанова, М. А. Роль электронной системы образования в формировании компетенций по информатике у студентов педагогических вузов / М. А. Гасанова. – Текст : непосредственный // *Humanitarian and Socio-economics Journal*. – 2019. – № 3 (14). – С. 8–17.

23. Гафуров, И. Р. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки / И. Р. Гафуров, Г. И. Ибрагимов, А. М. Калимуллин, Т. Б. Алишев. – Текст : непосредственный // *Высшее образование в России*. – 2020. – № 10. – С. 101–112.

24. Гвоздева, А. В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку : 13.00.01, 13.00.02 : дис. ... д-ра пед. наук / Гвоздева А. В. – Курск, 2009. – 559 с. – Текст : непосредственный.

25. Гочева, И. В. О вариативности репрезентации побуждения в русском и английском языках / И. В. Гочева. – Текст : непосредственный // *Культура в зеркале языка и литературы*. – Тамбов : Державинский, 2019. – С. 158–163.

26. Демидова, Т. А. Задачный подход в методической подготовке будущего учителя начальных классов / Т. А. Демидова. – Текст : непосредственный // *Вестник Брянского государственного университета*. – 2010. – № 1. – С. 53–56.

27. Дубынина, Т. В. Методологические аспекты применения педагогом образовательных платформ и сервисов для объективной системы оценивания образовательных результатов / Т. В. Дубынина. – Текст : непосредственный // *Научно-методическое обеспечение оценки качества образования*. – 2021. – № 3 (14). – С. 12–17.

28. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 192 с. – Текст : непосредственный.

29. Законно ли проводить производственную практику дистанционно? // *Мел. Медиа про образование и воспитание детей* : сайт. – URL: https://mel.fm/vopros_-_otvet/8035416-internship (дата обращения: 6.01.2021). – Текст : электронный.

30. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2003. – 384 с. – Текст : непосредственный.

31. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с. – Текст : непосредственный.
32. Игна, О. Н. Современные классификации учебных методических задач / О. Н. Игна. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 338. – С. 177–182.
33. Игна, О. Н. Отечественные научные исследования и учебные издания о подготовке учителя иностранного языка / О. Н. Игна, В. И. Ревякина. – Текст : непосредственный // Инновации в непрерывном образовании. – 2010. – № 1. – С. 51–55.
34. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 592 с. – URL: https://bookap.info/othosheniy/ilin_psihologiya_obshtcheniya_i_mezhlichnostnyh_otnosheniy/#o. – Текст : электронный.
35. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования : коллективная монография / отв. ред. Е. В. Караваева. – Москва : Геоинфо, 2018. – 240 с. – Текст : непосредственный.
36. Казакова, О. П. Интегративные задачи в профессиональном становлении учителя иностранного языка / О. П. Казакова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы деятельности подразделений УИСЮ : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж : Научная книга, 2019. – С. 260–262. – Текст : непосредственный.
37. Казакова, О. П. Организация педагогической практики будущих учителей иностранных языков в условиях дистанта / О. П. Казакова. – Текст : непосредственный // Практико-ориентированный подход в образовании / под ред. Е. В. Прямиковой. – Екатеринбург : [б. и.], 2022. – С. 73–84.
38. Казакова, О. П. Практико-ориентированные задачи в подготовке преподавателей иностранного языка для специальных целей / О. П. Казакова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 109–111.
39. Казакова, О. П. Обучение будущих учителей постановке открытых вопросов при работе с художественными текстами / О. П. Казакова, С. О. Макеева. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (43). – С. 116–120.

