

49. Lehmann A., Martin-Berthet F. Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie. P.: Dunod, 1998. 201 p.
50. Molino J. Antropologie et métaphore // Langages. 1979a. № 54. P. 3–124.
51. Molino J. Métaphores, modèles et analogies dans les sciences // Langages. 1979b. № 54. P. 83–102.
52. Mounin G. Clefs pour la sémantique. P.: Seghers, 1972. 286 p.
53. Niklas-Salminen A. La lexicologie. P.: Armand Colin/Masson, 1997. 188 p.
54. Pierrot A.H. Stylistique de la prose. P.: Belin, 1993. 319 p.
55. Rey-Debove J. Lexique. Sémiotique. P.: PUF, 1979. 156 p.
56. Tesnière L. Eléments de syntaxe structurale. P.: Klincksieck, 1959. 659 p.
57. Touratier Ch. La sémantique. P.: Armand Colin/ HER, 2000. 191 p.
58. Tutescu M. Précis de sémantique française. Bucuresti-Paris, Klincksieck, 1975. 258 p.
59. Ullmann S. Précis de sémantique française. Berne, 1952. 334 p.

Маняйкина Н.В.
Екатеринбург, Россия

**«ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

Отток наиболее работоспособных педагогов из школы в другие сферы особенно актуален для системы языкового образования. Однако неудовлетворительное по численности молодое пополнение, когда только треть выпускников факультетов и институтов иностранного языка педвузов начинают работать по профессии, – это лишь одна сторона проблемы педагогических кадров. Сложность данных процессов заключается в том, что невозможно сориентировать будущих учителей иностранного языка на работу по специальности, не осуществив соответствующей подготовки, обеспечивающей формирование их профессиональной направленности, которая подразумевает готовность учителя к выполнению всех функций профессиональной деятельности, а не только собственно овладением языком.

Актуальность проблемы исследования вызвана необходимостью поиска форм, средств, определения условий для развития профессиональной направленности будущих учителей иностранного языка в ходе их обучения в педвузе.

Одной из важнейших форм практической подготовки будущих педагогов является педагогическая практика, которая, как квазипрофессиональная деятельность несет в себе черты учения и будущей самостоятельной профессиональной деятельности. Возможность самостоятельно ставить и решать профессионально-педагогические задачи, получая при этом поддержку со стороны школьных учителей и вузовских преподавателей, появляется у студентов педвуза только в период педагогической практики в школе. Студенты должны принимать участие в постановке задач на предстоящую педагогическую деятельность, осуществлять выбор средств, и проектировать, таким образом, желаемый образ будущей профессии. Деятельность студентов на педагогической практике, подразумевающая постоянную постановку и решение профессиональных задач, потребовало выбора соответствующего подхода к проектированию этой деятельности – «задачного», так как «задача» является элементарной единицей педагогического процесса [8].

Проведённый анализ позволил выделить **противоречия**:

- между потребностью современного общества в учителях иностранного языка, ориентированных на педагогическую профессию, и недостаточной «включённостью» студентов в решение педагогических задач предстоящей профессиональной деятельности при обучении в педвузе;

- между квазипрофессиональными возможностями педагогической практики как одной из продуктивных форм подготовки будущих учителей, активизирующей формирование их профессиональной направленности, и неполным использованием её потенциала для подготовки будущих учителей иностранного языка.

«Задачный подход» может стать эффективным условием формирования профессиональной направленности будущих учителей иностранного языка, если система заданий на педагогической практике:

- выстроена на основе интеграции стратегически и тактически ориентированных заданий, побуждающих к решению конкретных профессионально-педагогических проблем и ситуаций на педагогической практике;

- осуществляется через инвариантный блок обязательных заданий, преимущественно ориентированных на формирование профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка, и через вариативный, предполагающий развитие всех компонентов профессиональной направленности (когнитивного, ценностного и мотивационного);

– предполагает отбор индивидуально значимых заданий в соответствии с профессионально и личностно ориентированными задачами, которые ставят перед собой будущие педагоги.

Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи о сущности и направлениях профессионального развития педагога В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, Э.Ф. Зеера, К.М. Левитана, Е.В. Коротаевой, В.А. Сластёнина и др.; положения, разработанные в отечественных и зарубежных трудах по теории и методике обучения иностранному языку; работы, посвящённые анализу роли педагогической практики в профессиональном развитии педагогов О.А. Абдуллиной, Г.М. Коджаспировой, Л.М. Митиной, В.П. Симонова и др.; теории проектирования и моделирования педагогических систем В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, Е.В. Ткаченко, И.Г. Шендрика и др. [9].

Исследование было осуществлено в три этапа с 2003 по 2009 годы. Базой для исследования послужили: Уральский государственный педагогический университет, Российский государственный профессионально-педагогический университет. Всего в опытно-поисковой работе участвовало 85 человек студентов – будущих учителей иностранного языка вышеперечисленных учебных заведений г. Екатеринбурга.