40. Калацкая, Н. Н. Задачный подход к оценке педагогической практики студентов : дис. ... канд. пед. наук / Калацкая Н. Н. – Казань, 2002. – 178 с. – Текст : непосредственный.
41. Калугин, Ю. Е. О становлении готовности к профессиональному самообразованию студентов вуза / Ю. Е. Калугин, А. В. Прохоров. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 2. – С. 73–77. – DOI 10.37882/2223-2982.2021.02.12.
42. Карнеги, Д. Как завоёвывать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги. – URL : <http://khatai.cls.az/front/files/libraries/13/books/975255568.pdf> (дата обращения: 23.05.2022). – Текст : электронный.
43. Качалова, Л. П. Научно-педагогическое сопровождение научно-исследовательской работы магистрантов / Л. П. Качалова. – Текст : непосредственный // Инновационное сопровождение науки и образования / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза : [б. и.], 2018. – С. 70–84.
44. Козлова, Н. В. Компетентностный подход в высшем образовании как стратегическая проблема / Н. В. Козлова, Н. И. Головатенко. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 301. – С. 174–177.
45. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Москва : Дрофа, 2008. – 431 с. – Текст : непосредственный.
46. Кондрашова, Л. М. Сборник педагогических задач / Л. М. Кондрашова. – Москва : Просвещение, 1987. – 144 с. – Текст : непосредственный.
47. Корнеев, Д. Г. Ситуативно-задачный подход при формировании компетентности судоводителя в условиях учебной имитации реальности : дис. ... канд. пед. наук / Корнеев Д. Г. – Казань, 2005. – 172 с. – Текст : непосредственный.
48. Король, Е. В. Реализация тактики инициирования коммуникации учителями школ России и США в рамках педагогического дискурса / Е. В. Король, Ю. О. Жигулина. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 03/2. – С. 86–89.
49. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н. Ф. Коряковцева. – Москва : АРКТИ, 2002. – 176 с. – Текст : непосредственный.

50. Костюк, Г. С. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований / Г. С. Костюк, Г. А. Балл. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1977. – № 3. – С. 12–23.

51. Кравченко, Е. В. Дебаты как метод активного обучения в реализации задач рабочей программы учебной дисциплины «Иностранный язык» / Е. В. Кравченко, О. К. Титова, А. В. Еременко. – Текст : электронный // Образование и право. – 2020. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/debaty-kak-metod-aktivnogo-obucheniya-v-realizatsii-zadach-rabochey-programmy-uchebnoy-distipliny-inostrannyyazyk> (дата обращения: 26.05.2022).

52. Ксензова, Г. Ю. Оценочная деятельность учителя / Г. Ю. Ксензова. – Москва : Пед. о-во России, 2001. – 120 с. – Текст : непосредственный.

53. Кульбеда, В. В. Задачный подход к саморазвитию компетенций учителя в инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Кульбеда В. В. – Казань, 2004. – 162 с. – Текст : непосредственный.

54. Куринский, А. В. Когда дома нет гувернантки: автодидактика для детей и взрослых / А. В. Куринский. – Москва ; Санкт-Петербург ; Нью-Йорк : Автодидакт, 1997. – URL: <http://www.pereplet.ru> (дата обращения: 31.01.2018). – Текст : электронный.

55. Ластовенко, Д. В. Методологические основы процесса решения профессиональных задач субъектом деятельности / Д. В. Ластовенко. – Текст : электронный // Психология и психотехника. – 2019. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/viewer_images/18629577/f/1.png (дата обращения: 26.05.2022).

56. Лернер, И. Я. Дидактические основы обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с. – Текст : непосредственный.

57. Лингвометодическая панорама – 2021 : материалы научно-методической стажировки учителей иностранных языков Уральского региона / Уральский государственный педагогический университет ; под редакцией О. П. Казаковой. – Екатеринбург : [б. и.], 2021 – 230 с.

58. Ломакина, О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ломакина О. Е. – Волгоград, 1998. – 23 с. – Текст : непосредственный.

59. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – URL: https://librebook.me/pedagogicheskaja_poema (дата обращения: 20.04.2022). – Текст : электронный.

60. Максимова, А. А. Основы педагогической коммуникации : учеб. пособие / А. А. Максимова. – Москва : Флинта, 2015. – 168 с. – Текст : непосредственный.
61. Марголис, А. А. Электронное портфолио как средство формирования рефлексивного отношения студентов к учебе / А. А. Марголис, М. А. Сафронова, А. А. Дробязько, Л. С. Куравский, И. А. Голованова, Д. А. Поминов. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические исследования. – 2021. – Т. 13. – № 2. – С. 3–16.
62. Масленникова, Н. Н. Условия формирования исследовательских навыков у студентов педагогического вуза / Н. Н. Масленникова, И. И. Гибадулина. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-issledovatelских-navikov-u-studentov-pedagogического-vuza> (дата обращения: 07.05.2022).
63. Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/ (дата обращения: 10.05.2022). – Текст : электронный.
64. Михайленко, Т. С. Развитие исследовательской компетенции: задачный подход / Т. С. Михайленко. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 1 (118). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-issledovatelской-kompetentnosti-za-dachnyy-podhod> (дата обращения: 07.05.2022).
65. Михайленко, Т. С. Условия развития исследовательской компетентности в современном вузе / Т. С. Михайленко. – Текст : электронный // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2016. – № 4. – URL: <http://ejournal.omgau.ru/index.php/2016-god/7/32-statya2016-4/504-00249> (дата обращения: 05.07.2020).
66. Московская, Н. Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя в интегрально-коммуникативном образовательном пространстве / Н. Л. Московская. – Ставрополь : [б. и.], 2003. – 375 с. – Текст : непосредственный.
67. Надточева, Е. С. Развитие профессионально-методических умений будущих учителей иностранного языка на занятиях по домашнему чтению (второй иностранный язык как параллельная специальность) : 13.00.02 : дис. ... канд. пед. наук / Надточева Е. С. – Екатеринбург, 2010. – 180 с. – Текст : непосредственный.
68. Ненашева, О. В. Проблемно-методологический и задачный подходы к формированию морального мышления студента – будущего

учителя / О. В. Ненашева, О. К. Позднякова // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2014. – № 3. – С. 164–175.

69. Неустроев, К. С. Способы выражения побуждения и воздействия: на материале современного английского языка : 10.02.19, 10.02.04 : дис. ... канд. филол. наук / Неустроев К. С. – Ростов-на-Дону, 2008. – 185 с. – Текст : непосредственный.

70. Ничагина, А. В. Электронный образовательный ресурс как средство организации педагогической практики бакалавров в период карантинного режима / А. В. Ничагина. – Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского университета имени А. С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 207–223.

71. Новикова, Т. Г. Портфолио педагога как средство оценки и фиксации профессиональных достижений / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков. – Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 4. – С. 18–23.

72. Обучение иностранному языку как специальности (для интов и фак. иностр. яз.) : учеб. пособие / М. К. Бородуллина, А. Л. Карлин, А. С. Лурье [и др.]. – 2-е изд., испр. – Москва : Высшая школа, 1982. – 255 с. – Текст : непосредственный.

73. Орехова, Т. Ф. Формулирование научного понятия как компонент исследовательской компетенции будущих педагогов / Т. Ф. Орехова, Т. Г. Неретина, Е. Н. Кондрашева. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2019. – № 6. – С. 149–157. – Текст : непосредственный.

74. Пассов, Е. И. Теория методики. Иноязычное образование: организация и управление. Кн. 8. Ч. 1 / Пассов Е. И. – Елец : МУП «Типография» г. Ельца, 2015. – 548 с. – Текст : непосредственный.

75. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону : Феникс ; Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с. – Текст : непосредственный.

76. Педагогическая практика в дистанционном формате // Петрозаводский государственный университет : сайт. – URL: <https://petsu.ru/news/2020/77264/pedagogitcheskaya-pr> (дата обращения: 6.01.2021). – Текст : электронный.

77. Перенос сроков и онлайн-формат. Как вузы организуют практику студентов в период COVID-19 // Тасс : сайт. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/8245609> (дата обращения: 6.01.2021). – Текст : электронный.