В процессе анализа психолого-педагогической литературы определить содержание понятия «профессиональная направленность будущих учителей иностранного языка», нами было изучено множество подходов к изучению проблемы направленности личности. Аспекты профессиональной направленности актуализируются в трудах Л.И. Божович, Э.Ф. Зеера, Я.Л. Коломинского, Н.В. Кузьминой и др. Однако различные точки зрения на направленность личности объединяет то, что ее, как правило, считают упорядоченной системой побуждений (мотивов, установок, ценностей и т.п.) к деятельности с выраженным доминированием отдельных элементов [6].

Учеными подчеркивается значимость профессиональной направленности для становления личности учителя. В то же время для подготовки учителей иностранного языка характерна скорее общая методическая и языковая направленность. Профессиональная направленность на педагогическую профессию, как правило, в большей степени декларирована в учебниках по иностранному языку. Традиционно предполагается, что изучив классический набор филологических дисциплин, овладев иностранным языком и пройдя курс методики, выпускник будет подготовлен к выполнению профессионально-педагогических задач. Вместе

с тем совершенно ясно, что одного только курса методики недостаточно, чтобы считать выпускника вуза достаточно подготовленным к профессиональной деятельности.

Очевидно, что иноязычная коммуникативная подготовка является ключевой для учителя иностранного языка. В то же время педагогическая культура тесно связана с культурой человеческого общения, поэтому осознание и освоение норм и правил речевого поведения учителя иностранного языка, как на родном, так и на иностранном языке, должны протекать в тесной взаимосвязи с формированием знаний, умений и навыков, присущих любому педагогу. Это свидетельствует о необходимости формирования у будущих учителей иностранного языка такой направленности на педагогическую деятельность, которая бы с одной стороны включала в себя комплекс речевых ЗУНов, позволяющих коммуникативно приемлемо строить и варьировать профессиональное и иноязычное общение, а с другой, по мнению А.К. Марковой, представляла систему, структурными компонентами которой являются профессионально-педагогические знания, умения, психологические позиции, установки, требуемые профессией, личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями [7].

Учитывая коммуникативную природу деятельности учителя иностранного языка, профессионально-педагогическая направленность может рассматриваться как система профессионально-ценностных отношений, задающих иерархическую структуру мотивов личности учителя, проявляющихся в педагогической профессионально-коммуникативной деятельности и ориентирующих её. К компонентам профессиональной направленности, мы вслед за вышеупомянутыми авторами, отнесли: когнитивный компонент, профессионально-ориентированные ценности и мотивы.

Проведение историко-логического анализа форм, видов и содержания практической подготовки учителей иностранного языка в отечественной и зарубежной практике, показало, что практика как часть профессионально-педагогической подготовки присутствовала всегда. Её роль и место постоянно менялись, но как деятельность, имитирующая реальную педагогическую деятельность во время процесса обучения, как квазипрофессиональная деятельность, педпрактика была востребована во все исторические периоды.

Сегодня в педвузах нашей страны реализуются различные модели педагогической подготовки будущих педагогов. Практика может быть как непрерывной, так и дискретной.

Несмотря на различные формы организации педагогической практики значимым представляется также её содержание, которое обеспечивает перестройку мотивов, целей и деятельностно важных «метапрофессиональных» качеств для зарождения одной деятельности (профессиональной) в рамках другой (квазипрофессиональной). В связи с этим возникает необходимость в проектировании такого содержания педагогической практики, которое способствует определению и достижению будущими педагогами образа желаемого будущего в профессии [3].

Многообразие профессиональных задач на педпрактику складывается из ожиданий различных субъектов образовательного процесса: государства, как основного заказчика системы образования, образовательных учреждений, учителей-профессионалов, студентов-практикантов и обучаемых. И поскольку задачи одного субъекта взаимообуславливают задачи другого, то складывается определённая интеграция стратегических и тактических задач субъектов деятельности, которые и составляют «задачный подход», применяемый нами при проектировании деятельности студентов на педпрактике.

Таким образом, проектирование деятельности студентов на педагогической практике, позволило нам уточнить определение «задачного подхода»; выявить его методические возможности в проектировании деятельности студентов на педагогической практике.

Определив «задачный подход», как совокупность целей и способов организации деятельности студентов в квазипрофессиональной среде, реализуемую через методическую систему заданий, призванную оптимально решить конкретную профессионально-педагогическую проблему или ситуацию, мы, выявив его методические возможности, была разработана методическая система заданий для оптимального решения конкретных профессионально-педагогических проблем и ситуаций на педагогической практике.

Итак, методическая система заданий на педагогическую практику, спроектированная с учётом «задачного подхода», состоит из инвариантного и вариативного блоков и предназначена для будущих учителей иностранного языка с целью развития их профессиональной направленности.