78. Позднякова, О. К. Опыт организации учебной практики студентов – будущих учителей в условиях дистанционного обучения / О. К. Позднякова, О. В. Кулешова. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2020. – Т. 9. – № 3(32). — С. 287–293.
79. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2006. – 400 с. – Текст : непосредственный.
80. Потапова, Е. А. Методика формирования проективной компетенции бакалавра педагогического образования на основе задачного подхода (немецкий язык, языковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Потапова Е. А. ; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2015. – 27 с. – Текст : непосредственный.
81. Практика он-лайн: возможности, идеи, опыт // Колледж цифровых и педагогических технологий : сайт. – URL: <http://tpk-1.ru> (дата обращения: 6.01.2021). – Текст : электронный.
82. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 10.05.2022). – Текст : электронный.
83. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере начального, общего, основного образования (учитель)). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182/#review> (дата обращения: 10.05.2022). – Текст : электронный.
84. Психология общения : энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – Москва : Когито-Центр, 2011. – 600 с. – Текст : непосредственный.
85. Рабочая программа практики «Учебная практика (Ознакомительная практика)». – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. – 32 с. – Текст : непосредственный.
86. Рабочая программа дисциплины «Практика речи английского языка», модуль «Практический курс английского языка». – URL: <https://uspu.ru/sveden/education/programs/angliyskiy-yazyk-44.03.01.html>. – Текст : электронный.
87. Рабочая программа дисциплины «Практика речи английского языка (вводный курс)», модуль «Введение в практический курс английского языка». – URL: <https://uspu.ru/sveden/education/programs/angliyskiy-yazyk-44.03.01.html>. – Текст : электронный.

88. Рабочая программа дисциплины «Культура речи на английском языке», модуль «Теория языка и основы коммуникации на английском языке». – URL: <https://uspu.ru/sveden/education/programs/angliyskiy-yazyuk-44.03.01.html>. – Текст : электронный.

89. Ришелье, Т. Г. Основные способы реализации речевого воздействия в педагогическом дискурсе / Т. Г. Ришелье. – Текст : непосредственный // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2010. – № 1 (11). – С. 145–150.

90. Рубанова, О. А. Средства усиления речевого воздействия при выражении значения побуждения: на материале английского и русского языков : 10.02.19 : дис. ... канд. филол. наук / Рубанова О. А. – Ростов-на-Дону, 2006. – 184 с. – Текст : непосредственный.

91. Сафонова, В. В. «Языковой портфель» в России: личностно образующий потенциал / В. В. Сафонова. – Текст : электронный // Современные проблемы языкового образования : научно-методический сборник. Ч. 2. – Москва : Еврошкола, 2001. – С. 8–17. – URL: <http://www.istina.msu.ru> (дата обращения: 12.04.2022).

92. Сервис дистанционной практики № 1 : сайт. – URL : <https://praktika-doma.ru> (дата обращения: 7.01.2021).

93. Соловьева, Н. М. Дистанционные образовательные технологии в организации педагогической практики студентов / Н. М. Соловьева. – Текст : электронный // Преподаватель XXI век. – 2011. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantсионные-образовательные-технологии-в-организации-педагогической-практики-студентов> (дата обращения: 05.01.2021).

94. Сергеева, Н. Н. Преподавание – учение – самообучение: философский аспект / Н. Н. Сергеева, А. И. Гузева. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. – 2016. – № 1. – С. 61–69.

95. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков. – Москва : Академия, 2008. – 256 с. – Текст : непосредственный.

96. Синичкина, Н. Е. Формирование лингвометодической компетенции будущего учителя родного русского языка в современном вузе : дис. ... д-ра пед. наук / Синичкина Н. Е. – 2010. – 365 с. – URL: <https://www.disserscat.com/content/formirovanie-lingvometodicheskoi-kompetentsii-budushchego-uchitelya-rodного-russkogo-yazyka-?> (дата обращения: 26.05.2022). – Текст : электронный.

97. Сираева, М. Н. Педагогические коммуникативные технологии : учебн. пособие / М. Н. Сираева. – Ижевск : Издательский центр «Удмуртский университет», 2020. – 110 с. – Текст : непосредственный.

98. Сиротинина, О. Б. Всё, что нужно знать о русской речи : пособие для эффективного общения / О. Б. Сиротинина. – Изд. 3-е. – Москва : URSS, 2016. – 224 с. – Текст : непосредственный.

99. Скачилова, О. В. Образовательная среда – основа для развития творчества и одаренности / О. В. Скачилова. – Текст : непосредственный // Образовательная среда сегодня: теория и практика : сборник материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 2 ноября 2018 года) / редколлегия: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 31–32.

100. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Академия, 2013. – 576 с. – Текст : непосредственный.

101. Соловова, Е. Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования : 13.00.02 : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Соловова Е. Н. – Москва, 2004. – 48 с. – Текст : непосредственный.

102. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый уровень : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с. – Текст : непосредственный.

103. Спирин, Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач: (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л. Ф. Спирин ; под. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1997. – 174 с. – Текст : непосредственный.

104. Спирин, Л. Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач / Л. Ф. Спирин. – Кострома : КГУ, 1994. – 107 с. – Текст : непосредственный.

105. Спирин, Л. Ф. Изучение профессионально-педагогической подготовленности студентов к работе в школе / Л. Ф. Спирин, М. Л. Фрумкин. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1975. – № 11. – С. 71–79.

106. Старкова, Д. А. Воспитание самостоятельности школьников в проектной деятельности на иностранном языке / Д. А. Старкова, О. П. Казакова. – Текст : непосредственный // Воспитание как страте-

гический национальный приоритет : материалы Международного научно-образовательного форума (Екатеринбург, 2021) / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – С. 217–220.

107. Тарханова, И. Ю. Дистанционное обучение в вузе: новые дидактические решения / И. Ю. Тарханова, М. А. Зайцева, В. М. Пятунина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 5 (116). – С. 53–60.

108. Тен, Э. Г. Контроль понимания иноязычного текста / Э. Г. Тен. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 4. – С. 23–26.

109. Тулькибаева, Н. Н. Учебная задача как объект методики преподавания / Н. Н. Тулькибаева, Г. Д. Бухарова. – Текст : непосредственный // Образование и наука : Известия Урал. отделения РАО, 2007. – № 2 (44). – С. 129–135.

110. Тумайкина, М. Ю. Задачный подход в реализации прикладной экономической направленности обучения математике на примере 5–6 классов : дис. ... канд. пед. наук / М. Ю. Тумайкина. – Новосибирск : [б. и.], 2000. – 207 с.

111. Шамов, А. Н. Методика обучения иностранным языкам : практикум / А. Н. Шамов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2017. – 269 с.

112. Щукин, А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. – Москва : ВК, 2012. – 336 с. – Текст : непосредственный.

113. Уникальный опыт ОмГПУ: психолого-педагогическая практика будущих учителей онлайн // R55.ru Добрые вести из Омска : сайт. – URL: <https://r55.ru/2020/04/23/unikalnyj-opyt-omgpu-psixologo-pedagogicheskaya-praktika-budushhix-uchitelej-onlajn> (дата обращения: 6.01.2021).

114. Утегалиева, Ж. З. Лингвокультурологическая компетенция в профессиональном становлении будущего учителя иностранного языка / Ж. З. Утегалиева, Г. Б. Жумабекова. – Текст : непосредственный // Фундаментальные и прикладные науки в развитии общества и технологий в странах СНГ : сборник тезисов II Междунар. конф. / под общ. ред. М. С. Яницкого, И. Ю. Сергеевой. – [Б. м. : б. и.], 2020. – С. 23–25.

115. Федотова, М. Г. Исследовательская образовательная среда как фактор совершенствования подготовки будущего учителя / М. Г. Федотова, М. В. Смирнова. – Текст : электронный // Известия Воронеж-

ского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2 (135). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-faktor-sovshenstvovaniya-podgotovki-budushchego-uchitelja> (дата обращения: 18.10.2021).

116. ФГОС специальности 45.03.02 ФГОС | 45.03.02 | Лингвистика | Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: classinform.ru (дата обращения: 10.04.2022). – Текст : электронный.

117. Фомичева, Е. В. Средства выражения побудительности в английском языке в свете семантики и прагматики / Е. В. Фомичева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 4. – С. 156–161.

118. Фридман, Л. М. О некоторых вопросах использования задач в обучении / Л. М. Фридман, К. К. Джумаев. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1974. – № 6. – С. 50–55.