Инвариантный блок заданий – это задания по педагогике, психологии, методике преподавания предмета и школьной гигиене. Вариативный блок системы заданий на практику, составлен с учётом задач формирования различных компонентов профессиональной направленности.

Вариативный блок заданий реализовывался поэтапно. На **первом** этапе – этапе проектирования после постановки задач, которые предстояло решить на практике, студенты осуществляли выбор из вариативного блока системы заданий, включающий разные уровни сложности (идентификацию, репродукцию, применение в стандартной ситуации, перенос знаний, творчество). На **втором** этапе практики студенты реализовывали индивидуальные маршруты профессионального развития, что обеспечило полноценную включённость студентов в эту деятельность и позволило на **третьем**, постпрактическом этапе уточнить представления студентов о самих себе, о своих качествах, т.е. сделать анализ собственного профессионального развития в ходе педагогической практики.

Анализируя полученные в ходе опытно-поисковой работы данные, можно сделать вывод о том, что уровень профессиональной направленности будущих учителей иностранного языка повысился в результате реализации методической системы заданий, обеспечивающей решение конкретных профессионально-педагогических проблем и ситуаций в ходе педпрактики.

Полученные качественные данные для доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности были подвергнуты обработке с помощью методов математической статистики, T – критерия Вилкоксона, что позволило судить об эффективности опытно-поисковой работы.

Результаты исследования показали, что проводимая работа по организации деятельности студентов на практике позитивно влияет на становление и развитие профессиональной направленности. Методическая система заданий на практику, спроектированная с учётом «задачного подхода», позволяет сделать этот процесс более целенаправленным и личностно-ориентированным.

Для этого нами были:

- актуализированы возможности «задачного подхода» для педагогической практики, приводящие к амплификации процесса формирования профессиональной направленности будущих педагогов через решение конкретных профессионально-педагогических задач;

– предложена структура методической системы заданий на педагогическую практику, включающая инвариантный и вариативный блоки, обуславливающие эффективное формирование профессиональной направленности будущих учителей иностранного языка;

– методически обосновано содержание деятельности будущих учителей иностранного языка на педагогической практике, способствующее саморазвитию студентов в решении профессиональных задач, обусловленных квазипрофессиональной средой;

– установлено, что деятельность студентов в квазипрофессиональных условиях педагогической практики, предусматривающая реализацию как профессиональных, так и личностно-образовательных задач, способствует развитию их профессиональной направленности.

Основные выводы и результаты работы следующие:

1. Развитие профессиональной направленности будущих учителей иностранного языка обеспечивается внедрением «задачного подхода» в педагогическую практику, понимаемого как совокупность целей и способов организации деятельности студентов в квазипрофессиональной среде, реализуемая через методическую систему заданий, призванная оптимально решить конкретную профессионально-педагогическую проблему или ситуацию.

2. Возможности педагогической практики студентов как важнейшей составной части профессионально-педагогической подготовки педагогов актуализируются в системе разнообразных задач, учитывающих как профессионально-ориентированные, так и личностно-образовательные направления развития будущих учителей иностранного языка.

3. Реализация «задачного подхода», поддерживаемая квазипрофессиональными возможностями педпрактики, амплифицирует профессиональную мотивацию будущих учителей иностранного языка, обеспечивает их включенность в процесс решения профессионально-педагогических ситуаций, формирует ценностное переосмысление своей профессиональной деятельности.

4. Структура и содержание методической системы заданий на педагогическую практику представлены инвариантным (обеспечивающим развитие профессиональной компетенции) и вариативным (формирующим профессиональные ценностно-мотивационные ориентации) блоками заданий, решающих задачи по формированию отдельных компонентов (когнитивного,

ценностного и мотивационного) профессиональной направленности будущих учителей иностранного языка.

Проведённое исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы. «Задачный подход» может быть использован при проектировании деятельности студентов с целью развития их профессиональной направленности в рамках других форм подготовки педагогов.

Библиографический список

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перер. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
2. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. / А.С. Белкин. – Челябинск, 2004. – 176с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : изд-во Урал. гос. проф.- пед. ун-та, 2000. – 397 с.
4. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский // Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 36 – 38.
5. Коротаяева Е.В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа / Е.В. Коротаяева. – Екатеринбург: УрГПУ, 2007. – 276с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. 1990. – 116с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308с.
8. Слостёнин В.А., Мищенко А.И., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / В.А. Слостёнин, А.И. Мищенко, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 200с.
9. Ткаченко Е.В., Кожуховская С.М. Дизайн-образование. Теория, практика, траектория развития / Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская. – Екатеринбург, 2004. – 240с.
10. Шендрик И.Г. Теоретические основы проектирования образовательного пространства субъекта / И.Г. Шендрик. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006 – 198с.