119. Фрумкин, Л. М. Учебно-познавательные задачи в профессионально-педагогической подготовке учителя / Л. М. Фрумкин. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1981. – № 11. – С. 83–87.

120. Халеева, И. И. Языковая политика России / И. И. Халеева. – Текст : непосредственный // Языковой портфель в России. Результаты 1 этапа пилотного эксперимента. – Москва : МГЛУ, 1999. – С. 3–5.

121. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – Москва : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с. – Текст : непосредственный.

122. Хуторской, А. В. Каковы перспективы дистанта в образовании? Ответы А. В. Хуторского на вопросы / А. В. Хуторской. – Текст : электронный // Вестник Института образования человека. – 2020. – № 1. – URL: <https://eidos-institute.ru/journal/2020/100/Eidos-Vestnik2020-119-Dis.pdf> (дата обращения: 04.05.2021).

123. Чернецов, П. И. Психолого-педагогическая диагностика уровня готовности студентов к научно-исследовательской деятельности / П. И. Чернецов, И. С. Николаева, И. В. Шадчин. – Текст : электронный // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 2 (26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-diagnostika-urovnya-gotovnosti-studentov-k-nauchno-issledovatel'skoj-deyatelnosti> (дата обращения: 07.05.2022).

124. Чигрина, И. Ю. Исследовательские профессионально-ориентированные задачи как средство развития исследовательских умений / И. Ю. Чигрина. – Текст : электронный // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – № 6 (50). – С. 502–509. – URL:

<http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6575> (дата обращения: 05.05.2022).

125. Шкалик, Е. В. Семиотическая модель педагогической коммуникации в цифровой образовательной среде с позиций конвергентной педагогики / Е. В. Шкалик, О. В. Коршунова. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – № 2. – С. 50–63.

126. Шмутьская, Л. С. Учебная практика как инструмент формирования исследовательских умений бакалавра педагогического образования / Л. С. Шмутьская, С. В. Мамаева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. 386–389.

127. Шнейдер, Е. М. Методы формирования исследовательской компетентности студентов высшей школы / Е. М. Шнейдер, Ю. С. Димитрук. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27049> (дата обращения: 07.05.2022).

128. Штырно, Д. А. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски / Д. А. Штырно, Л. В. Константинова, Н. Н. Гагиев. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2020. – № 5. – С. 72–81.

129. Шукин, А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке / А. Н. Шукин. – Москва : Икар, 2014. – 454 с. – Текст : непосредственный.

130. Шукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Шукин. – Москва : Филоматис, 2007. – 480 с. – Текст : непосредственный.

131. Юлдашев, Ф. К. Средства выразительности языка / Ф. К. Юлдашев. – Текст : непосредственный // XVII Виноградовские чтения : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (Ташкент, 21 мая 2021 года). – Екатеринбург : Уральский государственный экономический университет, 2021. – С. 153–157.

132. Яблонская, Т. Н. Задачный подход в системе повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка / Т. Н. Яблонская. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2013. – № 2. – С. 47–50.

133. Языкова, Н. В. Практикум по методике обучения иностранным языкам / Н. В. Языкова. – Москва : Просвещение, 2012. – 240 с. – Текст : непосредственный.

134. Якобсон, Р. О. Лингвистика и поэтика / Р. О. Якобсон // Структурализм: «за» и «против»: сборник статей под ред. Е. Я. Басина и М. Я. Полякова. – Москва : Прогресс, 1975. – С. 193–231.
135. Bakytgul, Abykanova. The problem of practice-oriented instruction in higher education / Bakytgul Abykanova, Salamat Idrissov, Galiya Saltaqnova, Nurgul Shazhdekeyeva, Shara Syrbayeva. – Text : unmediated // Education Especial. – 2017. – Vol. 38 (N° 56). – P. 2–7.
136. Bassey, M. Action research for improving educational practice / M. Bassey. – Text : unmediated // Teacher research and school improvement: Opening doors from the inside. – 1998. – P. 93–108.
137. Clark, J. Action Research (2020). NPP eBooks. 34 / J. Clark, J. Spencer, S. Porath, J. Thiele, J. Morgan. – URL: <https://newprairiepress.org/ebooks/34>. – Text : electronic.
138. Bloom, B. S. (Ed.). 1956 Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive domain / ed. B. S. Bloom. – New York : Longman, [s.d.]. – 207 p. – Text : unmediated.
139. Bloom’s taxonomy of educational objectives // Teaching and Educational Development Institute. – The University of Queensland, 1996. – 5 p. – URL: <https://kaneb.nd.edu> (date of access: 09.04.2022).
140. Carrillo, C. COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices / Carmen Carrillo, Maria Asunção Flores. – Text : unmediated // European Journal of Teacher Education. – 2020. – Vol. 43. – Iss. 4 – P. 466–487. – DOI: 10.1080/02619768.2020.1821184.
141. CERF. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment // Council of Europe Portal. – 2020. – URL: <http://coe.int> (date of access: 09.04.2022). – Text : electronic.
142. Hodges, T. S. Teacher Education in the Time of COVID-19: Creating Digital Networks as University-School-Family Partnerships / Tracey S. Hodges, Cailin Kerch, Melisa (Lisa) Fowler. – Text : unmediated // Middle Grades Review. – 2020. – Vol. 6. – Iss. 2. – Article 4.
143. Holdheide, L. Promising Strategies to Prepare New Teachers in a COVID-19 World / L. Holdheide. – Text : electronic // AIR American Institutes for Research : site. – URL: <https://www.air.org/resource/promising-strategies-prepare-new-teachers-covid-19-world> (date of access: 7.01.2021).
144. Kavanoz, S. An Investigation of Peer-Teaching Technique in Student Teacher Development / S. Kavanoz, G. Yuksel. – Text : electronic // The International Journal of Research in Teacher Education / Educational Research Association. – 2010. – V. 1. – P. 10–19. – URL: <http://>

www.ijrte.eab.org.tr/1/spc.issue/1s.hatipoglu.pdf (date of access: 27.03.2022).

145. Klein, Alyson. How to Bring ‘Surprise and Delight’ to Virtual Teacher Training During COVID-19 / Alyson Klein. – Text : electronic // Education Week. – 2020. – November 18. – URL: <https://www.edweek.org/leadership/how-to-bring-surprise-and-delight-to-virtual-teacher-training-during-covid-19/2020/11> (date of access: 6.01.2021).

146. Koshy, V. Action research for improving educational practice: A step-by-step guide / V. Koshy. – [S.l.] : Sage, 2010. – Text : unmediated.

147. Lieberman, M. Rethinking Teacher Training During COVID-19: Bite-Sized Digital Lessons / M. Lieberman. – Text : electronic // Education Week. – 2020. – September 24. – URL: <https://www.edweek.org/technology/rethinking-teacher-training-during-covid-19-bite-sized-digital-lessons/2020/09> (date of access: 7.01.2021).

148. Shevill, M. How COVID-19 is changing teacher training / M. Shevill, L. MacTavish. – Text : electronic // Ark Teacher Training : site. – URL: <https://www.arkteachertraining.org/how-covid-19-is-changing-teacher-training> (date of access: 6.01.2021).

149. Shepardson, Richard D. Praise and Criticism- A Sticky Issue / Richard D. Shepardson. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED107649.pdf>. – Text : electronic.

150. Teacher Training in the Age of Covid and Beyond. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=X64tRE9cwfQ> (date of access: 7.01.2021). – Text : electronic.

СВЕДЕНИЯ О КОЛЛЕКТИВЕ АВТОРОВ

Балакина Ирина Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет, irina_m1983@inbox.ru

Гузева Анна Игоревна,

старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет, anna.guzeva2012@mail.ru

КазакOVA Ольга Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой английской филологии и методики преподавания английского языка, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет, olgakasakova@yandex.ru

Макеева Светлана Олеговна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет vip.soutrider@mail.ru

Мурзич Александра Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет, radoslava@inbox.ru

Научное издание

*Лингвометодические аспекты подготовки будущих
учителей иностранных языков к решению профессиональных задач*

Коллективная монография

Уральский государственный педагогический университет.
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru