

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Н. В. Альбрехт, И. М. Кондюрина

**ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Монография

Екатеринбург
РГПУ
2013

УДК 37.016:802/809

ББК Ш12-91

A56

Авторы: Н. В. Альбрехт (предисловие; гл. 2: пп. 2.3.3, 2.3.5, 2.4.2, 2.4.3; гл. 3: пп. 3.2, 3.3; заключение; прил. 1–9); И. М. Кондюрина (введение; гл. 1; гл. 2: пп. 2.3.3, 2.3.4, 2.4.3; гл. 3: п. 3.1; заключение; прил. 1–9)

Альбрехт, Н. В.

A56 Иноязычная коммуникация как средство развития профессиональной мобильности студентов неязыкового вуза: монография / Н. В. Альбрехт, И. М. Кондюрина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. 243 с.
ISBN 978-5-8050-0525-2

Раскрываются основные понятия, сущность, методика организации обучения иноязычной педагогической коммуникации и профессиональной мобильности. Представлены результаты педагогических исследований в области инновационных технологий обучения иностранному языку.

Адресована студентам и аспирантам профессионально-педагогических вузов, молодым преподавателям иностранного языка неязыковых вузов.

УДК 37.016:802/809

ББК Ш12-91

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования С. А. Новоселов (ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»); кандидат педагогических наук, доцент О. В. Фадейкина (ФГБОУ ВПО «Урал. ин-т гос. противопожар. службы М-ва Рос. Федерации по делам гражд. обороны, чрезвычайн. ситуациям и ликвидации последствий стихийн. бедствий»); доктор педагогических наук, профессор С. А. Днепров (ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т»)

ISBN 978-5-8050-0525-2

© ФГАОУ ВПО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2013
© Альбрехт Н. В., Кондюрина И. М., 2013

Оглавление

Предисловие	5
Введение	7
Глава 1. Теоретическое исследование иноязычного содержания педагогической коммуникации.....	10
1.1. Понятийно-терминологический анализ понятий «педагогическое общение» и «педагогическая коммуникация»	10
1.2. Роль изучения иноязычных терминов в педагогической коммуникации	29
1.3. Анализ дидактических условий развития педагогической коммуникации	35
Глава 2. Инновационные тенденции в обучении иноязычной коммуникации для развития профессиональной мобильности будущих педагогов	48
2.1. Профессиональная мобильность в контексте ведущих тенденций образования.....	48
2.2. Технологии развития педагогической коммуникации при обучении иностранному языку студентов профессионально-педагогического вуза.....	64
2.3. Теоретические составляющие технологии обучения иноязычной коммуникации	69
2.3.1. Аналитический раздел технологии обучения	70
2.3.2. Структурно-содержательный раздел технологии обучения	72
2.3.3. Технологический раздел технологии обучения.....	77
2.3.4. Теоретические аспекты технологии игры	88
2.3.5. Технология подготовки мобильного специалиста в процессе обучения иноязычной коммуникации	93
2.4. Опытно-поисковая работа по обучению иностранному языку студентов профессионально-педагогического вуза	98
2.4.1. Организация и проведение опытнo-поисковой работы.....	98
2.4.2. Результаты анкетирования студентов профессионально-педагогического вуза.....	111
2.4.3. Содержание и методы опытнo-поисковой работы.....	116
2.4.4. Интерпретация результатов исследования.....	125

Глава 3. Применение в учебно-воспитательном процессе иноязычной педагогической коммуникации	132
3.1. Задания, используемые при обучении английскому языку, учитывающие дидактические условия педагогической коммуникации.....	132
3.2. Учебно-методический комплекс, используемый при обучении немецкому языку	142
3.2.1. Профессиональное обучение	142
3.2.2. Формирование коммуникативной компетенции	143
3.2.3. Профессионально ориентированные проблемные ситуации	145
3.3. Методические рекомендации по проведению профессионально-педагогической ролевой игры на занятии по иностранному языку.....	152
Заключение.....	156
Библиографический список.....	158
Приложение 1. Распределение терминов (собственно педагогические понятия) по словарям.....	175
Приложение 2. Заимствование педагогических терминов из различных областей знаний	176
Приложение 3. Примерные вопросы, направленные на изучение профессиональной мобильности педагогов	179
Приложение 4. Примерные вопросы интервью со студентами (выпускниками) по исследованию формирования индивидуальной мобильности.....	180
Приложение 5. Пример теста для определения уровня профессиональной мобильности на немецком языке	182
Приложение 6. Анкета студента	185
Приложение 7. Выдержки из разработки по рейтинговой системе	189
Приложение 8. Выдержки из рабочей программы для обучения по квалификации «бакалавр профессионального обучения»	208
Приложение 9. Выдержки из магистерской программы ФГОС.....	227

Предисловие

Предлагаемая читателям книга представляет собой результаты исследования по применению разработанной авторами педагогической технологии развития педагогической коммуникации в процессе преподавания иностранного языка с целью развития профессиональной мобильности студентов профессионально-педагогического неязыкового вуза.

В настоящее время в России большое внимание уделяется инновациям в образовании, при этом необходимо учитывать, что процесс совершенствования образования взаимосвязан с социальным прогрессом.

В условиях социально-экономических и технико-технологических перемен, происходящих в современном мире, к обучению предъявляются качественно новые требования. Основные требования к уровню профессиональной подготовки выпускников вузов определены федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения, Законом Российской Федерации «Об образовании» и Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в редакциях, действующих на момент утверждения образовательного стандарта.

Отмечается, что основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного на смежные области деятельности, социально и профессионально мобильного, способного к эффективной работе по специальности на уровне, отвечающем мировым стандартам, готового к непрерывному профессиональному росту.

Сегодня всем стало очевидно, что образование нельзя сводить к выработке, приему и усвоению учебной информации. Оно должно помочь человеку разработать всеобщий подход к информационным процессам и стать особой ступенью в порождении и использовании информации. Эти цели преследует *педагогическая коммуникация – главный инструмент продуктивного взаимодействия педагога с обучающимися, средство выработки, передачи и получения информации, имеющей обучающее, воспитывающее и развивающее значение. Она*

предусматривает формирование мировоззренческих, нравственных, профессиональных, эмоционально-чувственных, волевых и физических свойств и способностей личности, оказывающих влияние на выработку, передачу, прием, потребление и применение учебно-воспитательной информации.

Для успешного внедрения новых программ необходимо начать специальную подготовку и переподготовку педагогов профессионального обучения [155, с. 3].

В современных условиях возрастает роль обучения будущих специалистов иностранному языку. Определенного внимания заслуживают вопросы овладения иноязычной педагогической коммуникацией будущими российскими педагогами профессионального обучения. Изучая иностранный язык в профессионально-педагогическом вузе, студенты должны знать принципы организации образования за рубежом (элементы педагогики) и происходящие в нем процессы, а также экономику, географию, обычаи, культуру (социум) страны изучаемого языка. Большие возможности для этого открывает обучение иноязычной коммуникации, поскольку она обеспечивает большую подвижность, гибкость и адаптивность профессионального образования в современных условиях, что является одним из условий формирования профессиональной мобильности обучающихся в будущей профессиональной деятельности.

Введение

Идея формирования профессиональной мобильности специалиста является не только отображением тенденции модернизации образования России, вступившей в Болонский процесс, но и откликом на социальный запрос на специалистов педагогического профиля, готовых к успешной профессиональной самореализации.

В современном образовании происходят процессы глобализации, интеграции, модернизации, развития, которые становятся источниками возрастающих требований к качеству подготовки специалистов. Одним из новых требований к личности, деятельности и развитию современного специалиста является мобильность. Факторами, усиливающими это требование, выступают стремительность и инновационность жизни и деятельности; усиление зависимости карьеры личности от образования; увеличение скорости устаревания знаний; увеличение зависимости личного успеха в жизни от образования и профессии; постоянные изменения на рынке труда; увеличение скорости изменения мира труда; динамика развития рынка профессий; постоянные изменения статуса многих профессий; развитие экономики и общества знаний. В системе образования до недавнего времени были приняты формы и методы обучения, ориентированные на овладение системой готовых знаний. В настоящее время все чаще в качестве целей подготовки выступают деятельность, ее способность к вариативности, личностные качества, определяющие не столько узко-профессиональные характеристики специалиста, сколько уровень его культуры, интеллектуальное развитие.

Следует отметить, что современный период развития профессионального образования в России характеризуется четкой тенденцией к обновлению, инновациям, новой идеей, существенно меняющей сложившуюся технологию обучения, тип учебного заведения или управления образованием. Инновационные процессы в образовании обусловлены явлениями социального развития, изменением приоритетов в содержании образования, установок на профессиональную деятельность, формированием отношений между обучающимся и преподавателем, необходимостью разработки новых педагогических технологий.

Совершенствование педагогической коммуникации и приобщение будущих педагогов к ее лучшим образцам осложнялись тем, что до середины 1980-х гг. как советское общество в целом, так и педагогическая наука развивались в отрыве от мирового сообщества и мировой науки об образовании. Этот отрыв привел к появлению не только серьезных различий в понятийно-терминологическом аппарате образования, но и определенной разницы в восприятии одних и тех же объектов действительности, а также смысла и значения многих педагогических категорий.

Современное состояние системы образования обусловило появление потребности в педагогах, готовых успешно работать в условиях открытого мирового информационного пространства на основе принципов гуманизации и демократизации образования. Необходимо подготовить будущих педагогов к гуманизации и демократизации отношений с обучающимися, а для этого предстоит внести в педагогическое образование изменения, которые могли бы обеспечить развитие у будущих педагогов коммуникативных знаний, умений и навыков, соответствующих новым педагогическим отношениям.

Педагогическая коммуникация изначально присутствует практически во всех видах человеческой деятельности, но есть сферы деятельности, в которых развивающие, воспитывающие и обучающие функции педагогической коммуникации из ее сущностной и содержательной характеристик превращаются в ведущий фактор профессиональной деятельности. Не случайно проблемы педагогической коммуникации сегодня находятся в центре внимания различных наук, изучающих образование.

В работе использовались положения и принципы современной философии и социологии о гуманизации и гуманитаризации образования, педагогического общения и педагогической коммуникации, требующие активного развития коммуникативных способностей, овладения коммуникативными умениями и навыками как педагогами, так и обучающимися.

В русле современной образовательной идеологии изменились традиционные взгляды на иностранный язык и методологию иноязычного образования, цели и содержание которого ориентированы на плюралингвизм и диалог культур. Иностранный язык рассматривается в качестве средства не только межкультурного общения, но

и формирования личности как субъекта национальной и мировой культуры. Предполагается, что мировоззрение, включающее в себя ценности личности, общества, государства, а также более широкого сообщества (европейского, мирового), способствует большему взаимопониманию и сближению народов в современном поликультурном мире, а, следовательно, стабильности и устойчивости его развития.

В целях совершенствования преподавания иностранного языка необходимы использование новых форм, методов и технологий обучения, интеграция естественнонаучных, экономических и гуманитарных знаний для обучения студентов неязыковых факультетов, структурирование процесса изучения иностранного языка в соответствии с профессиональной направленностью образования. Перспективным является обучение иноязычной педагогической коммуникации: оно позволяет использовать на занятиях интенсивные методы обучения, индивидуальные творческие задания, осуществлять индивидуализованное обучение, а также обучение иностранному языку профессиональной направленности.

Расположенные в конце данной книги прил. 1–9 позволяют получить представление о содержании проведенной авторами опытно-экспериментальной работы, в процессе которой апробируются теоретические положения; раскрывают содержание и технологию развития педагогической коммуникации при обучении иностранному языку. В помещенных в приложения таблицах приведены результаты исследования и выводы, а также определяются перспективы дальнейшего изучения проблемы.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Прежде всего необходимо раскрыть сущность базовых понятий, которыми мы будем оперировать на протяжении всей работы.

Основными понятиями, которые имеют определяющее значение для анализа развития обучения иноязычной педагогической коммуникации, являются *образование, обучение, коммуникация, коммуникативный подход, технология, мобильность, профессиональная мобильность*.

1.1. Понятийно-терминологический анализ понятий «педагогическое общение» и «педагогическая коммуникация»

В настоящее время Россия постепенно входит в единое мировое информационное пространство. Отечественной педагогике предстоит использовать передовой зарубежный опыт для совершенствования образования в России. Однако процесс развития отечественной науки об образовании нельзя представлять только как приобщение российского образования и педагогической науки к мировой сокровищнице. Система образования России в целом и многие направления в педагогической науке находятся на передовых рубежах мировой науки. Благодаря развитию международной педагогической коммуникации появляется возможность не только импортировать, но и активно экспортировать конкурентоспособные педагогические теории и технологии. Все это создает условия для дальнейшего развития отечественного образования и педагогической мысли. Такова педагогическая деятельность, в которой педагогическая коммуникация выступает как важнейшая категория, как главный инструмент продуктивного взаимодействия педагога с обучающимися, как средство передачи содержания образования, как средство выработки и получения информации, имеющей обучающее, воспитывающее и развивающее значение.

Рассматривая проблему информационного обеспечения педагогических отношений, мы полагаем, что очень важное теоретическое и практическое значение имеет разграничение понятий «общение»

и «коммуникация». На первый взгляд, это синонимы, но на самом деле между ними есть очень важное различие. Исследователи придерживаются разных точек зрения на определение этих понятий. На основе обобщения различных точек зрения в образовании на эту проблему В. П. Понутриева разводит понятия «общение» и «коммуникация», рассматривая коммуникацию как «разновидность общения с предъявлением мыслительной деятельности через речевое определение мыслительных операций (анализ, синтез и др.) с обязательным получением мыслительного продукта (понятие, суждение, умозаключение); организовать педагогическую коммуникацию – это предъявить учителю собственный метод мышления и создать условия для активизации познавательной деятельности учащихся» [145, с. 10].

Другой точки зрения на эту проблему придерживается Ю. Д. Прилюк, обобщив существующие в литературе точки зрения на основе детального семантико-этимологического анализа понятий «общение» и «коммуникация». Его вывод состоит в том, что этимологически и семантически термины «общение» и «коммуникация» тождественны. Поэтому как претенденты на номинацию исходного понятия, обозначающего информационный обмен в обществе, они равноправны.

Однако мы пришли к выводу, что понятия «общение» и «коммуникация» применительно к образованию имеют существенные различия. Рассмотрим сходство и различия в определении этих понятий.

Педагогическое общение – одна из форм человеческого воздействия, обмен между людьми результатами их деятельности: информацией, мыслями, суждениями, оценками, чувствами, установками. Общение есть особый вид человеческой деятельности, приносящий его участникам не только взаимообогащение, но и эмоциональное удовлетворение. Такое общение лежит в основе обучения и воспитания [106, с. 28].

Мы полагаем, что педагогическая коммуникация есть информационная связь субъекта с другим субъектом. Педагогическое общение сводится к передаче и приему информации. «Передачиком» информации является субъект, а «приемником» – объект. Они могут многократно меняться ролями в ходе общения, но сущность процесса от этого не изменяется. Педагогическая коммуникация состоит в том, что субъект не только передает некую информацию (знания, идеи, деловые сообщения, фактические сведения, указания, приказания и т. д.), которую получатель должен всего-навсего принять, понять (правиль-

но декодировать), хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать, но и сознательно порождает новую информацию. Если «приемником» информации может быть человек, животное или техническое устройство (например, в автоматически действующих космических лабораториях или саморегулирующих технических системах) – объект педагогического общения [50, 80, 95, 154], то сознательно порождающий информацию – всегда субъект.

В наши дни становится очевидным, что средства массовой коммуникации и информации (особенно электронные) превратились в один из важнейших факторов обучения и воспитания подрастающего поколения. Информация и коммуникация превратились в глобальный и неисчерпаемый источник развития человечества [1]. Проблема заключается в том, что информационное воздействие надо организовывать и использовать как очень важную основу для обучения и воспитания подрастающего поколения. Развитие коммуникативной среды за счет сплошной телефонизации, компьютеризации и использование средств массовой коммуникации придадут педагогическому процессу небывалую подвижность и доступность [53, 94, 181, 189].

При переходе от индустриального к постиндустриальному (информационному) обществу в современных условиях возникает необходимость преодоления коммуникативных барьеров для получения доступов к новым информационным технологиям. Самое испытанное средство преодоления языкового барьера – изучение иностранных языков и перевод [11].

В «Психологическом словаре» коммуникация определяется как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффектно-оценочного характера [147]. Помимо информационной функции в данном случае присутствует функция обмена идеями, чувствами, настроениями, которую принято называть общением. Трудно переоценить роль коммуникации в жизнедеятельности человека.

В социальной психологии термин «коммуникация» используется в двух значениях: в узком – как установление контактов и описание их структуры (в концепции В. Н. Панферова) [138] и в широком – как смысловая характеристика общения, в которую входят управленческая, информационная, фатическая и эмотивная функции коммуникации (например, в концепции В. И. Кабрина).

«Психологический словарь» дает определение общения как сложного процесса установления и развития контактов между людьми, порожаемого потребностями совместной деятельности, включающей в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействий, восприятие и понимание другого человека [147, с. 13].

В «Словаре по этике» определение данного понятия выглядит следующим образом: общение – одна из форм человеческого взаимодействия, благодаря которому индивиды творят друг друга [160]. В этом определении преобладает внутренняя духовная сущность общения. Для культурного человека духовное общение является важнейшим условием существования.

Общение рассматривается как психосоциальное отношение между людьми, при котором происходит непрерывный обмен реакциями и «каждый из его участников воспринимает другого в качестве субъекта, способного изменить свое поведение в зависимости от внутренних психологических установок личности, что способствует научному пониманию проблем коммуникации [200, с. 82]. Б. Ф. Ломов рассматривает общение «как самостоятельную и специфическую форму активности субъекта» [115, с. 248].

Средствами коммуникативного процесса являются различные знаковые системы (прежде всего речь), а также оптикокинестическая система знаков (жесты, мимика, пантомимика), пара- и экстралингвистическая системы (интонация, неречевые вкрапления в речь, например, паузы), система организации пространства и времени коммуникации. По характеру используемых средств различают коммуникацию речевую (письменную и устную), паралингвистическую (жест, мимика, мелодия), вещественно-знаковую (продукты производства изобразительного искусства и пр.) [161].

Можно выделить работы психологов, непосредственно связанные с изучением феноменологии, закономерностей и механизмов коммуникации и общения. Это труды Б. Г. Ананьева, Г. М. Андреевой, Л. С. Выготского, А. Б. Добровича, Я. Л. Коломинского, А. А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, Б. Д. Парыгина, Ю. М. Забродина. Данные ученые доказали, что общение является важнейшей детерминантой всей системы психологического развития, ее структуры и динамики. В актах общения осуществляется как бы презентация внутреннего мира субъекта, и вместе с тем этот акт предполагает наличие такого внутреннего мира.

Отсюда был сделан вывод о том, что одним из основных способов оптимальной презентации профессионала является его умение вступать в общение, активно формулировать профессиональные задачи, учитывать индивидуальные особенности общающихся [63].

Для рассмотрения места и значения педагогической коммуникации в образовательном процессе наиболее приемлемой является теория коммуникативного действия Юргена Хабермаса [182]. Исходным и центральным пунктом социологической концепции Ю. Хабермаса является категория «жизненного мира» (Lebenswelt), восходящая к феноменологической традиции. «Жизненный мир» определяется Ю. Хабермасом как нетематизированный горизонт значений, который составляет основание жизненного опыта индивидов (и учителя, и учащихся) [210]. Внешние воздействия соотносятся с этим основанием, противопоставляются ему, сравниваются с ним.

Целью теории коммуникативного действия является описание развертывания «жизненного мира» в эволюционной перспективе, сущность которой состоит в развитии когнитивных способностей человека, в побуждении к мыследействию [209]. Это является одной из важнейших целей образования в настоящее время и диктуется стремительно развивающимися рыночными отношениями, возрождением духовности общества, гуманизацией и гуманитаризацией образовательного процесса.

Выстраивая собственную концептуализацию социального действия, Ю. Хабермас сосредоточивает свое внимание на том, как различные цели, выражающие структуры «жизненного мира», способствуют координации действий участников социальной ситуации. Если цель действия личностна по своей природе, эгоистична, то координация усилий включает лишь расчет использования других лиц насильственными или ненасильственными средствами (стратегическое действие).

Если целью действия является приспособление поведения к социальным нормам или выражение собственной индивидуальности, то координация действий зависит от согласия относительно норм и конвенциональных ролей (нормативное и драматургическое действие).

Наконец, если целью действия выступает достижение соглашения по проблемным вопросам, то координация действий участников зависит от принятия или непринятия предложений об участии в данном совместном коммуникативном действии (коммуникативное участие). Всякое коммуникативное действие педагога и обучающихся на

самом деле имеет комплексный характер. Каждое действие включает систему референций, состоящую из объективных фактов, социальных норм и личного опыта. Для нашего исследования очень важна мысль о том, что «действие управляется знанием. Опыт участников социального взаимодействия, субъектов образования состоит из практического know-how, а не из научного знания. Последнее возникает на определенном этапе эволюции “жизненного мира” из практического знания, преобразуя опыт в последовательную информацию, пригодную для межличностной и межпоколенной трансляции» [42, с. 17].

Возникновение живого интереса к исследованию педагогической коммуникации в науках об образовании во многом обусловлено информационной революцией 80–90-х гг. XX в., вызванной широким распространением компьютерной техники, а также гуманизацией и демократизацией общественных отношений. Трудно переоценить влияние информационной революции на развитие содержания педагогической коммуникации. В образовании информация представлена в самых разнообразных видах и формах. Она не только предназначена для обмена мыслями и чувствами, но и является содержательным выразителем общественных отношений. Информационная связь в общественных отношениях как самоуправляющихся системах абсолютно необходима и является важнейшим принципом их функционирования [174]. В последнее время в образовании происходит взрывоподобное увеличение объема информации. Необходимо обеспечить гармоничное усвоение разнообразных, порой противоречивых, сведений из разных предметных областей и наук. Нередко новая информация, накладываясь на предыдущие сведения, не только противоречит им, но и полностью разрушает все ранее усвоенные знания.

Основопологающей идеей обновления содержания педагогической коммуникации и высшего образования является гуманизация всей системы профессиональной подготовки. Гуманизация высшего образования предполагает его нацеленность на развитие творческого специалиста, усиление нравственных основ педагогического процесса; ориентирует на формирование личностной культуры, которая определяет свойства адекватности, самообучаемости, самостоятельности и инициативы специалиста, т. е. закладывает основы его профессионального мастерства [63]. С одной стороны, гуманизация заключается в том, что необходимо обучение и воспитание наполнить разно-

образными сведениями о человеке, его потребностях, т. е. дать обучающимся информацию о человеке, а, с другой стороны, образование должно помочь человеку выстоять в условиях возрастающего информационного потока, т. е. информация должна быть «очеловечена». С точки зрения когнитивной психологии человеческий мозг можно рассматривать в качестве сложной информационной системы, которая непрерывно занята порождением, передачей, приемом, усвоением и использованием информации, а также управлением различными процессами в организме. Порождение информации происходит в результате деятельности, например, педагогического творчества или творчества обучающихся. Передача информации – это одна из главных задач деятельности педагога. Она состоит в том, чтобы донести информацию до обучающегося в неискаженном виде. Прием и усвоение информации – одна из главных задач деятельности обучающегося. Она заключается в том, чтобы как можно внимательнее выслушать, воспринять, осмыслить и усвоить объяснение педагога. Для этого необходимо добиться перевода информации из кратковременной в долговременную память. С этой целью происходит применение информации на практике: в процессе общения, в ходе учебной и игровой деятельности. Однако «пропускная способность» процесса обучения не безгранична. Вот почему Б. Е. Стариченко выдвигает принцип информационной гуманности.

Выявление особенностей информационных процессов в связи с необходимостью гуманизации позволяет выделить элементы учебного процесса, для «очеловечивания» которых требуются учет индивидуальных информационных характеристик обучаемого, особая форма представления информации, личностно ориентированная мотивация обучения, определение объема и темпа ее передачи, объема тренажа и количества повторений, оперативного объема памяти. Степень учета перечисленных факторов может служить мерой информационной гуманности учебного процесса [165].

Кроме того, в педагогической коммуникации необходимо иметь в виду и принцип демократизации образования, который, в свою очередь, также активно влияет на содержание педагогической коммуникации. Если раньше отношения между педагогом и обучаемым были преимущественно авторитарными (что было характерно для педагогического общения и отрицательно влияло на характер сотрудничест-

ва между ними), то реализация принципа демократизации образования означает предоставление педагогом обучаемым достаточных и необходимых свобод для успешного осуществления педагогического процесса, защиту прав педагогов и обучаемых. Педагогическая коммуникация предусматривает более высокое информационное обеспечение; наличие развитого самоуправления педагогов и обучаемых, их самоорганизацию и самообразование; гуманный и правовой стиль отношений педагогов и обучаемых [16].

Для того чтобы определить целесообразное содержание педагогической коммуникации, вначале рассмотрим три группы функций педагогического общения: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные. Первая группа охватывает процессы, которые могут быть описаны как передача-прием информации, т. е. в большей степени связанные с обучением. Вторая группа функций общения относится к регуляции поведения, она в большей степени связана с воспитанием. В условиях общения регулятивная функция психики проявляется специфическим образом: у педагога появляется возможность регулировать не только свое собственное поведение, но и поведение других людей, и вместе с тем испытывать регуляционные воздействия с их стороны. Третья группа функций педагогического общения включает изменения модальности и интенсивности эмоциональных состояний людей, предусматривающие сближение или поляризацию, взаимное усиление или ослабление и возникновение группового эмоционального состояния. Она также связана в первую очередь с воспитанием.

По нашему мнению, в педагогической коммуникации обязательно присутствует и четвертая группа функций – коммуникативно-творческая, которая предусматривает порождение новой информации. В ходе общения человек не только получает информацию от кого-то, но общение также побуждает его к рефлексии и к анализу другого человека, того, от которого идет информация. В качестве примера можно привести диалог на английском языке со студентом по поводу его педагогических способностей, в результате чего он начинает задумываться, имеются у него педагогические способности или нет.

В зависимости от функций находятся типы и виды педагогического общения. Н. Н. Тарасевичем проанализированы такие типы общения, как монологический и диалогический. Монологическое вы-

сказывание (высказывание одного человека объемом свыше двух фраз, т. е. от сверхфразового единства до целого текста) обладает особыми структурными характеристиками. Таковой, во-первых, является непрерывный характер высказывания, для чего важна определенная психологическая настроенность говорящего. «Монолог – это прежде всего повышенная нагрузка на память (оперативную и долговременную), мышление и речепроизводительные механизмы человека» [140, с. 96]. Во-вторых, к структурным характеристикам относят логичность и связность высказывания. В монологическом высказывании всегда есть ключевая фраза, остальные же развивают ее идею, поясняют ее, дополняют и обосновывают. В-третьих, характеристикой монологического высказывания служит его смысловая законченность, что связано с его коммуникативной направленностью, с речевой задачей говорящего.

Для диалогического педагогического общения обучающемуся недостаточно уметь спрашивать и отвечать, к чему часто сводится обучение так называемой диалогической речи на занятиях иностранным языком. Необходимо обладать достаточным запасом функционально разнообразных реплик. Особую роль играют способность учета смены ролей партнеров, способность прогнозировать поведение речевых партнеров, их высказывания. Общение может осуществляться только в информационных рамках. Мы считаем, что, в отличие от педагогического общения, для педагогической коммуникации характерно мыследействие.

Главной особенностью педагогической коммуникации является ее эвристичность, т. е. нацеленность на открытие нового, незапланированность, нестандартность, направленность на творчество. Это также касается выбора всех лингвистических компонентов педагогического общения: речевых задач, предмета, содержания, формы общения и его участников. Однако педагогическая коммуникация порождает мыследействие не только на лингвистическом уровне, но и на деятельностном. Поэтому все, что делается при обучении диалогическому педагогическому общению, должно развивать способность общающихся к эвристичности, построению незаученных высказываний, к умению осуществлять стратегию и тактику своего речевого поведения [140, с. 108–109]. Для педагогической коммуникации, в отличие от педагогического общения, характерна интеллектуальная инверсия – «детонация мышления».

Кроме того, в психологии и педагогике выделяют несколько видов общения, которые имеют прямой выход на педагогическое общение:

1) информационно-коммуникативное общение, связанное с передачей информации, реализацией управленческой, информационной, эмотивной и контактной функций [85];

2) контактное, при котором происходит обмен информацией, умениями, навыками, устанавливается взаимопонимание и налаживается сотрудничество;

3) перцептивное, связанное с общением на чувственном уровне, выполняющее познавательную, эмоциональную, оценочную и корректирующую функции [85];

4) контролирующее, связанное с самоконтролем и контролем за учебной деятельностью обучающихся, взаимокоррекцией взаимодействия участников общения [85].

А. Н. Леонтьев в зависимости от субъекта общения рассматривает три вида общения: социально ориентированное, групповое предметно ориентированное, личностно ориентированное. По содержанию общения в педагогике выделяются три стиля общения: авторитарный, демократический, либеральный [113].

По характеру взаимодействия «учитель – ученик» выделяют пять видов общения: устойчиво положительное отношение к делу и взаимодействие с другими людьми, общение на основе дружеского расположения, общение-дистанцию, общение-устрашение, общение-заигрывание [85]. Полагаем, что этот перечень надо дополнить сознательным и бессознательным (когда порождение педагогической информации происходит путем инсайта – внезапного озарения) мышлением, характерным для педагогической коммуникации.

В педагогическом общении вычлениваются три основные стороны, которые в реальной действительности не существуют изолированно друг от друга, и их выделение является условным. Это коммуникативная, интерактивная и перцептивная стороны. Характерно, что при рассмотрении коммуникативной стороны общения исследователи обращают внимание на обязательное наличие не одного, а двух потоков информации: от коммуникатора к реципиенту и обратно. В актах обмена особую роль играют личностный смысл и индивидуальная значимость информации [2].

К интерактивной стороне педагогического общения отнесены те компоненты процесса общения, которые связаны с непосредственной организацией совместной деятельности. Возможны следующие виды такого взаимодействия: кооперация, конкуренция, согласие, конфликт, приспособление, оппозиция, ассоциация, диссоциация. Одни из них являются позитивными, другие – негативными [9, 24]. Мы дополняем этот список сознательным и бессознательным коммуникативным мышлением: интеллектуальной инверсией и детонацией мышления. Они характерны только для педагогической коммуникации.

Перцептивная сторона общения включает восприятие других людей в актах общения, оценку или взаимооценку, в том числе и эмоциональную, интерпретацию (понимание) поведения, уточнение представлений участников общения друг о друге [2]. Мы считаем, что результатом развития педагогической коммуникации, в отличие от педагогического общения, являются различные стратегии поведения. Педагогическое общение предусматривает установление согласованных действий, способствующих возникновению взаимопонимания, доверия, привязанностей и других отношений, а педагогическая коммуникация – совместную творческую деятельность.

В исследовании К. А. Абульхановой-Славской акцент сделан не только на развитие каждой из названных сторон общения, но и на возможности развития качеств личности, связанных с педагогическим взаимодействием; именно эти качества несут ответственность за возможность самореализации личности в актах общения. Можно проследить разницу между педагогическим общением и педагогической коммуникацией (табл. 1).

Педагогическое общение далеко не всегда приводит к соответствующим изменениям в личности обучающегося, а педагогическая коммуникация обязательно должна приводить к радикальным педагогически целесообразным изменениям.

Изучение и учет потребности общения в образовании являются необходимыми и важными, так как позволяют найти индивидуальный подход к обучающемуся, решить проблемы формирования личности, целенаправленно изменить стиль общения педагога на занятии. Для этого необходимо усвоить основное содержание педагогической коммуникации.

Таблица 1

Соотношение между педагогическим общением
и педагогической коммуникацией

Элемент взаимодействия	Педагогическое общение	Педагогическая коммуникация
Цель	Передача информации	1. Передача такой информации, которая обязательно вызывает мыследеятельность 2. Помощь человеку в разработке всеобщего подхода к информационным процессам и становлении, переходе на особую ступень в выработке, получении и использовании информации
Принципы	–	1. Принцип гуманизации 2. Принцип информационной гуманности 3. Принцип демократизации 4. Принцип лично ориентированного подхода
Содержание	Репродуктивное взаимодействие	Продуктивное взаимодействие
Средства	Передача и получение информации	Выработка, передача, получение информации
Форма	Субъект-объектные отношения	Субъект-субъектные отношения
Функции	Информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная, аффективно-коммуникативная функции, функция регуляции поведения	Функция универсализации, систематизации, преобразования, коммуникативно-творческая функция
Роль учителя	«Урокодатель»	Творец (порождает информацию)
Роль обучаемого	Восприятие и воспроизведение информации	Получение и выработка информации
Структура	–	Сочетание теоретических, технологических и внедренческих составляющих всего педагогического процесса

Итак, педагогическая коммуникация между педагогом и обучающимся представляет собой взаимообусловленный процесс, в котором происходит социальное взаимодействие, а также субъект-субъектное отношение. Мы считаем, что эффективность коммуникативного взаимодействия субъектов образования зависит от профессиональной компетентности, гуманистической направленности личности педагога, его способности к педагогической деятельности и готовности обучающегося к общению. Одним из признаков реализации принципа гуманизации образования является отношение педагога к обучающемуся как к сознательному творцу своих действий. Следовательно, общение в образовательном процессе предполагает диалогическую связь равноправных партнеров (ведь структура педагогической коммуникации как субъект-субъектного отношения диалогична).

Анализируя проблемы педагогической коммуникации, мы опираемся на информационный подход, так как «всякий организм скрепляется наличием средств приобретения, использования, хранения и передачи информации. Информация выступает в самых разнообразных формах и служит обмену не только мыслями и чувствами, но является содержательным выразителем общественных отношений. Информационная связь в общественных отношениях как самоуправляющихся системах абсолютно необходима и является важнейшим принципом их функционирования» [174, с. 47].

Подлинным же субъектом в процессе коммуникации человек становится тогда, когда он не только проявляет активность в свободной и самостоятельной продуктивной коммуникативной деятельности, но и порождает педагогическую информацию путем анализа поведения и деятельности других людей, а также самоанализа.

В. Г. Афанасьев пишет, что информация, поскольку она отражает те или иные реальные явления и процессы, всегда полезна. Ценность же ее измеряется тем эффектом в управлении, который с ее помощью достигается [11, с. 70]. Ценной и полезной является информация, отличающаяся новизной.

При обмене информацией на иностранном языке очень важны коммуникативные способности. Они необходимы для иноязычного общения – это умения и навыки общения с людьми, от которых зависит его успешность. А. А. Радугин утверждает: коммуникативный процесс рождается на основе некоторой совместной деятельности,

и обмен знаниями и идеями по поводу этой деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных попытках развить далее деятельность, организовать ее. Для ее участников чрезвычайно важно не только обмениваться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать их. Таким образом, коммуникация организуется в ходе совместной деятельности [149, с. 254].

Самым сложным и высшим порядком коммуникации является порождение новой информации, нового знания в процессе общения людей. Традиционным является рассмотрение общения как *процесса передачи информации, как воздействия на других людей с помощью этой информации*. Для порождения нового знания в общении важны не только условия, но и содержание педагогической коммуникации.

Взрывоподобное развитие компьютерной техники, средств массовой информации и вызванная ими информационная революция привели к тому, что традиционного содержания педагогического общения стало не хватать для эффективного решения задач образования в современном мире.

Поскольку педагогическое общение – информационный акт взаимодействия между педагогом и обучающимся, а педагогическая коммуникация – гораздо более сложное явление, то содержание педагогического общения проще изучать как с теоретической, так и с практической точки зрения, в то время как исследования содержания педагогической коммуникации требуют участия специалистов различных областей науки, придерживающихся разных точек зрения.

О содержании педагогической коммуникации свидетельствует не только количественная, но и качественная представленность понятийно-терминологической стороны педагогической информации. На основе анализа соотношений качественной и количественной представленности педагогической информации можно определить степень коммуникативности педагога и обучающегося, учебного пособия, учебных программ, а также эффективность методов, организационных форм и приемов по формированию продуктивной функции педагогической коммуникации.

Мы постоянно встречаемся с различными формами информационного взаимодействия людей. Среди них особо выделяется педагогическая коммуникация и входящее в нее педагогическое общение.

Они присущи не только педагогам, но и родителям и даже обучающимся. Эти формы взаимодействия свойственны всем людям, особенно тем, кто занят в гуманитарной сфере: журналистам, обозревателям, политикам. Все люди, которые имеют в той или иной мере отношение к культуре, связаны с педагогическим общением и педагогической коммуникацией. Примером может служить академик Д. С. Лихачев, который написал книгу «Письма о добром» для описания своих переживаний как человек повидавший, переживавший и потому имеющий право давать советы молодым современникам. Дмитрий Сергеевич Лихачев – великий ученый, крупнейший специалист в области истории древнерусской культуры, литературы, искусства – оторвался от бесчисленных общественных и научных занятий для того, чтобы написать письма детям – подросткам. Тема общения с самого начала четко обозначена: добро, которым должны быть пронизаны все поступки человека, все его действия и помыслы.

Книга «Письма о добром» показывает роль педагогического общения в обыденной жизни. Д. С. Лихачев не случайно выбрал для своего произведения форму письма. Он ведет педагогическое общение с подрастающим поколением. Автор не использует какие-либо методы, присущие педагогической науке. Он беседует с молодыми читателями о смысле жизни, о самой большой цели жизни, о чести, карьеризме, об интеллигентности, воспитанности, жадности и зависти, о дурных и хороших влияниях и т. д. Хотя специальные исследования результативности и эффективности воздействия на подрастающее поколение «Писем о добром» Д. С. Лихачева и не проводились, можно утверждать, что педагогическое общение с подрастающим поколением в обыденной жизни было результативным и эффективным.

Для успешного педагогического общения необходимо соблюдать следующие педагогические условия:

- субъектом педагогического общения должна быть авторитетная личность;
- внимание слушателей (читателей) должно быть сосредоточено на предмете педагогического общения. Они должны быть заинтересованы в получении информации от авторитетной личности;
- необходим соответствующий подбор содержания педагогического общения: оно не должно быть наукообразным, содержать непонятных научных терминов.

В. Д. Ширшов указывает, что эффективность общения обеспечивается следующими условиями:

- наличием самостоятельности и активности субъектов общения;
- контактом общающихся;
- обратной связью между общающимися;
- взаимодействием общающихся людей;
- взаимовлиянием партнеров по общению с помощью обмена информацией [192, с. 8].

Мы полагаем, что для эффективности педагогической коммуникации необходимы:

- 1) отношения сотрудничества и партнерства;
- 2) наличие единого семантического пространства.
- 3) преобразование информации в знания в ходе педагогической коммуникации.

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что педагогическое общение представляет собой органическую часть профессиональной педагогической деятельности, предусматривающей реализацию следующих функций педагогической коммуникации: генерацию, передачу, прием, переработку информации. Педагогическая коммуникация – это переработка информации в знание.

М. С. Каган, проводя философский анализ проблемы коммуникации, выделяет две основные формы: монологическую и диалогическую коммуникацию. Философ утверждает, что, в отличие от монологической формы общения, которая имеет сугубо однонаправленный информационный характер, диалогическое общение является формой межсубъектных отношений людей, позволяющей создать общее для общающихся информационное, практическое и духовное пространство, в котором на основе симметричной (паритетной) активности общающихся возникают новые знания, отношения, чувства [80]. Трансформация информации в знание происходит и на обыденном уровне, но от случая к случаю. Согласно нашему пониманию, сущность педагогического общения заключается в том, что оно способствует активизации работы с информацией, а с помощью педагогической коммуникации происходит инструментализация обучения, т. е. полученную информацию педагоги используют в качестве инструмента объяснения, понимания и обучения. Это положение в какой-то мере опреде-

ляет содержание педагогической коммуникации. Содержание педагогической коммуникации, в свою очередь, помогает выбрать правильный вариант деятельности.

Таким образом, отличия педагогического общения от педагогической коммуникации состоят в следующем:

1. Педагогическое общение строится на основе обыденного педагогического сознания, а педагогическая коммуникация – на основе научного педагогического сознания.

2. Педагогическое общение отражает преимущественно субъект-объектные отношения между педагогом и обучаемыми, предусматривая в основном монологическую форму общения, трансляцию знаний в готовом виде, и сущность обратной связи заключается в контроле над характером и результатом деятельности обучаемых. Содержание педагогического общения отражают обыденные представления и понятия. Педагогическое общение способствует передаче информации. Педагогическая коммуникация отражает субъект-субъектные отношения между педагогом и обучаемыми, предполагая преимущественно диалогическую форму. Содержание педагогической коммуникации отражают научные термины. Сущность обратной связи заключается не только в контроле, но и в установлении отношений сотрудничества и партнерства. Педагогическая коммуникация способствует преобразованию информации в знания.

Правильно выстроенное содержание педагогической коммуникации позволяет реализовать отношения партнерства и сотрудничества. Сотрудничество – это совместная деятельность, направленная на достижение единых целей. Оно предусматривает:

- четкое осознание единства целей;
- четкое разграничение функций сотрудничающих сторон;
- взаимную помощь в реализации задач, направленных на достижение цели.

Партнерство – это совместная деятельность при относительном равенстве совместных усилий, где доминирует роль взрослых, прослеживается недостаточное равенство в осознании целей. Успех деятельности обеспечивается при относительном равенстве совместных усилий [18, с. 45]. Можно сделать вывод о том, что сначала партнерство и сотрудничество проявляются в речи, а потом уже реализуются

в деятельности. Важность речевого партнерства подтверждается тем, что только в его условиях можно эффективно осуществлять воспитательное воздействие на учеников. Добрые взаимоотношения – единственный канал, по которому от учителя к ученику переходят добрые мысли и добрые чувства [140, с. 30]. Одна из особенностей педагогической коммуникации состоит в том, что она является мостиком от сознания к деятельности. Педагогическое общение – мостик от обыденного сознания к педагогической деятельности, в то время как педагогическая коммуникация – мостик от научного сознания к педагогической деятельности.

Педагогическая коммуникация позволяет наладить педагогическое сотрудничество: осознанно выбирать различные виды общения и использовать многочисленные вербальные и невербальные приемы и средства педагогического воздействия на обучаемых. Поэтому педагогическую коммуникацию следует рассматривать как способ осуществления руководства к действию, как определенный механизм управления учебно-воспитательным процессом.

Эффективность педагогической коммуникации, а значит, в какой-то мере, и учебно-воспитательного процесса, зависит от возможности измерять, дозировать информацию и трансформировать ее в знание. Этим проблемам в педагогической науке уделяется особое внимание; имеются статьи и монографии, посвященные методам психолого-педагогических измерений [3, 4, 19, 74, 126, 137].

3. Еще одно отличие педагогического общения от педагогической коммуникации в том, что последняя – *фундаментальное направление в педагогических исследованиях*. Его надо учитывать и правильно применять в педагогической диагностике, прогнозировании, творческом предвосхищении результатов деятельности и в эмпирической проверке социальных, психолого-педагогических и других моделей [192, с. 9].

4. Для участия в педагогическом общении не нужны специфические качества личности, а в педагогической коммуникации к человеческим качествам предъявляются специфические требования. Важнейшее качество, которое необходимо для успешной работы с информацией, – «коммуникативность личности» (В. Д. Ширшов). Что касается понятий «коммуникативность учителя» и «педагогическая коммуникация», то они также разрабатывались В. Д. Ширшовым (1985, 1995) и в обобщен-

ном виде представляют семантический ряд: коммуникативность; коммуникативность учителя; коммуникативные знания, умения, навыки; педагогическая коммуникация. При этом понятие «коммуникативность учителя» близко понятию «коммуникативная готовность» (А. А. Найн). Последняя необходима для осуществления профессиональной деятельности [129, с. 39] и трактуется А. А. Найном как определенное качество, совокупность ряда существенных, относительно устойчивых свойств личности, способствующих приему, усвоению, использованию и передаче педагогической информации, т. е. информации, которая направлена на обучение и воспитание обучающихся.

Мы считаем, что коммуникативность – это качество личности, обеспечивающее осознанную, целенаправленную работу с синтаксической (знаковой), семантической (смысловой) и прагматической (ценностной) информацией, осуществляющее с их помощью адекватное воздействие на окружающий мир, в том числе и на других людей [175].

В. Д. Ширшов к функциям педагогической коммуникации относит [192, с. 30]:

- формирующую – формирование всесторонне развитой личности;
- детерминирующую – социальную детерминацию поведения и деятельности личности;
- информационную – обмен информацией в учебно-воспитательной работе и во взаимодействии учителя и учащихся;
- экспрессивную – эмоциональная окраска, доступность и заинтересованность в передаче знаний, умений и навыков;
- управляющую – управление учебно-воспитательным процессом, способствующее адекватному влиянию, воздействию учителя на учащихся.

К функциям педагогического общения можно отнести следующие:

- 1) объединяющую людей;
- 2) информационную;
- 3) мотивационную;
- 4) регулирующую отношения.

Коммуникативностью обладают также деятельность и поведение людей, речь, многообразные невербальные формы передачи информации и даже внешние данные человека (выразительность лица, тембр и громкость голоса, прическа, одежда и т. д.) в том случае, если

они осознанны, учебные и наглядные пособия, технические средства обучения и контроля, если они инструментализированы и целенаправленно применены.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующее заключение:

1. Педагогической коммуникации и ее иноязычному понятийно-терминологическому содержанию должна отводиться особая роль в подготовке будущих педагогов. Педагогическая коммуникация углубляет их психолого-педагогические знания, побуждает к анализу, синтезу, приучает находить смысловые аналогии в русском языке.

2. Педагогическая коммуникация призвана передать обучающимся объективную информацию. Также она должна способствовать преобразованию информации в знание, т. е. помогать находить в информации личностный смысл.

3. Важной особенностью педагогической коммуникации является ее эвристичность, т. е. нацеленность на открытие нового: незапланированность, нестандартность, направленность на творчество.

4. Для педагогической коммуникации характерно продуктивное мышление, интеллектуальная инверсия, обеспечивающая «детонацию мышления» как педагога, так и обучающихся. Самым сложным в педагогической коммуникации является порождение новой информации, нового знания в процессе коммуникативной связи с миром. Надо отметить, что для порождения нового знания важны не только условия, но и содержание педагогической коммуникации.

5. С помощью организованной педагогической коммуникации происходит инструментализация обучения, т. е. полученную информацию педагоги могут активно использовать в качестве средства объяснения и обучения. Научно обоснованное содержание педагогической коммуникации помогает выбрать оптимальный вариант деятельности.

1.2. Роль изучения иноязычных терминов в педагогической коммуникации

Одна из главных задач обучения иностранному языку в педагогическом вузе – выработать у студентов умение пользоваться педагогической коммуникацией как средством общения в сфере своей будущей профессиональной деятельности. Чампио де Лоппе утверждает, что язык – это гораздо больше, чем списки слов и своды грамма-

тических правил, а изучение языка – это не просто владение системой лингвистических правил. Язык – это форма коммуникации людей в специфическом социальном контексте. Более того, язык – это способ мышления и обработки информации, это символ культуры и персональной идентификации [203]. Если человеку удастся овладеть еще одним языком, то значительно увеличатся профессиональные возможности в сфере его деятельности. Студенты, изучающие английский язык в разных странах, осознают значимость владения языком на мировом уровне [204].

Педагогическое общение рассматривается нами как спонтанная, неосознаваемая коммуникативно-познавательная деятельность, направленная на получение и передачу информации. При обучении общению важен речевой контакт, обучающий и обучаемые должны стать речевыми партнерами; при обучении педагогической коммуникации главная задача – осмысление процесса извлечения, порождения и усвоения информации.

Мотивы изучения иностранного языка определяются социальной потребностью, существующей в обществе, и функциями, которые он выполняет, а также готовностью обучающегося применить его на практике. При овладении иностранным языком человек проходит определенный этап социализации, когда у него формируется чувство принадлежности к определенной языковой общности и когда он наряду с умениями выражать свои желания, чувства, мысли усваивает нормы и законы, по которым живут члены этого общества, систему ценностных отношений, существующих в нем [211].

Иностранный язык может играть роль мотивационной основы для развития педагогической коммуникации при условии целенаправленного, систематического и планомерного изучения. В обыденной педагогической речи мы очень редко пользуемся иностранными словами и специально уклоняемся от использования терминов.

Педагоги и психологи сталкиваются с трудностями, связанными с изучением иностранного языка, среди которых выделяют интерференцию родного языка, низкую мотивацию студентов, связанную с неразвитостью ценностных ориентаций и искусственной языковой средой обучения. Карл Фрез и Чампио де Лоппе полагают, что родной язык предопределяет трудности при изучении иностранного языка, которые также являются темой данного исследования [206].

Мотивация говорения порождается не только психологическим комфортом, создаваемым на занятии иностранным языком. Но если нет комфорта, то парализуются и другие стимулы к речевой деятельности. Чувство юмора – такое же неотъемлемое профессиональное качество учителя, как, скажем, чувство такта. В сочетании с другими качествами оно помогает установить ту поистине благоприятную творческую атмосферу речевого партнерства, в которой только и возможно обучение общению.

В. А. Сухомлинский говорил, что лучший учитель тот, кто забывает о том, что он учитель. Глубокий смысл этих слов раскрывается и на занятиях иностранным языком. Стоит только преподавателю отбросить менторский тон, встать с обучающимися, так сказать, рядом, как тотчас же собеседники откликнутся, улавливая искреннее расположение, искреннюю заинтересованность в беседе, и станут речевыми партнерами.

Особую роль в содержании педагогической коммуникации играют педагогические понятия и категории, выраженные различными терминами. Содержание педагогической коммуникации представлено в различных лексикографических источниках: словарях, глоссариях, энциклопедиях, тезаурусах и т. д. Мы исследовали педагогические словари, потому что именно в них содержание педагогической коммуникации представлено в концентрированном виде. Нами не рассматривались учебники, так как главную роль в них играет не содержательная, а дидактическая сторона. Учебник способствует усвоению знаний обучающимися, в то время как словарь знаменует собой определенную эпоху в развитии образования, которая получила свое отражение в науке.

Наши исследования на основе контекстного анализа показали, что для педагогического общения характерно употребление обыденных слов, обозначающих педагогические явления, а для педагогической коммуникации – преобладание научных понятий, многие из которых выражены иностранными словами.

Развитие любой научной дисциплины и практической деятельности в той или иной области всегда сопровождается систематизацией накопленных знаний, а также введением специальных терминов и понятий, охватывающих эту дисциплину во всех связях и отношениях. Это относится и к педагогической науке и практике: соответствующая система терминов и понятий составляет основу профессио-

нальной речи педагога (например, «актуализация знаний», «дидактика», «индивидуализация обучения» и др.). Новые термины и понятия включаются в базисное педагогическое знание, обогащая и дополняя его, придавая ему новые оттенки, делая его более мобильным, технологичным, готовым к дальнейшему развитию в новых общественно-экономических условиях.

Следует принять во внимание разносторонние и стремительно развивающиеся в последние десятилетия связи отечественной науки с наукой зарубежной (например, в наш язык прочно вошли такие понятия, как «колледж», «компьютеризация обучения», «новые информационные технологии», «образовательный маркетинг»).

В настоящее время весьма актуальной проблемой становится сопоставление терминологии и понятийного аппарата, используемых в отечественной педагогике, с соответствующими понятиями, которые в ходу у наших зарубежных коллег. Поэтому наряду с обычными толковыми словарями необходимы педагогические глоссарии – двуязычные и даже многоязычные.

С начала 1990-х гг. больше внимания стало уделяться психологическим понятиям, характеризующим субъектную позицию человека в образовании. По сравнению с «Педагогическим словарем» 1960 г. в «Кратком русско-английском и англо-русском словаре по педагогике и образованию» произошло увеличение числа психологических понятий с 26 до 33 %, а по сравнению со словарем «Коммунистическое воспитание» – с 13 до 33 %. Выросло количество понятий, связанных с науковедением, – с 2 до 7, с этикой – с 1 до 5 %. Изменения понятийно-терминологического аппарата до сих пор не завершены.

Профессиональная речь – обязательная составляющая любой профессиональной деятельности. Профессиональную речь (идиолект) составляет такая система понятий, которая целостно «схватывает» данную деятельность, отражает ее во всех связях и отношениях. С освоения профессиональных понятий начинается освоение профессии как формирование профессионально значимых знаний, навыков и умений. Всякое изменение профессии, профессиональной деятельности тут же отражается в профессиональной речи. По профессиональной речи специалиста судят о его общей культуре, уровне его профессионализма, о творческом самостоятельном отношении к работе.

Ученые утверждают, что человек имеет «понятийное поведение», т. е. его действия зависят от того, какие понятия он усвоил, какими реально пользуется. Нельзя обходиться вольным стилем речи, когда дело касается профессии, профессионализма.

Педагогика, в том числе и педагогика профессионально-технического образования, – наука интегративная. В ней, как подсчитали ученые-исследователи, всего 14,5 % собственных понятий, которые составляют ее основу. Все остальные понятия привнесены в нее из разных сфер жизнедеятельности и других наук. В настоящее время в нее «вливается» мощный поток знаний и, соответственно, понятий из области рыночной экономики (например, «аренда», «бизнес», «трудо-вой потенциал»). В педагогику много понятий пришло из сферы организации производства и науки управления в условиях свободного предпринимательства: «сертификат», «менеджмент» (педагогический), «маркетинг» (педагогический, в смысле образовательный) и др.

В педагогике профессионально-технического образования продолжают активно употребляться психологические понятия: «интуиция», «менталитет», «ноосферное мышление» и др. Много понятий приходит из общечеловеческих культурных пластов: из религии – «Библия», «душа», «теоцентризм»; из сферы быта и семейных отношений – «счастье», «частная жизнь» и т. д.

Профессиональная речь находится в постоянном развитии. На этапе вступления в рынок, в период демократизации образования идет перестройка состава и структуры профессиональной речи работников профтехобразования. Так, под влиянием рыночных отношений в педагогику профтехобразования пришли понятия «рынок рабочей силы», «безработный», а под влиянием демократизации и «суверенизации» возродились с новым содержанием такие понятия, как «гражданское воспитание», «права личности» и т. д.

Демократизация образования, подготовка его к рыночным условиям способствовали развитию новых технологий обучения. Не так давно появились понятия, обозначающие педагогические технологии: «вальдорфская педагогика», «развивающее обучение». Технологичность педагогики как принцип развития этой науки на современном этапе тоже побудила ввести в нее новые термины: «педагогическое проектирование», «педагогическое моделирование», «педагогическое конструирование».

Все новые для педагогики понятия включаются в нее, интегрируя в базисное педагогическое знание, преобразуя, обогащая, дополняя его. В результате само педагогическое знание и педагогический опыт делаются более мобильными и подвижными. Старое знание приобретает новую окраску, новые оттенки, приоритетно значимый смысл. Все педагогическое знание становится более технологичным и в то же время гуманизированным. Все это, взятое в целом, в итоге меняет педагогическое мышление, особенно мышление педагога, занимающегося управленческой деятельностью.

Итак, можно сделать следующие выводы:

1. Анализируя психолого-педагогические и речеведческие словари, мы заметили устойчивую тенденцию к сокращению русскоязычных терминов среди собственно педагогических понятий – с 61 до 34 % и увеличение количества иноязычных терминов на основе латинского и греческого языков – с 31 до 59 %.

2. Среди всех рассмотренных понятий наиболее ярко прослеживается динамика увеличения числа иноязычных терминов, обозначающих собственно педагогические понятия. Итак, налицо устойчивая тенденция к сокращению русскоязычных терминов и увеличению числа иноязычных терминов. Таким образом, количество педагогических понятий, которые можно усвоить, не прибегая к изучению иностранного языка, год от года сокращается.

3. Иноязычные понятия приобретают все возрастающее значение в педагогической коммуникации, которая выступает как важнейшее средство педагогического взаимодействия. Это связано, с одной стороны, с гуманистической направленностью, с другой – с умением адекватно и динамично контактировать с окружающими. Можно с уверенностью сказать, что педагогическая коммуникация необходима для совершенствования взаимодействия между педагогами.

4. Динамика изменения количества педагогических терминов в различных словарях отображена в прил. 1. Увеличивается количество терминов, относящихся к общепедагогическим научным категориям – с 10 % (1960 г.) до 35 % (1998 г.). Прослеживается рост числа понятий, характеризующих теорию обучения, дидактику – с 16,5 % до 25,4 %. Особенно много этих понятий в «Педагогическом словаре-самоучителе» С. А. Днепров – 23,2 %. Самое большое количество

терминов, характеризующих педагогику средней школы, приведено в «Кратком русско-английском и англо-русском словаре по педагогике и образованию» – 26 % (1993 г.).

Для того чтобы подготовить будущих педагогов к профессиональной иноязычной деятельности на уроках иностранного языка, надо определить дидактические условия развития педагогической коммуникации. Предстоит путем целенаправленного отбора, конструирования и применения компонентов учебного процесса выявить и реализовать дидактические условия в опытно-экспериментальном обучении.

1.3. Анализ дидактических условий развития педагогической коммуникации

В современных условиях, когда Россия стала включаться в международные интеграционные процессы, в том числе и в области образования, когда стали развиваться формы международного сотрудничества и научного обмена, возникла проблема преодоления языковых, а затем и понятийно-терминологических барьеров во взаимопонимании специалистов разных стран (М. А. Галагузова, И. А. Тагунова). Научно-исследовательская работа по изучению понятийно-терминологического барьера показала, что эта проблема обладает большой эвристической ценностью и раскрывает перспективы для совершенствования педагогической коммуникации. Потребовались методики сравнительного анализа разноязычных понятийно-терминологических систем (И. А. Гиниатуллин, Л. И. Корнеева). Вначале были предложены сравнительные дву- и многоязычные словари и глоссарии [49]. Затем учеными был изучен опыт многих стран и международных организаций по созданию интернациональных и многоязычных лексикографических источников в области образования.

Поскольку основное различие педагогического общения и педагогической коммуникации заключается в том, что для последней характерно мыследействие в процессе взаимодействия между педагогом и обучающимся, основой нашего исследования стали положения теории познания и науковедения, нашедшие отражение в работах [8, 32, 102, 178, 185], а также терминоведения, представленные в исследованиях [47, 55, 59, 97, 116].

В настоящее время на людей в буквальном смысле обрушился информационный поток. Однако далеко не вся информация усваивается и используется человеком, поэтому очень важно выяснить, что же отличает информацию от знания. Информация не всегда осознается и поэтому сохраняется в памяти человека очень короткое время, а знания остаются надолго, иногда на всю оставшуюся жизнь. Они как бы входят в структуру личности. Информация чаще всего является фоном, «шумом», а на основе знаний человек осуществляет свою практическую деятельность. Педагогическая коммуникация призвана сформировать знания путем преобразования информации, так как она помогает находить в информации личностный смысл.

Таким образом, первым дидактическим условием развития педагогической коммуникации является *преобразование информации в знание*. В основе этого процесса лежит поиск в информации личностного смысла. Личностным смыслом явления (означаемого или означенного) А. Н. Леонтьев называет общественно-исторический опыт, опредмеченный в орудиях труда, социальных нормах и ценностях и понятиях языка – того, что усвоено, и того, что он называет «значением для меня». Во взаимосвязи значения и личностного смысла заключена главная динамика, которую мы можем констатировать, исследуя общую динамику сознания человека. Без этого, в сущности, нет сознания. Прежде всего отметим, что сознание всегда функционирует в двух направлениях. Первое направление – это то, что А. Н. Леонтьев называет *познающим сознанием*. Его основная задача заключается в том, чтобы осознать информацию в системе значений, познании. Иногда это происходит в виде развития значения, иногда – в виде усвоения и использования значений для уяснения возможно более объективного (в меру безличной объективности коллективного опыта, опыта общественной человеческой практики) для отдельной личности знания о мире. Однако есть и другие задачи. Они как бы спрятаны, и о них часто забывают. Во-первых, задача открытия «значения для меня» моего собственного действия, моего поведения, меня самого. Во-вторых, задача выражения открытого, найденного. Центральный тезис А. Н. Леонтьева применительно к педагогической деятельности состоит в том, что конституирующее в педагогической деятельности и, соответственно, конституирующее продукт этой деятельности и есть открытие, выражение и передача другим значения, а личностного смысла явлений. Личностный смысл, будучи

личностным, вовсе не является единственным, существующим для одного человека. Всем людям приходится решать эти задачи на смысл. И А. Н. Леонтьев, найдя решение этой задачи в той или другой связи, проблеме, перед тем или другим явлением действительности, ставит перед собой задачу: помочь в ее решении другим, открыть этот смысл другим, т. е. передать его. «Искусство и есть та единственная деятельность, которая отвечает задаче открытия, выражения и коммуникации личностного смысла действительности, реальности» [112, с. 237].

Итак, А. Н. Леонтьев пришел к весьма своеобразному заключению. Прежде всего, он вывел положение о том, что открытие личностного смысла есть акт высшей степени эмоционального напряжения (но не эмоция сама по себе, которая может возникнуть по любому поводу). Мы уже говорили, что подлинным и мощным регулятором является не значение, а понимание. Можно понимать, владеть значением, знать значение, но этого будет недостаточно для того, чтобы регулировать жизненные процессы, управлять ими. Самым сильным регулятором является то, что А. Н. Леонтьев обозначил термином «личностный смысл» [112, с. 237–239].

Анализ проблемы преобразования информации в знания привел нас к выводу о том, что вся совокупность знаний человечества об окружающем его мире делится на отдельные, в той или иной мере обозримые, области знания, которые изначально формируются, как правило, в рамках определенной практической, профессиональной деятельности, а в дальнейшем получают научное оформление. Закрепляются накопленные знания в специфических языковых формах – понятиях. Нами было выявлено, что понятийно-терминологическая система представляет собой неотъемлемый компонент науки, обеспечивающий возможность научного познания. Г. М. Штинова выделяет ряд функций, обусловленных ее природой, т. е. свойствами образующих систему элементов – понятий и терминов:

1) когнитивную, присущую как понятию, так и термину, являющуюся выражением деятельности сознания, мышления;

2) кумулятивную, присущую понятию и отчасти термину и проявляющуюся в том, что накопленное знание закрепляется как в понятиях, так и непосредственно в формах языка;

3) систематизирующую, обусловленную прежде всего систематизирующими свойствами понятия;

4) инструментальную, выражающую применимость понятийно-терминологической системы как средства познания и научного общения;

5) репрезентативную, обеспечивающую возможность включения накопленного знания об объекте познания данной науки в общую систему научного знания [195].

Выделенные функции присущи понятийно-терминологической системе любой науки, поскольку они обусловлены сущностными свойствами ее элементов – понятий и терминов. Главная особенность данной системы заключается в том, что она является не только понятийно-терминологической системой науки. Образование – это прежде всего сфера профессиональной практической деятельности, причем одна из самых значительных и обширных. Практически каждый человек в большей или меньшей степени соприкасается со сферой образования. Это означает, что понятия и термины служат инструментом не только познания, но и осуществления профессиональных, практических действий.

Кроме того, для педагогики как науки эмпирической и прикладной объектом познания является та же самая практическая педагогическая деятельность [41; 66, с. 56–62; 104, с. 62; 67; 173, с. 3–6], и сама педагогическая наука, по выражению В. В. Краевского, «нужна постольку, поскольку является основой для практической деятельности, дает возможность ее направлять, преобразовывать, совершенствовать» [105, с. 14].

Конечно, знание «как необходимый элемент и предпосылка практического отношения человека к миру» [102, с. 307] всегда детерминировано практикой и в конечном счете направлено на преобразование действительности в практической деятельности. В. В. Сериков пишет, что «педагогика настолько тесно связана со своей практической сферой в смысле проблематики и понятийных средств, что возникает специальный вопрос о различении этих двух областей реальности» [158, с. 118–119].

Из этого можно заключить, что понятийно-терминологическая система педагогики выполняет не только функции, связанные с процессом познания, научного осмысления действительности (когнитивную, кумулятивную, систематизирующую, инструментальную, репрезентативную), но и чрезвычайно важную функцию обслуживания практической деятельности в области образования, практического применения накопленного знания.

Второе условие развития педагогической коммуникации – *формирование и использование во взаимодействии научных педагогических понятий*. Понятия представляют собой «определенные “узлы” в познании, вокруг которых концентрируются наши знания» [40, с. 102], и служат основой для теоретических построений. Именно это имел в виду И. М. Кантор, когда говорил, что «специализированные педагогические понятия и термины образуют основное содержание педагогической теории» [89, с. 46].

Иными словами, познание в педагогике осуществляется в основном на уровне изучения явления, выявления все новых и новых его характеристик, бесконечного «уточнения» понятия, т. е. на уровне понятийно-терминологической системы. Именно это и делает ее значимым компонентом системы научного педагогического знания, свидетельством чему является широкое применение различных операций с понятиями и терминами в качестве самостоятельного исследовательского приема.

Интерес к понятиям и категориям закономерен для любой науки. Каждая наука «отражает свой предмет в понятиях, без которых нельзя построить ни одной теории» [102, с. 503]. Не является исключением и отечественная педагогика. В ее развитии было несколько этапов, когда интерес к содержанию теоретических понятий и основных категорий усиливался. В России конца XIX – начала XX в., «когда социальным развитием с необычайной остротой был поставлен вопрос о перестройке всей школы... наметилась тенденция к критическому переосмыслению общих педагогических понятий» [62, с. 14–17].

Другой «революционный» период наступил после Октябрьской социалистической революции, когда «складывается новая система и организация народного образования, новая система и методы воспитания» и происходит «коренной пересмотр основных категорий педагогики и ее терминологии с марксистских методологических позиций» [98, с. 7–8].

На рубеже 1960–70-х гг. интерес к понятиям и категориям педагогики вновь начинает обретать новый научный статус. Это связано с тем, что бурное развитие науки и техники обусловило возрастание роли методологии научного познания как общенаучной, так и частных методологий.

В это время появляется большое количество работ методологического характера. К этой проблематике обращаются многие ученые-педагоги [13, 41, 56, 66, 70, 105, 123, 124, 159, 173].

Первые исследования понятийно-терминологического аппарата педагогики рассматривались в трудах Б. Б. Комаровского и И. М. Кантора. Б. Б. Комаровский в своей работе «Русская педагогическая терминология» – многолетнем труде – впервые в отечественной педагогической литературе осветил вопросы теории и истории развития педагогической терминологии [98].

Практически в то же время вышла работа И. М. Кантора «Педагогическая лексикография и лексикология». Она в основном посвящена обзору наиболее значительных лексикографических изданий в области педагогики и образования разных стран. Проблема понятийно-терминологического аппарата в ней рассматривается в аспекте развития терминологии и источников ее формирования, хотя сам автор указывает на ограниченность такого лингвистического подхода в изучении понятийно-терминологического аппарата, отмечая, что «если для языкознания важна проблема происхождения и структуры слов и словосочетаний, то для специальной отрасли знаний педагогики и образования важна проблема активности ее лексических средств, их способности закреплять систему понятий» [88, с. 158].

Подход к проблеме понятия в философии, логике, языкознании позволил выделить два момента. Во-первых, понятие берется в его высшей форме – фиксированное в системе общечеловеческого знания и закрепленное в слове. Во-вторых, оно представляет собой готовый продукт предшествующей познавательной деятельности [36].

Понятие является также одной из форм отражения мышления. Когда же речь заходит о том, что представляет собой понятие как форма мышления, то оказывается, что несмотря на обилие попыток дать определение понятия, «в анализе этой формы... имеется больше всего неясностей» [39, с. 22].

Как отмечают Е. К. Войшвилло и М. Г. Дегтярев, наиболее распространенное определение понятия как формы мысли, представляющей собой отражение предметов и явлений со стороны их существенных признаков, не выделяет его из множества других форм мысли. Кроме того, с гносеологической точки зрения мысль представляет собой понятие независимо от того, насколько существенными явля-

ются признаки, положенные в основу его выделения, тем более что для предметов, обобщенных в понятии, разные признаки могут быть существенными, например, для их характеристики и с точки зрения их использования [39, с. 22–26]. Поэтому Е. К. Войшвилло и М. Г. Дегтярев предлагают следующее определение: «Понятие как форма мысли... есть результат обобщения предметов некоторого вида и мысленного выделения соответствующего класса (множества) по определенной совокупности общих для предметов этого класса – и в совокупности отличительной для них – признаков» [39, с. 26].

Подступ к решению проблемы происхождения понятий наметился еще в кантовской гносеологии. И. Кант (1787) связывает создание понятий со способностью к продуктивному воображению, при этом чувствительный эквивалент понятий усматривается не в образах, а в определенной схеме – «последующем представлении» [86]. Схема выражает «как общие принципы данного вида, так и основные свойства постигаемых мыслью предметов» [191, с. 42].

А. Н. Шиминая, раскрывая действительную сущность понятий, пишет, что И. Кант в своем учении о продуктивной способности воображения «предвосхитил понимание роли и значения практической деятельности» [191, с. 44]. Основу самодеятельности разума, по мнению А. Н. Шиминой, посредством которого конструируется понятие, составляет практическая деятельность. А. С. Богомолов исследовал диалектику И. Канта в отношении понятия «схема». Приведем определение А. С. Богомолова, поскольку оно, по нашему мнению, характеризует гносеологический аспект схемы: «Реальное содержание понятия схемы состоит в том, что она – способ деятельности, состоящей в построении эмпирических образов сообразно всеобщему. А это и есть самая общая характеристика практической деятельности людей» [Цит. по: 191, с. 75; См. также 33].

Среди многочисленных современных исследователей в этой области отмечают Торндайка (Thorndyke) и Хайес-Роса (Hayes-Roth). С позиции когнитивного подхода схема представляет собой «основную, центральную единицу внутреннего выражения знания» [216, с. 49].

Таким образом, мы приходим к выводу, что третьим дидактическим условием педагогической коммуникации является *использование в педагогической коммуникации «схем» и «моделей»*, так как педагогическая коммуникация не может быть бесструктурной. На использо-

вание схемы в получении знаний указывал Дж. Брунер: «...до тех пор, пока какой-либо частный факт не соотнесен со структурой, он быстро забывается. Отдельные детали материала сохраняются в памяти посредством включения их в определенную структуру или схему» [29, с. 84].

Понятийное отражение является наиболее глубоким, сущностным отражением действительности. Именно этим определяется специфика содержания теоретических понятий. Е. К. Войшвилло отмечает, что понятия, выделяющиеся и обобщающиеся в познании, становятся концентратами нашего знания о действительности [40].

В психологических и психолого-дидактических исследованиях [176, 194] замечается вариативность дефиниций понятия. Однако инвариантным для всех рассмотренных определений является то, что понятие обозначает обобщенное знание, отражающее существенные свойства предметов и явлений.

На основе анализа роли научных понятий в педагогической коммуникации мы определили, что одним из требований к понятию как к познавательной структуре выступает его дефинитность: каждое понятие должно иметь в смысловом отношении научное логическое определение [78, с. 36–37].

В связи с этим в качестве четвертого условия развития педагогической коммуникации можно назвать развитие у субъекта общения способности к *дефинитности педагогических понятий*, для чего в первую очередь необходимо педагогическое мышление. «Я мыслю, следовательно, существую», – говорит Р. Декарт в своем «Рассуждении о методе» [58, с. 269]. Традиционно в педагогике для описания разнообразных мыслительных процессов, сопровождающих деятельность педагога, чаще всего употребляется понятие «мышление». Мышление – весьма сложный для педагогического исследования объект: оно имеет множество детерминант, во многом зависит как от знаний, так и (в первую очередь) от развитости аналитических механизмов, их систематизации, актуализации и передачи в ходе педагогической деятельности и общения [83, с. 8].

В процессе анализа различных точек зрения на сущность, структуру и содержание педагогического мышления С. А. Днепров установил, что практически все авторы выделяют такие особенности педагогической деятельности, как наличие бесконечного разнообразия педагогических ситуаций, которые педагогическое мышление трансформирует

в привычные задачи, многовариантность протекания педагогических процессов, многофакторность педагогических ситуаций [60, с. 79–83].

Вместе с тем педагогическое мышление – основа творческой деятельности учителя. Педагог выделяет важнейшие стороны и свойства отображаемого объекта и ставит их в соответствующие отношения связи с целью получения нового знания [52, с. 34]. Педагогическое мышление представляет собой деятельность по осмыслению педагогических явлений. Это активный процесс отражения объективного мира в форме понятий, суждений, умозаключений.

Педагогическое мышление в рамках педагогического исследования впервые попыталась изучить И. И. Казимирская. Л. А. Беляева в своих исследованиях определила педагогическое мышление как «способность глубоко, всесторонне отражать педагогические явления, оперировать педагогическими категориями, умение приращивать педагогические знания, творчески подходить к решению педагогических задач. Педагогическое мышление предполагает выработку определенного понимания сущности образовательно-воспитательного процесса, целей воспитательно-педагогической деятельности, путей и средств их достижения, определенное понимание личности как предмета воспитания» [20, с. 17].

Подводя итоги рассмотрения различных точек зрения на сущность и содержание педагогического мышления, следует отметить, что педагогическое мышление как идеальная форма отражения образовательных процессов не имеет своего собственного содержания. Его содержанием является многообразие педагогической деятельности. «Материя» педагогического мышления – понятийно-терминологическая база науки об образовании. Суть мышления заключается в соотнесении четырех элементов педагогического процесса – цели, содержания образования, деятельности преподавания, деятельности учения. Наиболее существенные элементы педагогического мышления инвариантны, как инвариантно педагогическое мышление, в отличие от вариативного педагогического сознания.

В ходе анализа литературы, посвященной проблеме дефинитности понятий, были выделены следующие свойства и особенности понятий:

1. Процесс возникновения понятий необратим [30, с. 31].
2. Как гносеологическая категория понятие противоречиво. Оно есть единство противоположных моментов, единство общего и единичного, конкретного и абстрактного [176, с. 12].

3. Чувственная природа понятий носит индивидуальный характер [191, с. 26].

4. Понятие не остается неизменным: оно онтогенетически развивается в науке и в сознании каждого человека [191].

5. Понятия для каждого члена сообщества уникальны. Понятие есть результат жизненного опыта индивида, и не существует двух людей, чей жизненный опыт полностью совпадал бы, а значит, их понятия должны чем-то различаться [166, с. 74].

6. Понятие и слово далеко не одно и то же [166, с. 72]: синонимия и полисемия представляют собой случай, когда одному понятию соответствуют несколько слов или когда, наоборот, одно слово выражает несколько понятий [162, с. 57].

7. Понятие не сводимо к слову. «Закрепленное к слову понятие представляет собой лишь одну, хотя и важную, форму существования этой познавательной структуры. По самой своей природе слово является мощным инструментом абстрагирования и обобщения, но им могут служить другие познавательные структуры» (например, обобщенный образ) [162, с. 61].

По нашему мнению, процесс выделения понятия оказывает систематизирующее воздействие на закрепляемые в нем знания, поэтому совокупность понятий в определенной области научного знания всегда системна и определить понятие – значит прежде всего определить его место в системе понятий.

В теории обучения определяют четыре уровня усвоения понятий (по В. П. Беспалько): знакомство – воспроизведение – умение – трансформация [21]. Исследователи подчеркивают необходимость выделения операционного состава действий учащихся (Л. М. Фридман), установления границ доступности содержания понятий (М. К. Ковалевская). Эти операции можно обобщить одной комплексной процедурой – выбором типа ориентировочной основы деятельности. В теории обучения выделяют следующие три типа ориентировочной основы деятельности:

- когда показывается способ выполнения деятельности и ее результат;
- обучающимся показывается выполнение действия и его результат, при этом четко указываются ориентиры и последовательность операций;
- обучающиеся получают представление о принципе нахождения ориентиров [169].

Для развития дефинитности понятий необходимо использовать разнообразные методы обучения. Выбор методов обучения связан с выбором приемов формирования понятий на уроке. Поэтому до начала обучающего цикла преподаватель должен провести анализ понятий, содержащихся в учебном материале, трансформировать уровень их абстракции и предъявить в форме, удобной для восприятия обучающимися. Такую процедуру в немецкой дидактике называют «дидактической редукцией» [213].

В российских публикациях подобные действия над изучаемыми понятиями называют «подведением под понятие», «анализ трактовок понятия», «соподчинение признаков видового и родового понятия» и т. д. Эти приемы проводятся с конкретным содержанием понятия [36].

Пятым условием развития педагогической коммуникации является *построение понятийно-терминологической системы*. Такая необходимость возникает в связи с проблемой усовершенствования, упорядочения, систематизации накопленного знания. Понятийно-терминологическая система представляет собой совокупность тех элементов, «кирпичиков», из которых выстроена система уже накопленного наукой знания и при помощи которых осуществляется выработка нового знания. Более того, она образует «внутреннюю смысловую структуру всей науки» [90, с. 114–125]. Ю. И. Шемакин отмечает: «Условно каждую отрасль знания можно сравнить с гигантской пространственной решеткой, в узлах которой находятся понятия, отражающие объективные предметно-логические связи между явлениями внешнего мира и сохраняющие свою действенность для любой сферы человеческой деятельности» [188, с. 27–28]. Поэтому каким бы образом мы ни структурировали систему научного знания, понятийно-терминологическая система выполняет в ней роль «каркаса», на основе которого конструируются любые теоретические построения.

Анализ педагогических исследований и наши наблюдения показывают, что выпускники педагогических и профессионально-педагогических вузов не умеют правильно обрабатывать и преобразовывать учебную информацию в знания из-за того, что не уделяют внимания терминологической работе, допускают профессиональные ошибки при выборе методов и применении методик обучения.

Современное состояние понятийно-терминологической базы таково, что невозможно дать определение многим педагогическим понятиям, базируясь только на русском языке. Вот почему для усвоения содержания педагогической коммуникации назрела острая необходимость в знакомстве с иностранными языками в развитии навыков общения на иностранном языке. В этом заключается шестое условие развития педагогической коммуникации.

Седьмое условие развития педагогической коммуникации – это формирование умения осуществлять сопоставительный анализ русскоязычного и иноязычного содержания педагогической коммуникации. Как показывает опыт, наши студенты с большим трудом используют иноязычную терминологию в определении педагогических понятий. Использование студентами только русских слов приводит к неточному определению педагогических понятий. Наша задача состоит в том, чтобы помочь студентам преодолеть этот барьер. С этой целью нами была подготовлена специальная методика подбора эквивалентов и решены некоторые проблемы, связанные с переводом иноязычных терминов. Для достижения максимальной адекватности терминов на разных языках использовались различные виды перевода:

1. Тождество, т. е. имеющийся в соответствующем языке адекватный термин, совпадающий с приведенным на русском языке (избранном в качестве базового) и по смыслу, и по звучанию.

2. Аналог, т. е. такой термин на соответствующем языке, который по значению адекватен русскому, но по образной основе отличается от него полностью или частично.

3. Описательный перевод, т. е. перевод путем передачи смысла русского термина свободным словосочетанием на соответствующем языке.

4. Калька, применяющаяся в тех случаях, когда термин не удается перевести на соответствующий язык при помощи других видов перевода [171].

Реализация сопоставительного анализа содержания педагогической коммуникации приводит к мысли о необходимости интеграции сущности и содержания различных областей знания, связанных с образованием. *Интеграция различных областей знаний* является восьмым условием развития педагогической коммуникации. Тенденция к интеграции является одной из самых характерных черт современного этапа развития человечества. Эта тенденция проявляется во всех

сферах жизни общества, в том числе и в области образования, где она приобретает характер универсальной тенденции интернационализации образования [73].

Интеграция подразумевает расширение профессиональных контактов специалистов в области образования, поиск путей координации форм и содержания образования разных национальных систем, развитие студенческих обменов и другие виды практической деятельности, которые поддерживаются и регулируются различными международными организациями и фондами. В связи с этим в последнее время появился большой интерес к иностранному языку. Необходимо использовать этот интерес для формирования личностного смысла и развития педагогической коммуникации.

Проведенный анализ дидактических условий, способствующих развитию педагогической коммуникации, позволил сделать следующие выводы:

1. Педагогическая коммуникация призвана сформировать знания, так как на основе знаний человек осуществляет свою практическую деятельность. Также педагогическая коммуникация способствует преобразованию информации в знания, так как помогает находить в информации личностный смысл.

2. Развитие педагогической коммуникации способствует сближению содержания образования и реальной педагогической деятельности; инициирует развитие самообучения (автодидактики), повышает интерес к расширению и углублению содержания педагогической коммуникации. С помощью педагогической коммуникации будущие педагоги быстрее перестраиваются с преимущественно пассивной роли на активную.

3. Для усвоения содержания педагогической коммуникации на зрела острая необходимость в знакомстве с иностранными языками для развития навыков общения на иностранном языке. Развитие современной понятийно-терминологической базы указывает на то, что определение многих педагогических понятий невозможно сделать, базирясь только на русском языке. По сути дела, педагогическая коммуникация полилингвистична.

4. Все дидактические условия развития педагогической коммуникации образуют последовательность, обладающую признаками алгоритма, и способствуют совершенствованию межличностных и международных контактов будущих педагогов.

Глава 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Обучение педагогической иноязычной коммуникации предполагает реформирование аудиторно-урочной системы, целостность видения познавательного процесса, развитие творческого мышления у обучающихся, использование инновационных технологий обучения, сотрудничество всех участников педагогического процесса.

В данной главе раскрывается методика опытно-поисковой работы и рассматриваются результаты исследований, касающихся, в частности, таких вопросов, как влияние выбора технологий профессионально-педагогического образования на эффективность использования обучения иноязычной коммуникации, направленной на развитие профессиональной мобильности будущих специалистов; применение данного обучения как одного из подходов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе.

2.1. Профессиональная мобильность в контексте ведущих тенденций образования

Необходимость подготовки профессионально мобильного специалиста сферы образования обусловлена несколькими группами предпосылок:

- первая группа предпосылок связана с процессом смены парадигм образования, формированием новой концепции образования, соответствующей потребностям личности и динамично развивающегося общества в условиях внедрения новых технологий обучения и воспитания;
- вторая группа предпосылок возникает в связи с особенностями развития информационного общества: увеличением объема производимой информации, ростом информационного потребления, развитием новых информационных технологий и т. д.;
- третья группа предпосылок связана с интеграционными процессами в образовании: развитием системы непрерывного образования, преемственностью уровней образования, модернизацией учеб-

ных дисциплин, внедрением новых учебных дисциплин, сформированных на основе принципа интеграции, и т. д.;

- четвертая группа предпосылок воспитания мобильного специалиста связана с проблемами качества образования: повышением требований к уровню профессионализма преподавателей; изменением ожиданий, возлагаемых на образование; расширением образовательных возможностей личности и т. д.

В документах ЮНЕСКО говорится о существовании тесной взаимосвязи между международной мобильностью в высшем образовании и признанием обучения, диплома (приложения к диплому), звания, так как мобильность не может реализовываться без этого признания. В них делается акцент на одну из ее основных функций – сохранять, развивать и распространять знания, «поддерживая международный обмен обучения, науки и культуры» [217, с. 17]. Также в них отмечено, что «высшее образование находится на перекрестке дорог: новых договоров и новых надежд для международного сотрудничества» [217, с. 47]. В странах Совета Европы наблюдаются инновации образовательного процесса, повышение эффективности обучения в межвузовской кооперации в виде разработки, изменения и внедрения новых транснациональных программ, например, «Эрасмус», «Лингва», «Сократ», «Леонардо да Винчи», «Молодежь Европы» и др. [205].

Современное российское общество находится в ситуации глобальных преобразований, связанных с политическими, социально-экономическими изменениями [155].

Интеграция в мировую систему высшего образования российской системы высшего профессионального образования с сохранением и развитием достижений и традиций отечественной высшей школы – это один из принципов государственной политики в сфере образования (ст. 2, п. 1, подп. 3 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ).

Следует отметить, что изменившиеся политические и социальные условия действительности, с одной стороны, расширили возможности человека, с другой – диктуют необходимость постоянных преобразований самой личности в соответствии с новыми условиями ее существования. Ключевой же фигурой реформирования российской экономики, ориентированной на развитие рыночных отношений, является человек, работник, профессионал как участник этих отноше-

ний. Развивающаяся в рыночных условиях экономика одновременно с расширением воспроизводства материального продукта в столь же расширенном масштабе порождает противоречия между новыми требованиями рынка к работнику и его профессиональным опытом, личностными качествами, обуславливающими уровень его мобильности на рынке труда [132].

Мобильность – ключевое понятие, наиболее точно отражающее особенности современного этапа развития человека и общества. Это понятие (фр. *mobile* от лат. *mobilis* – подвижный, способный к быстрому и скорому передвижению, действию) стало объектом специального научного исследования сравнительно недавно, лишь во второй половине XX в., хотя было введено в научный оборот почти на сто лет раньше. Так, в «Большом толковом психологическом словаре» отмечается, что термин «мобильность» по существу относится к понятию «движение». Это может быть «буквально физическое движение стимула, объекта или организма или это может быть метафорическое движение через сферы, которые могут быть социальными, профессиональными или даже познавательными. Из-за такого широкого употребления этот термин обычно сопровождается уточняющим словом, разъясняющим, к чему относится термин в данном случае: например, горизонтальная, социальная и другая мобильность» [25, с. 455].

Социальная мобильность трактуется как изменение индивидом или группой места, занимаемого в социальной структуре, перемещение из одного социального слоя (класса, группы) в другой (вертикальная мобильность) или в пределах одного и того же социального слоя (горизонтальная мобильность) [26, с. 232; 27, с. 125; 142, с. 425; 180, с. 288].

Культурная мобильность рассматривается как «способность личности естественно воспринимать культурные традиции этноса, следовать принципу многокультурного плюрализма, стремиться производить новые культурные ценности, сопоставляя их с произведениями мировой культуры, т. е. проявляя свою общекультурную информированность» [84, с. 162].

Социокультурная мобильность определяется внутренним «энергетизмом личности, ее внутренней потенцией и обуславливается взаимодействием двух структур: постоянной (духовный стержень, стабильное ядро, ценности высшего ранга) и переменной (гибкость, изменчивость, подвижность сознания)» [34, с. 18].

Трудовая мобильность населения становится важнейшим условием преодоления опасного социального явления – безработицы. Она предполагает «готовность, способность населения к изменению места работы, профессии, должности, места жительства, образа жизни в целом» [71, с. 231].

Академическая мобильность – «пространственная мобильность, основанная на “включенном обучении”, обеспечивающая свободу выбора студентом образовательной траектории и реализацию внутренней потребности интеллектуального потенциала в движении» [51, с. 25].

Наиболее пристальное внимание современные исследователи социально-экономических процессов уделяют *профессиональной мобильности*, что вполне закономерно, учитывая уже отмеченное выше существенное изменение социальной стратификации в современном демократически ориентированном обществе, когда сословная структуризация во многом заменяется профессионально-статусной. Иначе говоря, иерархическое неравенство в обществе обусловлено в первую очередь разным профессиональным статусом людей, что становится одним из объективных оснований для социальной дифференциации [79].

В области *подготовки профессионально мобильных педагогических кадров* одним из первых обстоятельных исследований осуществлено Ю. И. Калиновским. Он определяет *педагогическую мобильность* как «способность личности (педагога, андрагога, менеджера образования) организовать содеятельность с другими субъектами образовательно-воспитательного процесса (учащимися, их родителями, коллегами, администрацией, партнерами, представителями социума) в соответствии с целями и задачами современной концепции образования, ценностями мировой, отечественной, региональной и национальной культуры. При этом реализуется социокультурная и социально-профессиональная компетентность, в том числе в процессе осмысления и прогнозирования результатов организуемых им субъект-субъектных отношений» [84, с. 152]. Предлагается рассматривать педагогическую мобильность в двух видах – вертикальном и горизонтальном [84, с. 154].

Вертикальная педагогическая мобильность, т. е. движение по административной лестнице в сфере образования (мастер производственного обучения – преподаватель – завуч – директор училища), совпадает с социальной, и, как подчеркивает исследователь, «она невозможна без таких качеств индивидуума (в данном случае педагога), как

мобильность (здесь – свойство), гибкость, дивергентность, конвергентность, способности рассуждать, рефлексировать, принимать и понимать позицию других, воспринимать, создавать новации, а также такого качества, как широта познавательных потребностей» [84, с. 160]. Поскольку движение по профессиональной лестнице, как правило, сопровождается и экономическими изменениями, происходит синхронизация сразу нескольких видов мобильности (социальной, экономической, профессиональной).

Горизонтальная педагогическая мобильность понимается как «движение по повышению профессионального мастерства, признанное и оцененное социумом» [84, с. 170], т. е. сопровождающееся определенными установленными социально-статусными показателями (мастер производственного обучения – лучший куратор группы – заслуженный работник образования и т. д.).

Что касается Болонского процесса, то одними из основных целей, достижение которых ожидается в России, являются построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития *мобильности* граждан с возможностью трудоустройства; формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала; повышение престижности высшей школы. А в качестве основных положений Болонской декларации отмечены внедрение европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости для поддержки крупномасштабной *студенческой мобильности*; существенное развитие *мобильности обучающихся и расширение мобильности преподавательского* и иного персонала; содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий; содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно в области развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, *схем мобильности* и совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований [68].

Быстро меняющийся технологический базис определяет необходимость постоянного приспособления человека к динамичной социальной и профессиональной среде [64]. Отмечается, что в настоящее время востребованы такие качества личности, как карьерная гибкость, адаптивность, готовность отдаваться работе, профессиональная мобильность [127]. Полагаем, что проблема становления и развития

профессиональной мобильности личности в условиях обучения иноязычной коммуникации является весьма актуальной.

Исследование профессиональной мобильности как психолого-педагогического феномена, имеющего определенные детерминанты формирования и динамики, позволяет акцентировать внимание на личностном компоненте обозначенной проблемы и определить пути профессионально-личностной адаптации субъекта в современном образовательном социуме.

На основе проведенного теоретического анализа специальной литературы и интерпретации эмпирических данных нами уточнено определение профессиональной мобильности личности, которая рассматривается как механизм социальной адаптации, позволяющий человеку управлять ресурсами субъектности и профессиональным поведением.

Обобщая взгляды Ю. Ю. Дворецкой, Т. И. Заславской, С. А. Кугеля, Р. В. Рывкиной, А. А. Сухова на проблему мобильности, можно заключить, что, рассматривая внешние закономерности мобильности, исследователи выделяют ее психологическую, личностно-субъектную обусловленность. Феномен мобильности, будучи внешне детерминированным, для человека (например, при смене профессии) обуславливается также некоторыми личностными характеристиками [57, 72, 108, 157, 167].

Б. М. Игошев, М. С. Комаров определяют мобильность как изменение группой лиц или индивидом позиции, места, занимаемого в профессиональной структуре; переходы людей из одних профессиональных групп и слоев в другие. Они различают «вертикальную» профессиональную мобильность (движение вверх-вниз в профессионально-квалификационной структуре) и «горизонтальную» (перемещения без качественного изменения профессии и квалификации) [79, 96].

Ю. А. Лукаш определяет мобильность как группировку качеств, составленную из «внутренних» психофизиологических свойств личности и «внешних» социально-психологических качеств, связанных с поведением человека в структуре межличностных и организационно-управленческих отношений в коллективе [117].

Можно отметить, что различные исследователи, говоря о мобильности личности, указывают на ее внутреннее содержание, а именно на то, что мобильность является механизмом, позволяющим личности адаптироваться в быстро меняющихся условиях социальной среды [14, 51, 75, 118, 136, 156, 163 и др.].

Каждая из составляющих профессиональной деятельности включает в себя подструктуры, развитие которых и приводит в конечном итоге к профессиональной мобильности.

И. Г. Шпакина рассматривает профессиональную мобильность как критерий профессиональной компетентности и под профессиональной мобильностью понимает умение находить адекватные способы разрешения проблем и выполнения нестандартных задач. Т. А. Ольховая профессиональную мобильность раскрывает как характеристику в психолого-педагогическом портрете субъектности студента университета [135]. Л. В. Горюнова выделяет три взаимосвязанные сущности профессиональной мобильности: качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека; деятельность человека, детерминированную меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни; процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды [51]. Ю. Ю. Дворецкая считает (и мы поддерживаем ее точку зрения), что профессиональную мобильность следует изучать на уровне личностных качеств (таких как адаптивность, коммуникативность, самостоятельность, приспособляемость, целеустремленность, ценностные ориентации и установки, социальная память, критическое мышление, способность к самопознанию, саморазвитию, самообразованию, социальная подвижность), характеристик субъекта деятельности (это рефлексивность, креативность, проективность, прогнозирование, целеполагание, гибкость, пластичность), процессов преобразования собственной личности, деятельности, окружающей среды [57].

А. К. Маркова рассматривает профессиональную мобильность как характеристику личности, необходимую для интеграции профессионального развития, согласованности профессионального сознания и постановки реалистичных целей, истинных смыслов труда. Мы согласны с ее позицией, согласно которой низкая профессиональная мобильность (неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптация) является следствием развития профессиональных деструкций. При этом под профессиональной мобильностью А. К. Маркова понимает «механизм адаптации личности, обеспечивающий согласованность отдельных звеньев профессионального развития, умение приспособиться к новым условиям труда и т. д.» [119, с. 161].

Э. Ф. Зеер профессиональную мобильность трактует как готовность и способность работника к смене выполняемых производственных заданий, к освоению новых специальностей или изменений в них, возникающих под влиянием технических и технологических преобразований, т. е. эффективную адаптацию личности к требованиям профессии [75].

Е. А. Никитина говорит о том, что психологической основой профессиональной мобильности личности является динамизм мотивационных, интеллектуальных и волевых процессов последней, благодаря которому создается индивидуальное поле готовности к профессиональной мобильности. По сути, речь идет уже о процессах адаптации личности к изменяющимся условиям социальной среды [130].

По мнению Б. М. Игошева, сегодня под профессиональной мобильностью в самом общем смысле понимается изменение трудовой позиции, или ранга, работника, обусловленное переменой места работы или сменой профессии [79].

В наиболее обобщенном виде накопленные научные знания о профессиональной мобильности представлены в исследованиях по данной тематике. Однако анализ научно-педагогических источников показывает, что на сегодняшний день эта проблема не может считаться в достаточной степени изученной. Разные исследователи предлагают свои модели профессиональной мобильности как личностного качества, которые требуют глубокого сопоставительного анализа и в то же время обеспечивают определенную теоретическую базу для дальнейших исследований.

Представляется значимым и тот факт (на который также обращают внимание некоторые исследователи), что в связи с проблемой формирования профессиональной мобильности перед вузом ставится задача повышения способности к адаптации будущих специалистов как в профессиональной, так и в социальной ситуации, поскольку это определяет не только профессиональный, но и социальный статус личности.

Современный человек живет и действует в среде с высокой степенью «турбулентности», что определяет непредсказуемость направления перемен. Непрерывность и скачкообразность, характеризующие перемены, происходящие в современном мире и в системе образова-

ния в частности, оказывают сильное влияние на людей. С этой точки зрения можно выделить разные типы людей:

- неспособные к адаптации и не умеющие противостоять переменам;
- обладающие высокой устойчивостью к изменениям, но не склонные к адаптации;
- способные к адаптации, но обладающие недостаточно высокой для адаптации скоростью;
- способные и адаптироваться, и быстро изменяться.

Высокая степень адаптивности характеризует мобильного специалиста, способного решать разнообразные задачи без психологического ущерба для себя и окружающих. Поэтому современное образование призвано помочь людям, в первую очередь молодежи, быть устойчивыми к изменениям и способными к «реактивной адаптации» на основе самообучения и обучения.

Значимым является вопрос о соотношении мобильности и активности личности. Социально-профессиональная активность признается важным показателем степени социализации личности и не только проявляется в приспособлении личности к иным профессиональным условиям, но и направлена на их изменение. Степень изменения этих условий есть показатель активности.

Особо следует выделить и такое качество, как креативность, которое выражается в настроенности личности на творческое отношение к любому делу, творческое преобразование любой ситуации. Именно оно обеспечивает успешность освоения человеком любых новых видов и сфер деятельности не на формальном, а на высокопродуктивном уровне.

Профессиональную мобильность как интегральное качество индивида в соответствии с теоретико-методологическими представлениями личностно-деятельностного подхода Б. М. Игошев рассматривает на двух уровнях:

- на личностном – как совокупность определенных личностных качеств человека (внутренняя мобильность);
- на деятельностном – как конкретные формы, виды деятельности человека (внешняя мобильность).

При выявлении составляющих внутренней профессиональной мобильности возникает целый ряд проблем, связанных с недостаточ-

ной исследованностью мобильности как личностного феномена. В частности, четко обозначается проблема соотношения мобильности с такими явлениями, как профессиональная компетентность, профессиональное развитие, профессиональная деятельность, профессионализм специалиста и др. Каждое из этих явлений конституируется как комплекс конкретных качеств, свойств, характеристик личности, которые могут пересекаться, а их недостаточная изученность затрудняет установление границ и областей пересечения между ними и нередко приводит к их смешению, подмене одного понятия другим.

В качестве характеристик профессиональной мобильности (внутренней) Б. М. Игошев выделяет:

- открытость, выражающуюся в склонности ко всему новому, неизвестному, непривычному, неожиданному, способность отказываться от стереотипов и шаблонов в восприятии действительности и в деятельности;

- активность, обеспечивающую постоянную готовность к деятельности, внешнему проявлению намерений, освоению новых форм и видов деятельности и преобразованию внешней (профессиональной и социальной) среды и т. д.; это качество личности выражается в готовности участвовать (и участии) в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности, в деятельном интересе к разным сферам социальной и профессиональной активности и др.;

- адаптивность как способность эффективно приспосабливаться к изменяющимся условиям профессиональной и социальной деятельности; при этом высокая адаптивность к различным общественным ситуациям, изменениям в профессиональной сфере, функционально различным видам деятельности должна строиться на прочном фундаменте общечеловеческих ценностей и нравственно-культурных констант;

- коммуникативность как способность устанавливать необходимые связи и контакты с любыми субъектами совместной деятельности;

- креативность, обеспечивающую творческое, созидательное отношение к внешней среде и организации собственной деятельности, готовность к их целенаправленному и целесообразному преобразованию.

В совокупности личностные качества и свойства, обеспечивающие внутреннюю профессиональную мобильность, являются опреде-

ляющим условием профессионального развития и личностно-профессиональной самореализации человека в современном динамично изменяющемся мире.

В системе непрерывного образования Б. М. Игошев выделяет следующие формы развития профессиональной мобильности педагогов (внешней):

1) инновационная педагогическая деятельность, которая проявляется в освоении и применении новых форм, методик, технологий обучения и воспитания, различных видов профессиональной педагогической деятельности, во внедрении педагогических инноваций, участии в реализации инновационных проектов и т. д.;

2) освоение смежных педагогических профессий и сфер педагогической деятельности, осуществляемое на основе полученного базового педагогического образования (например, учитель-предметник может работать в учреждениях дополнительного образования детей, общественных и некоммерческих организациях педагогического профиля, социально-педагогических учреждениях, средствах массовой информации педагогической направленности и т. д.);

3) управленческая деятельность в сфере образования, требующая от педагога особых качеств и способностей, которые обеспечивают преломление педагогического образования и практического педагогического опыта через призму менеджмента, политического и стратегического видения проблем и целей развития образования и педагогической профессии;

4) повышение квалификации, обеспечивающее динамичное профессиональное становление личности и конкурентоспособность педагогов в современных изменяющихся условиях;

5) взаимодействие с социумом и профессионально-педагогическим сообществом, обуславливающее открытость всему новому, развитие социального партнерства и социальную гибкость в образовательном процессе;

6) освоение непедагогических профессий, необходимость которого может быть обусловлена различными причинами и обстоятельствами как объективного, так и субъективного характера; но в любом случае оно имеет определенную социальную значимость, поскольку позволяет человеку решить жизненные проблемы, самоопределиваться

в профессиональных интересах и способностях, найти им более эффективное применение, что в полной мере отвечает интересам и потребностям развития общества.

Внешняя профессиональная мобильность не только позволяет человеку самореализовываться в избранной педагогической профессии, но и выступает фактором развития образования как сферы профессиональной педагогической деятельности, что обуславливает ее образовательно-профессиональную функцию.

В целом профессиональная мобильность как интегральное личностно-профессиональное качество педагогов, обеспечивающее и их личностно-профессиональную самореализацию, и развитие сферы профессиональной педагогической деятельности, становится фактором динамичного развития общества в целом, чем определяется его социальная функция.

Анализ и систематизация исследований, посвященных проблеме профессиональной мобильности педагога, позволили дать сущностную характеристику исследуемого феномена. Профессиональная мобильность педагога, ее формирование и развитие являются важной педагогической проблемой. На современном этапе развития общества ее решение служит необходимой предпосылкой для успешного развития образовательных систем и, соответственно, экономического роста общества в целом. Речь идет о подготовке и развитии личности специалиста, способной самостоятельно найти пути самореализации и самосовершенствования, благополучно миновать периоды профессиональных кризисов, не поддаться маргинализации сознания. Именно такие личности составят основу социального фундамента демократического общества и будут представлены самым многочисленным классом профессионалов. Теоретический анализ показал также, что сегодня многие исследователи социальных явлений приходят к выводу о появлении этого нового класса, представленного во всех областях деятельности, который, расширяясь, дополняет средний класс общества и придает ему роль основы в государственных системах.

В этой связи развитие профессиональной мобильности специалистов становится актуальнейшей задачей профессионального образования в России и во всем мире, а сама мобильная личность профессионала выступает как целевой ориентир современного образования.

В контексте социальных изменений меняется и само образование. Уже сегодня на всех своих уровнях оно ориентируется на формирование и развитие мобильных качеств личности наряду с развитием и обогащением социально-культурных традиций. В связи с этим основой новой парадигмы в педагогике становятся главные приоритеты личностного становления – саморазвитие, самоопределение, самопроектирование, самореализация. Поскольку образовательная парадигма призвана определять не только методологическую, но и результирующую составляющую, полипарадигмальный подход к системе высшего профессионального образования предлагается исследователями как наиболее оптимальный.

При наличии различных взглядов на рассматриваемую нами проблему мнения исследователей сходятся в том, что профессиональная мобильность поддается целенаправленному развитию, а также саморазвитию при соответствующем педагогическом сопровождении этого процесса. Основанием для такого утверждения является то, что, по мнению большинства исследователей, чьи работы упоминались выше, профессиональная мобильность педагога может быть введена в систему основополагающих ценностей личности как ценность терминальная, базовая и ценность инструментальная, направляющая деятельность и действия педагога на эффективное решение профессиональных и жизненных задач.

В контексте данных положений целесообразно рассмотреть уровни проявления профессиональной мобильности педагога, предложенные Л. А. Амировой: критический, базовый, деятельностный и компетентностный.

Критический уровень. Степень активности и работоспособности выражены в минимальной степени, инициативность в образовательном процессе наблюдается крайне редко. Адаптивность невысока, и, как следствие, в новом коллективе педагог испытывает растерянность и коммуникативную нерешительность. Профессиональная готовность выражается наибольшей сформированностью когнитивных компетентностей, при этом недостаточно развиты некоторые базовые компетентности. Среди компонентов структуры профессиональной мобильности педагога творческий компонент выражен в наименьшей степени, и, как следствие, отсутствует интерес к исследовательской деятельности.

Базовый уровень. Активность и работоспособность в учебной деятельности проявляются в стремлении студентов выполнить предложенные задания, однако данное стремление проявляется лишь в эмоционально насыщенных ситуациях учебного взаимодействия. Адаптивность выражается в мобилизации педагогом в образовательном процессе собственных профессиональных знаний и опыта в целях успешного освоения учебной программы. Профессиональная готовность обуславливает деятельность преимущественно репродуктивно-алгоритмического характера; выполнение проблемных заданий осуществляется при помощи других студентов и преподавателей. Ценностные ориентации сформированы, но имеют узкопроблемную направленность. Творческий компонент профессиональной мобильности выражается в стремлении адаптировать новые педагогические методики и технологии к собственной деятельности, однако педагогическая креативность проявляется фрагментарно. В целом образовательная деятельность осуществляется на основе использования педагогом жизненного опыта.

Деятельностный уровень. Активность проявляется в высокой степени профессиональной обучаемости, в готовности восприятия профессионального опыта коллег, в работоспособности и сверхнормативности, способности ставить цели и предвосхищать результаты своего труда. Адаптивность наблюдается через оперативную реализацию личностных ресурсов в виде профессионального и жизненного опыта, знаний, умений, компетентностей, личностных качеств, которые в совокупности обеспечивают профессиональную гибкость педагога. Профессиональная готовность выражается в системном, взаимосвязанном характере соподчинения базовых и специальных компетентностей, обеспечивающих репродуктивно-эвристический характер образовательной и профессиональной деятельности, и характеризуется сложившейся системой профессиональных мотивов и ценностей, способствующих проявлению инициативы и профессиональной деловитости. Образовательная и педагогическая деятельность отличаются творческой направленностью, педагог активно приобщается к новаторству и стремится к преобразованию собственного профессионального опыта. Данный уровень профессиональной мобильности специалиста является иницирующим для дальнейшего развития исследуемого качества.

Компетентностный уровень. Активность и работоспособность педагога выражаются в максимальной степени, а сверхнормативность служит показателем того, что профессиональная деятельность специалиста вышла на уровень смысла жизни. Адаптивность высокая. Самостоятельность отслеживается по стремлению и умению выполнять задания исследовательского типа, требующие конструирования неизвестного способа решения. Профессиональная готовность определяется по широкому кругу параметров: наличию систематизированных общепедагогических методико-технологических и предметных знаний, умений и навыков; сформированности способности педагогического анализа и рефлексии; выполнению образовательной и профессиональной деятельности, осуществляемому на когнитивно-преобразующем уровне; высокой выраженности потребности в самообразовании и самосовершенствовании. Творческий компонент прослеживается по выработанной привычке анализировать и критически оценивать учебно-методические материалы, а также (при необходимости) творчески их перерабатывать; разрабатывать собственные методики, средства и технологии обучения. Наиболее зримо профессиональная мобильность на этом уровне проявляется в том, что в новой профессиональной ситуации педагог чувствует себя уверенно.

Теоретический анализ трудов исследователей в области педагогической науки позволил нам обозначить следующие исходные положения:

- профессиональная мобильность поддается целенаправленному развитию и саморазвитию при соответствующем педагогическом сопровождении этого процесса. Она может быть введена в систему основополагающих педагогических ценностей личности как ценность терминальная, базовая и ценность инструментальная, способствующая организации действий и деятельности педагога по эффективному решению профессиональных и жизненных задач;

- профессиональная мобильность – один из высших ориентиров саморазвития педагога, наличие которого свидетельствует о высокой социально-профессиональной подготовке специалиста. Вместе с тем данное личностное образование может быть продуктивным, т. е. иметь позитивную направленность, только в том случае, если базируется на соответствующей ценностной основе, а также согласуется с профессиональной компетентностью и личностными смыслами специалиста.

Таким образом, мобильность рассматривается учеными не только как процесс, но и как качество личности. Такое понимание обусловлено тем, что человек может быть мобильным, если он обладает определенными личностными и профессиональными качествами, но его мобильность может проявляться только в деятельности, и, следовательно, говорить о степени и уровне мобильности человека следует только при условии ее реализации в деятельности. Объективация этого качества личности происходит в социальном функционировании индивида в различных формах *деятельности*. С этой точки зрения профессиональная мобильность предстает как деятельностная, динамическая характеристика человека [79].

Базируясь на вышеизложенном в нашем исследовании, профессиональную мобильность мы рассматриваем как качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека; деятельность человека, детерминированную меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни; как процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды [6, с. 15].

Результативность современного образования в плане развития профессиональной мобильности будущего специалиста определяется прежде всего его способностью гибкого реагирования на постоянно меняющиеся условия.

При системно-деятельностном подходе в обучении иноязычной коммуникации проявляются такие характеристики мобильности, как способность будущего специалиста рефлексировать исходный уровень своего профессионализма, своих возможностей, объективно оценивать степень произошедших в своей личности и деятельности изменений, готовность специалиста к изменениям в жизнедеятельности и др. В процессе обучения формируются такие составляющие мобильности, как способность оценивать свое будущее как некий «веер возможностей», прогнозировать свое развитие, свободно принимать решения в ситуации выбора. Обучение должно быть направлено на развитие профессиональной мобильности в условиях быстро меняющихся событий и изучение их личностной значимости для специалиста.

Профессиональная мобильность в системе обучения иноязычной коммуникации рассматривается как совокупность определенных компетенций, которые формируются, актуализируются и активизиру-

ются в деятельности по мере возникновения важных проблем. Данный процесс обеспечивает взаимосвязь образования и рынка труда и ориентирует на включение в образование практико-ориентированных жизненных проблем и ситуаций.

В аспекте обучения иноязычной коммуникации профессиональную мобильность мы рассматриваем как свойство, направленное на преобразование себя и окружающей среды в соответствии с тенденциями развития общества, поэтому обучения предполагает опережающий и непрерывный характер самого профессионального образования.

2.2. Технологии развития педагогической коммуникации при обучении иностранному языку студентов профессионально-педагогического вуза

Для разработки технологии развития педагогической коммуникации при обучении иностранному языку студентов профессионально-педагогического вуза в рамках нашего исследования необходимо было рассмотреть различные научные подходы к решению данной проблемы.

Исследовательская работа проводилась в профессионально-педагогическом вузе, поэтому следует отметить, что обучение тесно связано с овладением как профессиональной, так и педагогической деятельностью. При этом в области профессионального образования овладение как практическими, так и теоретическими знаниями и умениями направлено на их применение в будущей профессиональной деятельности [207].

Известно, что изучение иностранного языка формирует основы иноязычной речевой деятельности, расширяет кругозор, углубляет знания о структуре родного языка, природе и способах речевого общения, об этике и эстетике в сфере культуры страны изучаемого языка. Мы сделали предположение о том, что иностранный язык как учебный предмет, способствуя становлению коммуникативной направленности личности будущих педагогов профессионального обучения, является фактором развития и формирования содержания педагогической коммуникации и коммуникативных способностей студентов.

В соответствии со спецификой предмета «Иностранный язык» (имеется в виду постоянное наличие ситуации педагогического общения на занятии) наиболее значимыми для качества обучения являются индивидуальные показатели личности, связанные со свойствами ком-

муникативно-познавательной деятельности: это усвоение учебной информации, понимание, различные виды запоминания (произвольное и произвольное, механическое и логическое, непосредственное и опосредованное). Для нашего исследования очень важно, что приемы анализа и последующего вычленения целостной грамматической конструкции, операции интегрирования отдельных частей в логическое целое, приводящие к формированию языковых обобщений, выделению языковых правил, норм, схем, в конечном итоге способствуют развитию абстрактного и словесно-логического мышления [128].

Главная цель обучения иностранному языку в вузе – умение студентов пользоваться им как средством общения в сфере своей будущей профессиональной деятельности. Общение при этом рассматривается как мотивированная коммуникативно-познавательная деятельность, направленная на извлечение и передачу определенной информации.

Процесс иноязычной профессиональной коммуникации осложняется кодированием и декодированием информации на иностранном языке. Овладение иноязычной речью требует определенной направленности личности студента и формирования познавательной активности. При высокой информационной нагрузке студента в процессе обучения в профессионально-педагогическом вузе, «безграничности предмета», которым является иностранный язык, и в связи с малым количеством часов, отводимых на его изучение, повышается ценность именно профессионально значимой функции языка.

Как показали исследования М. С. Шехтера [190], в процессе обучения у человека складываются специфические целостные признаки, по которым опознаются объекты или ситуации и которые могут заменить концептуальные основы деятельности на информационные. Использование целостных признаков приводит к дальнейшей редукции информационных основ деятельности, точнее, к переходу на новый уровень ориентировки.

Подлинная коммуникация возможна лишь в том случае, если каждый из участников владеет частью какой-то информации, представляющей интерес для собеседника, что делает необходимым устный обмен ею. Условия обучения общению требуют наличия мотива коммуникативной деятельности, обладающего личностным смыслом и релевантностью для ее участников, цели коммуникативной деятельности и коммуникативной задачи, сопряженных с получением конечного результата, ситуации общения и обусловленных ее социальных ролей.

Согласно положениям ФГОС нового поколения, важным является достижение обучающимися предметных, межпредметных и личностных результатов в процессе обучения иностранному языку, что соответствует антропоцентрической парадигме современного отечественного образования. Программа ФГОС нового поколения ставит своей *основной целью* развитие иноязычной коммуникативной компетенции [150, 151]. Под коммуникативной компетенцией следует понимать способность и готовность обучаемых получать информацию профессионального содержания из зарубежных источников, осуществлять межличностное и межкультурное общение, способность организовывать свое речевое и неречевое поведение, адекватное задачам общения. Иноязычная коммуникативная компетенция предполагает определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от факторов общения.

В процессе освоения дисциплины «Иностранный язык» студент формирует и демонстрирует следующие общепрофессиональные компетенции:

1. Речевую компетенцию, т. е. способность обучаемого функционально использовать иностранный язык как средство общения и познавательной деятельности: умение понимать аутентичные иноязычные тексты (аудирование и чтение), в том числе определять взаимосвязь, взаимодополняемость, взаимообусловленность самостоятельных частей текста, передавать информацию в связных аргументированных высказываниях (устных и письменных), а также использовать иностранный язык на основе междисциплинарного подхода как средство формирования целостной картины мира.

2. Языковую компетенцию, т. е. способность обучаемого овладеть новыми языковыми средствами в соответствии с темами и сферами общения, отобранными для выбранного профиля, навыками оперирования этими средствами в коммуникативных целях. В рамках языковой компетенции формируются лексическая, грамматическая и фонологическая компетенции. Лексическая компетенция предполагает владение словарным составом изучаемого иностранного языка (отдельными словами, устойчивыми словосочетаниями, фразеологизмами и т. д.) в объеме, предусмотренном программой (4000 лексичес-

ких единиц). Формирование грамматической компетенции подразумевает знание морфологических и синтаксических особенностей английского языка. Главной задачей является достижение грамматической правильности речи, соответствующей уровням $A_1 - A_2 - B_1 - B_2$ [134].

Сформированность фонологической компетенции обеспечивается овладением слухо-произносительных навыков и, как результат, четким произношением.

3. Социокультурную компетенцию, т. е. способность овладевать совокупностью социокультурных знаний о стране изучаемого языка, совершенствовать умение строить свое речевое поведение в соответствии со спецификой ситуации общения, адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты и реалии.

4. Компенсаторную (стратегическую) компетенцию, т. е. способность пользоваться языковой и контекстуальной догадкой при чтении и аудировании; прогнозировать содержание текста по заголовку/началу текста, использовать текстовые опоры различного рода (подзаголовки, таблицы, шрифтовые выделения, комментарии, сноски); игнорировать лексические и смысловые трудности, не влияющие на понимание основного содержания текста, использовать переспрос и словарные замены в процессе устноречевого общения.

5. Учебно-познавательную компетенцию, т. е. способность обучаемого к эффективному осуществлению учебной деятельности при овладении иностранным языком, способности развивать специальные учебные умения, повышающие продуктивность учебной деятельности, использовать иностранный язык в целях продолжения образования и самообразования. Также предполагается наличие способности интегрировать новую информацию в уже имеющуюся систему знаний, организовывать и направлять свою учебно-познавательную деятельность на достижение поставленных целей с учетом своих личностно-мотивационных характеристик, находить оптимальные способы решения конкретных учебных задач.

В связи с этими задачами дисциплины «Иностранный язык» являются развитие умений и навыков иноязычного общения, владение диалогической и монологической речью в сфере бытовой и профессиональной коммуникации, совершенствование грамматических навыков, обеспечивающих коммуникацию без искажения смысла при письменном и устном общении, формирование навыков перевода, реферирования и аннотирования текстов по специальности.

В процессе обучения иностранному языку продолжается развитие и воспитание обучаемых, а именно: развитие и воспитание способности к личностному самоопределению, социальной адаптации; формирование активной позиции гражданина и патриота, а также субъекта межкультурного взаимодействия; развитие таких личных качеств, как культура общения, уважение к ценностям других стран и народов; развитие способности и готовности к дальнейшему самообразованию и использованию иностранного языка в других областях знаний.

В ФГОС нового поколения программа обучения нацелена на реализацию личностно ориентированного, коммуникативно-когнитивного, социокультурного и деятельностного подхода к обучению иностранному языку. При сохранении комплексного подхода к формированию у обучаемых иноязычной коммуникативной компетенции обучение иностранному языку рассматривается как единый процесс, позволяющий активизировать общие и специфические знания и умения.

Определяющими для обучения иностранному языку являются:

1. Характер влияния общей деятельности на содержание, отбор и организацию учебного языкового и речевого материала.
2. Моделирование в учебном процессе ситуаций общения и способов формирования речевых навыков и умений обучающихся.
3. Способы и приемы управления учебной деятельностью обучающихся на занятиях с преподавателями и в самостоятельной работе.

Систематизация общей деятельности и определение ее взаимодействия с речевой деятельностью осуществляются на концептуальной основе, разработанной Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым и др. Систематизируя речевую деятельность, следует отметить, что для обучения иноязычному общению значимым является как специальное, так и взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, обслуживающим общение, в том числе говорению, аудированию, чтению и письменной речи. Использование теории речевой деятельности позволяет сформировать мотивы иноязычного речевого общения в процессе обучения и обеспечить их реализацию в моделируемых на учебных занятиях ситуациях [43, 111].

Овладение иностранным языком требует больших личных усилий и способствует развитию важных черт характера: целеустремленности, терпения, настойчивости, усидчивости, аккуратности, самостоятельности, актуальность которых благодаря специфике иностранного языка обусловлена длительностью учебного процесса, отдален-

ностью конечной цели, повышенной сложностью речемыслительной деятельности, необходимостью регулярных упражнений.

Языковые способности в сочетании с другими психологическими условиями влияют на уровень обучаемости иностранному языку. Наиболее значимым в профессиональной деятельности будущего специалиста является общение на различных коммуникативных уровнях, что задает требования к содержанию, формам и методам обучающих технологий, реализация которых способствует эффективности профессионального общения на различных уровнях (А. А. Бодалев, Ю. И. Емельянов, А. В. Петровский). Таким образом, использование специфики иностранного языка как учебного предмета, способствующего развитию педагогической коммуникации у студентов профессионально-педагогического университета, улучшает качество их профессиональной подготовки.

2.3. Теоретические составляющие технологии обучения иноязычной коммуникации

Несмотря на достоинства иностранного языка как средства формирования содержания педагогической коммуникации, следует подчеркнуть, что изучение иностранного языка не способствует порождению принципиально новой информации. Выше нами были рассмотрены дидактические условия, способствующие развитию педагогической коммуникации. Поскольку эти условия обладают признаками педагогической технологии, они должны быть реализованы в комплексе.

На основании проведенного анализа теории и практики нами были определены *концептуальные подходы* к организации процесса формирования профессиональной мобильности педагога профессионального образования в условиях технологии развития педагогической коммуникации при обучении иностранному языку на уровне целей, задач, подходов к обновлению содержания обучения и воспитания будущих специалистов при взаимодействии и участии всех субъектов профессионального образовательного пространства. При отборе содержания технологии были не только определены общие принципы государственной политики в сфере профессионального образования, закрепленные в законодательстве, но и получены данные объективного анализа состояния профессионально-педагогического образования в вузе. Технология содержит следующие разделы: аналитический, структурно-содержательный и технологический.

2.3.1. Аналитический раздел технологии обучения

Высшее профессионально-педагогическое образование в России на протяжении последнего десятилетия находится в состоянии непрерывного совершенствования и модернизации. Движущими силами процессов, происходящих в высшей школе, являются ее направленность на обновление, сложное материально-экономическое положение и стремление войти в мировую образовательную систему.

Успешность современного образования определяется прежде всего способностью гибкого реагирования на постоянно меняющиеся условия. Гибкость необходима не только системе образования в целом, но и ее субъектам. Государством, обществом востребован специалист, способный перестраивать содержание своей деятельности в связи со сменой требований рынка труда. Динамизм современных общественных преобразований вызывает к жизни потребность в специалистах, умеющих анализировать постоянно меняющиеся социально-экономические тенденции, принимать и реализовывать нестандартные решения в ситуации рыночной конкуренции, устранять стереотипизацию из производственной и личностной сфер деятельности. Именно поэтому подготовка специалистов, способных к профессиональной мобильности, – одна из важнейших проблем современного профессионального образования России.

Поворот образования к личности, повышение ее роли в развитии государства и общества знаний, зависимость успеха трудовой карьеры человека от высокого уровня не только общей, но и профессиональной подготовки диктует необходимость в изменении подхода к целям, содержанию, организационной структуре профессиональной подготовки специалистов в системе профессионального образования. При этом следует учитывать изменение главной цели развития общества, интердисциплинарный характер профессионального труда, личностную ориентацию в непрерывном образовании, заинтересованность общества в образованных гражданах с высоким уровнем педагогической подготовки как гарантом их успешной профессиональной карьеры и конкурентоспособности на рынке труда.

В системе образования до недавнего времени были приняты формы и методы обучения, ориентированные на овладение системой готовых знаний. В настоящее время все чаще в качестве целей подготовки выступают деятельность, способность к ее вариативности, лич-

ностные качества, определяющие не столько узкопрофессиональные характеристики специалиста, сколько уровень его культуры, интеллектуальное развитие. Бурные темпы развития современного общества, его динамизм и изменчивость делают необходимым осуществление профессионально-педагогической подготовки, по выражению Г. А. Бордовского, с «двойным опережением» [28]. И сегодня необходимо вести речь о создании принципиально новой, неразрывно связанной с интегративными процессами технологии развития педагогической иноязычной коммуникации при обучении студентов профессионально-педагогического вуза, нацеленной на формирование профессиональной мобильности будущего специалиста.

Проблемы повышения мобильности как горизонтальной (географической), так и вертикальной (профессиональной) достаточно актуальны для современной России.

Чтобы в полной мере использовать потенциал специалистов, необходимо повысить их профессиональную мобильность. Современной России нужны специалисты, умеющие и желающие учиться и адаптироваться к новым условиям. С целью выявления потребностей современных преподавателей в постоянном профессиональном совершенствовании и изменении профессиональной деятельности и существующих для этого возможностей нами было проведено анкетирование преподавателей Свердловской области (см. прил. 3). Около 58 % преподавателей не знают, чего они хотели бы добиться в профессиональном плане в ближайшие три года, т. е. более половины опрошенных не определились с направлением и не имеют конкретной цели своего профессионального развития на краткосрочный период; 30 % опрошенных никогда не изменяли свою профессиональную деятельность, а 48 % с трудом осваивают новые виды профессиональной деятельности. Таким образом, мы видим, что около половины преподавателей не имеют опыта реализации внутренней профессиональной мобильности. Именно по этой причине около 73 % респондентов отметили, что за последние три года не имели никакого продвижения в профессиональном плане; 73 % хотели бы заняться новым творческим делом, но для этого у них нет свободного времени и должным образом не складываются обстоятельства. Следовательно, две трети опрошенных могли бы быть активными участниками инновационных процессов

в образовании, но не владеют навыками планирования своей жизни в профессии и уверены, что условия для изменений должны создаваться извне. Более половины опрошенных вообще не смогли оценить свою способность быстро и адекватно модифицировать собственную профессиональную деятельность, хотя при этом 45 % считают, что максимально смогли бы самореализоваться на руководящей должности. Одна треть (33 %) опрошенных уверены, что неправильно выбрали профессию. Они готовы ее поменять, но считают, что для этого не созданы определенные условия, т. е. желали бы проявить внешнюю профессиональную мобильность, но уверены, что без посторонней помощи им это не удастся. Результаты анкетирования показали, что современный преподаватель нуждается в развитии проектировочных умений, направленных как на себя, так и на свою деятельность. Более половины респондентов готовы к осуществлению профессиональной мобильности как внутренней, так и внешней, но не имеют необходимых компетенций и не владеют технологией реализации себя в профессии.

Все это требует пересмотра теории и практики подготовки специалиста (профессионала), обеспечения условий становления личности специалиста новой формации, способной к профессиональной мобильности в условиях международной интеграции.

Современный мир очень динамичен, новые сферы деятельности возникают очень часто, на протяжении жизни одного поколения могут происходить серьезнейшие структурные перестройки экономики. Поэтому сегодняшнему специалисту необходимо быть готовым к тому, что полученного первоначального образования будет недостаточно и придется на протяжении жизни постоянно доучиваться и переучиваться. Существенное влияние на рост профессиональной мобильности специалиста может оказать изменяющаяся система профессионально-педагогического образования России, реализующая технологию развития иноязычной педагогической коммуникации.

2.3.2. Структурно-содержательный раздел технологии обучения

Одним из важнейших факторов становления личности специалиста, способного к профессиональной мобильности, выступает содержание образования.

Стратегической целью профессионально-педагогического образования выступает создание условий для реализации технологии развития иноязычной коммуникации, направленной на формирование профессионально мобильного специалиста.

Важнейшие целевые показатели:

- высокая удовлетворенность выпускников результатами деятельности вуза;
- высокая способность выпускников осуществлять деятельность в режиме инновационного развития образовательного учреждения региона.

Основные задачи:

- организация процессов координации различных событий и проектов для решения проблем совершенствования профессионально-педагогического образования;
- создание механизмов устойчивого функционирования и развития системы обучения иноязычной педагогической коммуникации студентов профессионально-педагогического вуза.

Анализ зафиксированных Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования видов деятельности, к которым должен быть подготовлен выпускник профессионально-педагогического вуза в соответствии с уровнем своей квалификации (специалист, бакалавр, магистр), позволил классифицировать эти виды деятельности по степени общности. Мы видим, что так называемый эффект рассеянной идентификации все еще присутствует. Его наличие объясняется доминированием до недавнего времени в нашей системе образования моноуровневой подготовки над многоуровневой.

Результаты анализа требований к уровню подготовки выпускника профессионально-педагогического вуза (бакалавра, специалиста, магистра) позволили установить, что требования к знаниям и умениям выпускников носят в основном деятельностный характер в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров.

Анализ содержательной стороны отечественных образовательных стандартов на предмет их соответствия задаче воспитания готовности специалиста к профессиональной мобильности показал, что один из показателей результата образования – «профессиональная мобильность специалиста» – отражен в тексте стандартов: в задачах подготовки специалиста (32 %), в задачах подготовки бакалавра (43 %), в задачах подготовки магистра (56 %).

Подготовка профессионально мобильного специалиста представлена в основном в стандарте магистерской подготовки, образовательная программа которой в большей степени направлена на подготовку выпускников к профессиональной мобильности. Во всех проанализированных стандартах практически отсутствуют индикаторы ценностно-смысловой и общекультурной компетентности как составляющих профессиональной мобильности специалистов, что противоречит постоянно актуализируемой миссии высшей школы в направлении укрепления ее культурного начала.

В связи с этим требует уточнения и понятийный аппарат стандарта, единый для всех уровней педагогического образования. Стандарт не в полной мере обеспечивает академическую и профессиональную мобильность выпускников в условиях диверсификации образовательных программ. Не до конца решена проблема формирования содержания общепрофессиональных дисциплин для родственных направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования, что затрудняет академическую мобильность обучающихся. Согласно положениям современной профессиональной педагогики, содержание профессионального образования задается интегративной парадигмой личностно ориентированного и социоориентированного образования, которое в области содержания реализует себя как «педагогическая модель социального заказа», что задает в качестве императива обязательное обеспечение возможности дальнейшей эффективной трансформации приобретаемой личностью квалификации. Содержание профессионально-педагогического образования мобильных специалистов должно быть адаптивным, обеспечивающим максимальную приспособляемость к меняющимся условиям, и конструктивным, обеспечивающим преобразование и развитие системы образования в России.

В современном обществе формируется новый тип человека-работника – «ассоциативный человек», который пришел на смену «организационному человеку»: это работник широкого профиля, динамичный, творческий, способный к программно-целевой оценке процесса, социально ответственный. В качестве основных принципов трудовой деятельности выдвигаются необходимость постоянного обновления знаний и необходимость освоения новых профессий и специальностей. Достижение высокого уровня профессиональной мо-

бильности определяется рядом показателей, среди которых приоритетным для нашего исследования является широта профиля подготовки специалиста, так как в ее основе лежат фундаментальные знания естественнонаучного, социально-гуманитарного, общепрофессионального профиля. В условиях развития современной России политика образования в вузе должна быть направлена на подготовку специалистов, социально защищенных качеством и профессионально-деятельностными возможностями своего образования, а также комплексно подготовленных к работе в постоянно меняющихся условиях.

Система обучения должна быть адаптивной. Адаптивность процесса обучения определяется принципом его гибкости на всех этапах разработки и организации. Учебный материал, отобранный в соответствии с принципом гибкости, позволяет адаптировать обучение к уровню знаний, умений обучающегося, специфическим характеристикам учебной группы, особенностям социально-культурного контекста обучения.

Методологическое значение имеют и виды мобильности, выделенные в исследовании (социальная, культурная, социокультурная, академическая мобильность), а также ее формы (вертикальная, горизонтальная, глобальная мобильность).

Можно констатировать, что профессиональная мобильность – это свойство, направленное на преобразование себя и окружающей среды в соответствии с тенденциями развития, поэтому оно предполагает опережающий и непрерывный характер самого образования.

Рассматривая профессиональную мобильность как свойство целостной личности специалиста в сфере профессионально-педагогического образования, можно отметить, что она включает следующие структурно-содержательные компоненты:

- совокупность компетентностей, обеспечивающих профессиональную мобильность студентов профессионально-педагогического вуза;
- готовность к переменам как синтез устойчивости и «реактивной» адаптивности;
- активность как способность к преобразованию педагогической деятельности и себя в ней.

В основу данной структуры положена закономерность взаимодействия устойчивости и изменчивости в развитии профессионально мобильного специалиста, что указывает на наличие следующих взаимодей-

ствующих процессов развития мобильности: устойчивого развития, упреждающего развития, профессионального развития личности педагога.

Содержание подготовки профессионально мобильного специалиста в условиях развития иноязычной педагогической коммуникации при обучении студентов профессионально-педагогического вуза выстроено в соответствии со следующими принципами:

- аксиологическим, предписывающим рассмотрение педагогической профессии как общественно и личностно значимой ценности;
- гносеологическим, предполагающим ориентацию содержания на познание теории во взаимодействии с профессионально-педагогической практикой;
- принципом социализации, предписывающим содержание, способствующее адаптации, социализации и самореализации личности в обществе и профессии;
- принципом индивидуальной мотивации, требующим раскрытия содержания в контексте обеспечения гарантий трудоустройства и карьерного роста на основе разработки индивидуальных образовательных маршрутов;
- феноменологическим принципом, обуславливающим необходимость понимания культурных смыслов, изменений, происходящих в образовании, и их осознания участниками образовательного процесса;
- пространственным принципом, предписывающим раскрытие содержания подготовки мобильного специалиста в контексте взаимодействия учебного, образовательного, профессионального пространства.

Подготовка профессионально мобильного специалиста в сфере профессионально-педагогического образования базируется на ценностно-целевой направленности, в результате реализации которой в качестве приоритетных ценностей и целей развития профессиональной мобильности специалистов выделены следующие способности и умения: адаптироваться, самостоятельно ориентироваться в профессиональном мире; легко обучаться, выстраивать вектор своего карьерного роста, проявлять готовность к смене видов деятельности, поведенческих ролей, уметь преобразовывать себя в профессии и окружающей реальности; влиять на окружающую среду и происходящие в ней события, использовать их для своего развития; развивать собственную компетентность в профессии, социальной жизни, культуре, самообразовании, проявляя различные виды мобильности: социальную, культурную, социокультурную, академическую, профессиональную.

2.3.3. Технологический раздел технологии обучения

Разработка педагогической технологии развития педагогической коммуникации подчиняется общему алгоритму проектирования технологии любой деятельности. В основу этого алгоритма положено пять структурообразующих компонентов технологии, представляющих ее инвариантный состав: 1) предмет; 2) процесс; 3) продукт (результат); 4) средства; 5) методы. Два дополнительных структурных компонента педагогической технологии, выполняющие функцию внешних условий, непосредственно не включены в процесс получения педагогического результата, но без них его получение становится затруднительным или невозможным. Это нормы (стандарты) и условия (формы организации деятельности) [129].

Таким образом, педагогическая технология включена во внешний, предметный, непсихологический план педагогической деятельности, потому что характеризует ее со стороны внешнего результата (продукта). Применительно к теме нашего исследования таким обобщенным результатом можно считать качественные изменения содержания педагогической коммуникации в процессе осуществления формирующего эксперимента.

В настоящее время насчитывается свыше двадцати определений педагогической технологии. Первое определение было дано еще Карлом Марксом (имеется в виду известное определение сущности и простых моментов труда): «Простые моменты труда следующие: целесообразная деятельность или самый труд (1), предмет труда (2) и средства труда (3)» [120, с. 96]. Данное определение представляет свернутый вариант перечня пяти основных компонентов технологии, который был представлен выше.

Современная трактовка понятия «технология» дана в широко известной работе «Основы менеджмента» (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; М., 1994). Ее авторы пишут: «Большинство людей рассматривают технологию как нечто, связанное с изобретениями, машинами, например, полупроводниками и компьютерами» [121, с. 94]. Однако социолог Чарльз Перроу описывает технологию как средство преобразования сырья – будь то люди, информация или физические материалы – в искомые продукты и услуги. Льюис Дейвис предлагает следующее определение: «Технология – это сочетание квалифицированных навы-

ков, оборудования, инфраструктуры, инструментов и соответствующих технических знаний, необходимых для осуществления желаемых преобразований в материалах, информации и людях» [Цит. по: 121, с. 94].

Обзор зарубежной литературы [93] свидетельствует о пристальном внимании к проблеме используемой в учебном процессе технологии, проявляемом с 30-х гг. XX столетия после введения первых программ аудиовизуального обучения. С того времени сам термин претерпел ряд изменений – от «технологии в образовании» к «технологии образования», а затем к «педагогической технологии». Несмотря на эволюцию термина его применение за рубежом до сих пор ограничивается сферой усвоения знаний, о чем свидетельствует «официальное» определение педагогической технологии, представленное в 1979 г. Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологиям США: «Педагогическая технология есть комплексный, интегральный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решения проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний...» [23, с. 123].

Анализируя перечень определений технологии, можно сделать следующий вывод: технология – это способ преобразования предмета деятельности в продукт деятельности. Проблемы возникают, когда педагог или обучающийся сталкивается с перечнем произвольных дефиниций педагогической технологии, в котором не представлено главное – моменты преобразования предмета в продукт и способ этого преобразования.

Этим обстоятельством обусловлен выбор определения педагогической технологии: «Педагогическая технология – это внешний, предметный, непсихический компонент педагогической деятельности, представляющий способ получения воспроизводимого положительного педагогического результата, диагностично заданного нормами управляющих и обучающих программ в условиях, адекватных целям образования» [109, с. 173].

В. Ю. Питюков пишет, что практически все педагоги отмечают сложность психологического порядка при использовании термина «технология» [144]. Однако это не является проблемой сугубо педагогической, поскольку во всякой среде исследовательской и творческой

деятельности при использовании термина «технология» возникает такая трудность. По мнению некоторых ученых, «это можно объяснить тем, что данный термин в обыденном сознании чаще всего связывается с задачами регламентации работ или каких-либо действий. Последнее... является следствием одностороннего и достаточно узкого понимания целей и задач разработки вопросов технологии» [198, с. 72].

А. С. Белкин и ряд авторов дают следующее определение технологии: технология (образовательно-педагогическая) – совокупность приемов – область педагогического знания, отражающего характеристики глубинных процессов педагогической деятельности, особенности их взаимодействия, управление которыми обеспечивает необходимую эффективность учебно-воспитательного процесса [17, с. 19].

Практика показывает, что такая трактовка педагогической технологии не только методологически и теоретически более обоснована, чем многие из предлагаемых к использованию вариантов определений, но и более легко усваивается преподавателями и студентами.

Разработка технологии – это наиболее конструктивный подход при установлении действительных отношений между ценностными ориентациями, целями, средствами и процессами в структуре общения (коммуникации, интеракции, перцепции). Процесс разработки технологии выступает как проектирование, т. е. идеальное промысливание и практическое воплощение способа конструирования и реконструирования образовательных и педагогических объектов. Результат разработки технологии – инструментально-управленческое знание, определяющее принцип связи и концептуально заданные цели, условия и способы их достижения, формы организации деятельности – общения в исторически и социально конкретной ситуации (В. И. Слободчиков).

Системное представление технологии развития педагогической коммуникации базируется на рассмотрении технологии как внешней, предметной, исполнительной составляющих общения, понимаемого как деятельность студента (будущего педагога), не «разорванного на части» различными учебными дисциплинами учебного плана вуза. При этом будущий педагог рассматривается как человек мыслящий и чувствующий, имеющий определенное представление об истинности бытия, нравственности и человеческом достоинстве, деятельность которого всегда протекает в некотором сообществе. Для раз-

работки педагогической технологии развития педагогической коммуникации нами были использованы восемь дидактических условий, о которых шла речь в п. 1.3:

- преобразование информации в знание;
- формирование и использование во взаимодействии научных педагогических понятий;
- использование «схем» и «моделей»;
- дефинитность педагогических понятий;
- построение понятийно-терминологической системы;
- необходимость в знании иностранных языков;
- умение осуществлять сопоставительный анализ русскоязычного и иноязычного содержания педагогической коммуникации;
- интеграция различных областей знаний.

В ходе поискового эксперимента проверялась возможность использования учебных заданий на основе методов семантического дифференциала, парных сравнений, проектирования, моделирования и автодидактики. Студенты, задействованные в эксперименте, выполнили 11 заданий из разработанного нами «Пособия по автодидактике для изучения педагогических понятий на английском языке» (далее – «Пособие по автодидактике») [100].

Автодидактика – это целенаправленная, систематическая, самостоятельная и автономная деятельность субъекта в процессе самообучения по усвоению знаний, развитию представлений, формулировке понятий и категорий, выработке умений и навыков. Автодидактика предъявляет жесткие требования к технологии обучения: автодидакт обязательно должен усвоить конкретный объем знаний, умений и навыков, у него должна сформироваться готовность к новому виду деятельности. Автодидактика позволяет освоить параллельные области знаний, развить умения и навыки, коррелирующие с ранее усвоенными.

Учебные задания и задачи направлены на получение различных дидактических результатов. Учебные задания позволяют создавать проблемные ситуации, активизировать познавательную деятельность обучающихся, а задачи служат дидактическим условием, способствующим более эффективному усвоению знаний, развитию мыслительных умений и навыков. Разрабатывая совокупность заданий для «Пособия по автодидактике», мы учитывали дидактические особенности учебных проблем.

Поисковая опытно-экспериментальная работа позволила уточнить дидактическую структуру заданий, обеспечивающих становление педагогической коммуникации у будущих учителей, скорректировать условия выбора и использования заданий в процессе преподавания иностранного языка. В «Пособии по автодидактике» представлены задания, в каждом из которых так или иначе представлена сущность педагогических понятий. Известно, что понятия (в том числе педагогические) усваиваются в той мере, в какой они являются продуктом самостоятельной мыслительной деятельности.

В наших исследованиях мы использовали методы семантического дифференциала и парных сравнений [143]. Применение этих методов в ходе опытно-экспериментального обучения позволило установить, что они повышают степень осознанности и самостоятельности умственных действий с педагогическими понятиями (их усвоение осуществляется путем самообучения – автодидактики).

Усвоение понятий при помощи метода семантического дифференциала осуществлялось следующим образом: студентам предлагались вопрос и ответ, в которых были пропущены понятия, необходимые для правильного ответа. Студенты должны были выбрать один или больше правильных вариантов ответов из нескольких предложенных. Правильные и неправильные варианты в заданиях давались вразброс, чтобы не было закономерности в их расположении.

Для полного усвоения содержания педагогической коммуникации и понятий нужно последовательно выполнить четыре основные операции: установить простые связи между однородными понятиями; выявить ассоциации; использовать понятия для образования суждений; на основе интеграции простых и сложных понятий самостоятельно сформулировать категории – предельно общие фундаментальные понятия [60, с. 225–240].

Рассмотрим педагогическую технологию развития педагогической коммуникации в ходе преподавания иностранного языка.

Важная особенность преподавания иностранного языка заключается в том, чтобы, выяснив уровень сформированности обыденного педагогического сознания, степень усвоения изученных ранее педагогических понятий, мотивы, ценностные ориентации и качества личности, подвести обучаемых к качественно новому уровню

подготовки будущих педагогов. В современных условиях, когда резко возрос информационный поток, от педагогической коммуникации, от правильной реализации коммуникативной функции педагогического сознания во многом зависит эффективность всего образовательного процесса. Исследователи этой функции указывают на то, что она отражает и объединяет мировоззренческие, нравственные, эмоционально-чувственные стороны педагогического сознания, а также формирует профессиональную направленность личности учителя [192, с. 3–6]. Именно при помощи коммуникативной функции становится возможным преобразование педагогической информации в знание, поэтому именно его следует считать первым дидактическим условием развития педагогической коммуникации. Увеличение словарного запаса происходит тогда, когда студенты осмысленно усваивают педагогические понятия. Задания 1 и 2 «Пособия по автодидактике» как раз способствуют увеличению запаса иноязычной лексики и преобразованию полученной информации в знания. В этих заданиях даны для чтения, перевода на родной язык и сравнения два познавательных текста: «Higher Education in Great Britain» и «Higher Education in Russia».

Вторым из выделенных ранее условий развития педагогической коммуникации в ходе преподавания иностранного языка является формирование и использование во взаимодействии научных педагогических понятий. Задания 1 и 2 в «Пособии по автодидактике» посвящены обзору образования двух стран: России и Великобритании. Фактически при помощи одних и тех же понятий описывается образование у нас в стране и за рубежом. Если при изучении языкознания важна проблема происхождения структуры слов и словосочетаний, то при обучении студентов педагогике профессионального образования важны проблема активности лексических средств, их способность закреплять систему педагогических понятий.

На базе изучения русского и английского аналогов педагогических понятий расширяется содержание педагогической коммуникации, а также постигается смысл педагогических понятий как на родном языке, так и на иностранном. Так, в заданиях 3 («Выявление общих понятий»), 4 («Исключение понятий») и 6 («Анализ отношений понятий») встречается множество интернациональных терминов. Что-

бы выполнить эти задания, следует выбрать и подчеркнуть педагогические понятия, имеющие общие родовые признаки и логические связи с обобщающим понятием.

Например: теория (знание, желание, гипотеза).

Theory (knowledge, desire, hypothesis).

Выделяются понятия knowledge (знание) и hypothesis (гипотеза), так как они наиболее тесно связаны с обобщающим понятием theory (теория). Критерий результативности выполнения данного задания – сформированное умение студентов устанавливать количественные отношения между понятиями и умение формировать и использовать во взаимодействии научные педагогические понятия.

В п. 1.3 мы отмечали, что преобразование информации в знание, а также формирование и использование во взаимодействии научных педагогических понятий дают возможность подойти к реализации третьего дидактического условия развития педагогической коммуникации в ходе преподавания иностранного языка. Его сущность заключается в том, что в педагогической коммуникации необходимо использовать «схемы» и «модели». Не случайно объектом восприятия все чаще становятся целостные динамичные сцены реального мира. Акцент исследования смещается с изучения процессов получения информации на процессы ее организации и использования.

В качестве центральной концепции выдвигается теория схем. Формы схем познания могут быть различными (сценарий, план). Введение этого положения позволяет рассматривать восприятие как «непрерывный циклический процесс, включающий антиципацию получаемой информации, ее выделение, организацию в рамках направляющей схемы и осуществление двигательной активности, содействующей получению новой информации. С этой точки зрения каждый акт восприятия есть прежде всего акт модификации соответствующей схемы, настроенной на отражение определенных свойств среды» [148, с. 98].

В современной теории восприятия схема детерминируется как «особое когнитивное образование, интегрирующее информацию, получаемую в разные моменты времени, и репрезентирующее наблюдателю пространственно-временные отношения среды» [148, с. 104].

С позиции когнитивного подхода схема представляет собой «основную, центральную единицу внутреннего выражения знания» [215, с. 49]. В подавляющем большинстве случаев обучающийся не владеет

соответствующей (подходящей) схемой. Особенно это относится к студентам профессионально-педагогического вуза, которые должны обучаться и получать знания в областях, почти не соприкасающихся с их повседневной жизнью; при обучении они часто впервые сталкиваются с информацией из новых областей гуманитарной науки.

Важная роль схем состоит в том, что они используются для получения знаний и понимания. Задача обучающего – в ходе выбора учебного материала к уроку (новых знаний) подготовить разные варианты схем для различных «структур» учебного варианта, установить тем самым степень понимания при использовании различных схем и благодаря этому получить возможность корректировать те или иные этапы урока. Такие «практические» испытания позволяют обучающимся запомнить конкретные факты использования схем, которые должны «срабатывать» в различных ситуациях на практике. В процессе изучения иностранного языка и работы над «Пособием по автодидактике» мы использовали так называемый предварительный организатор (advance organizer), который служит посредником между учебным материалом и структурой распознавания [216]. Используя advance organizer как опорный пункт, обучающиеся создают подходящую схему. Это так называемое смысловое обучение. В «Пособии по автодидактике» мы используем следующие два пути построения схемы:

1. Создание новой схемы благодаря «собираанию» основных элементов изучаемой учебной информации.

2. Модификация какой-то части прежней схемы (метод аналогии).

Наши исследования показали, что педагогическая коммуникация не может быть бесструктурной. Студенты экспериментальной группы (ЭГ), работающие с «Пособием по автодидактике», выполняли задания разными путями:

- 1) «житейским» – неосознанно, спонтанно, основываясь на житейском опыте;

- 2) комплексным – с помощью практически-действенного и конкретно-образного мышления;

- 3) понятийным – в процессе вербально-дискурсивного мышления [36].

В п. 1.3 мы уже отмечали, что четвертым условием является развитие дефинитности педагогических понятий. Знания об объекте закрепляются в специфических языковых формах отражения – по-

нениях [179]. А. В. Соловьев определяет понятие как познавательную структуру, «которая выступает средством решения целого класса задач на основе выделения существенных признаков данного класса» [162, с. 55–56].

На основе анализа результатов опытно-поисковой и опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу, что педагогическая коммуникация должна осуществляться на основе понятийного общения. Следовательно, в процессе преподавания иностранного языка у студентов профессионально-педагогического вуза надо развить теоретическое (понятийное) педагогическое мышление. Осуществить такую подготовку – значит научить студентов совершать определенные интеллектуальные действия с педагогическими понятиями. На основе этих действий будет формироваться готовность студентов к будущей профессии, развиваться качества личности, определяющие успех будущей профессиональной деятельности. Вот почему все 11 заданий «Пособия по автодидактике» включают в себя педагогические понятия и задания с ними. Цель данных заданий заключается в том, чтобы на базе изучения русского и английского перевода педагогических понятий расширить содержание педагогической коммуникации.

Развитие дефинитности педагогических понятий требует построения понятийно-терминологической системы. Необходимость построения понятийно-терминологической системы возникает в связи с проблемой усовершенствования, упорядочения, систематизации накопленного знания. Одним из условий развития и повышения эффективности педагогической науки является совершенствование ее понятийно-терминологического аппарата.

В числе направлений решения проблемы совершенствования и упорядочения понятийно-терминологического аппарата можно рассматривать появление в конце 1980 – начале 1990-х гг. большого количества словарей и глоссариев по педагогике и образованию в целом или тематических, выходящих отдельными изданиями. Многие из них являются авторскими и отражают научные воззрения конкретных ученых (В. С. Безрукова, С. А. Днепров).

Как мы уже отмечали, построение понятийно-терминологической системы является пятым дидактическим условием развития педагогической коммуникации. Это условие также реализовано в «Пособии по автодидактике». Так, задания 6 («Анализ отношений понятий»),

7 («Сложные ассоциации»), 8 («Поиск соединительных звеньев») помогут студентам самостоятельно изучить понятийно-терминологический аппарат педагогики и расширить знания в области иностранного языка. Рассмотрим в качестве примера задание 8 («Поиск соединительных звеньев»). Это задание – одно из самых сложных в «Пособии по автодидактике». Для его выполнения студентам понадобится еще больше знаний о сущности, содержании и структуре понятий. Выполнение этого задания приводит к выработке умения устанавливать связи между предметами и явлениями, отраженными в понятиях, высказывать суждения о понятиях. Например:

Game – development – maturity; игра – деятельность – зрелость.

В этом ряду понятий соединительным звеном между game и maturity является понятие development. Критерий результативности – умение находить соединительные звенья между понятиями.

В п. 1.3 мы установили, что сущность шестого дидактического условия заключается в необходимости знания иностранных языков для усвоения содержания педагогической коммуникации. Включение России в международные интеграционные процессы в области образования явилось причиной появления проблемы преодоления не просто языковых барьеров, но прежде всего «барьера понятийных языков педагогики и образования» [49, с. 202], и тем самым актуализации сопоставительного аспекта проблемы понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования. Изучение иностранного языка повышает как общую, так и педагогическую культуру обучаемых. Овладение иностранным языком способствует знакомству с высокими образцами иноязычной культурной среды, ведет к соединению национального и человеческого с региональным и этническим элементами цивилизованности, обеспечивает обширным культурологическим материалом для развития сравнения и самоопределения в разной иноязычной культуре [31].

Современное развитие понятийно-терминологической базы таково, что дать определения многих педагогических понятий, базируясь только на русском языке, невозможно. Для выполнения данной задачи необходимы знание иностранного языка, умение хорошо и быстро работать и ориентироваться в словарях. Для выполнения заданий из «Пособия по автодидактике» студентам пришлось много работать с разными видами словарей, так как было необходимо знать русский перевод и толкование педагогических понятий, чтобы правильно выполнить то или иное задание.

Мы уже упоминали о том, что седьмым условием развития педагогической коммуникации является умение осуществлять сопоставительный анализ русскоязычного и иноязычного содержания педагогической коммуникации. Как показали наши исследования, студенты плохо определяют педагогические понятия на иностранном языке. По сути, изучая такие науки, как педагогика и психология, студенты усваивают их как своеобразный иностранный язык. Задача педагогов состоит в том, чтобы помочь обучающимся преодолеть «барьер» незнания. Выше были описаны специальная методика подбора эквивалентов и различные виды перевода понятий, которые использовались в ходе работы над пособием. Методы и средства, которые применялись в пособии для обучения студентов, использовались нами также для формирования педагогической коммуникации. Можно сделать вывод, что все задания в пособии работали на реализацию дидактических условий развития педагогической коммуникации.

В настоящее время возникают и стремительно развиваются разно-сторонние связи наших ученых с коллегами из-за рубежа. Наша педагогическая наука и практика на протяжении многих лет развивались в условиях идеологических ограничений, теперь они постепенно движутся к принятым в большинстве стран международным стандартам. Становятся нормой встречи педагогов-профессионалов на международных совещаниях, семинарах, конференциях, совместные научные исследования и методические разработки, которые имеют большое значение не только для нашей страны, но и для всего мирового сообщества.

Таким образом, расширение профессиональных контактов специалистов в области образования, развитие студенческих обменов и другие виды практической деятельности подразумевают интеграцию различных областей знания. Это восьмое условие развития педагогической коммуникации. Поэтому необходимо использовать появившийся интерес к иностранному языку для формирования содержания педагогической коммуникации. Целенаправленная, планомерная и поэтапная реализация восьми дидактических условий в процессе преподавания иностранного языка представляет собой педагогическую технологию. Она способствует развитию педагогической коммуникации при обучении иностранному языку будущих педагогов неязыковых специальностей.

2.3.4. Теоретические аспекты технологии игры

В последнее время ведущей технологией в передовых центрах обучения во всем мире является игра. Игра – деятельность коммуникативная, хотя и происходит по чисто игровым правилам, и конкретная. Коммуникативное общение людей – важнейшая проблема педагогики. Это общение включает в себя специфические нормы поведения: сыгранность и независимость, общность интересов и личные пристрастия, взаимопонимание и способность самостоятельно принимать решения, способность идти на уступки и эмоциональную контактность. Желания действовать сообща, быть равным среди сверстников рождает такую общность.

Общение следует рассматривать и как основной энергетический источник игры, питающий ее эмоциональную сторону. Как отметил О. С. Газман, «энергия, направляемая на поддержание игрового действия, может довольно быстро угасать или быть практически неиссякаемой в зависимости от состава участников (только девочки, смешанная группа, группа разновозрастная), от характера межличностных отношений в игре, от того, соблюдается ли в ней не только избираемое правило, но и эстетическая культура общения» [46, с. 60].

Многие игры детей, подростков и юношей отличаются коллективным характером, реже бывают единичным актом и потому несут заряд коммуникативной деятельности, общения, которые передают от поколения к поколению коллективный социальный опыт, традиции, ценности и идеалы. Игры формируют в ребенке и сохраняют у взрослого человека такие привлекательные социальные черты, как обаяние, непосредственность, общительность.

Теория игры как вида человеческой деятельности разработана довольно подробно и всесторонне философами, психологами, этнографами, культурологами [91].

Начало разработки общей теории игры следует отнести к трудам Ф. Шиллера и Г. Спенсера. Значительный вклад в теорию внесли В. Вунд, Дж. Дьюи, З. Фрейд, Ж. Пиаже, В. Штерн и др.

В отечественной педагогике и психологии серьезно разрабатывали теорию игры М. М. Бахтин, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, О. С. Газман, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, Г. В. Плеханов, С. Л. Рубинштейн, А. В. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин и др.

В. Вундт рассматривает игру как аналог практической, трудовой деятельности. «Игра – это дитя труда», – пишет он [91, с. 64].

Д. Б. Эльконин в книге «Психология игры» дает критический анализ теориям великих исследователей. Он прослеживает развитие теорий игры с конца XIX в. и до настоящего времени [199].

Все авторы рассматривали человека изолированно от общества, в котором он живет и частью которого является. Д. Б. Эльконин отмечал, что каждый из исследователей внес свой вклад в решение проблем психологии игры. Различие заключается лишь в том, какие инстинкты или глубинные влечения проявляются в игре. Одни считали главными инстинкты власти, борьбы и попечения (А. Адлер, В. Штерн), другие – сексуальные влечения (З. Фрейд). Общий подход к выявлению природы игры, который применялся при анализе игр животных, почти механически переносился учеными на детскую игру. Существенный вклад в разработку теории игры внес Л. С. Выготский, работая над созданием «Педагогической психологии». Он ввел гипотезу о психологической сущности развернутой формы ролевой игры [44].

Основными положениями этой гипотезы являются следующие:

1. Сущность игры заключается в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных, а обобщенных эффектов.

2. Центральными и характерными для игровой деятельности являются создание «мнимой» ситуации, заключающейся в принятии ребенком на себя роли взрослого, и осуществление ее в создаваемой самим ребенком игровой обстановке.

3. Всякая игра с «мнимой» ситуацией есть вместе с тем игра с правилами, и всякая игра с правилами есть игра с «мнимой» ситуацией. Правила в игре есть правила ребенка для самого себя, правила внутреннего самоограничения и самоопределения.

По мнению Л. С. Выготского, игра содержит в себе все тенденции развития, она – источник развития и создает зоны ближайшего развития; за игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания общего характера [44].

Анализ существующей психолого-педагогической литературы, посвященной проблемам игры, позволяет сделать вывод о том, что целостной теории игры пока еще не существует. Исследователь игр школьников О. С. Газман пишет: «Природа создала детские игры для

всесторонней подготовки к жизни. Поэтому игра имеет генетическую связь со всеми видами деятельности человека и выступает как специфическая детская форма познания, труда, общения, искусства, спорта и т. д.» [45, с. 3].

Использование игры в теории обучения высшей школы разработано рядом ученых [35; 82; 197, с. 33–54].

В вузе игра должна «представлять собой самостоятельную познавательную деятельность студента в рамках конкретных правил и условий, направленную на поиск, обработку и усвоение учебной информации для принятия решений в проблемной ситуации» [12, с. 17]. Обеспечивая динамичность и продуктивность мышления, оперативность памяти в процессе умственной и познавательной деятельности, учебная игра становится средством интеллектуального развития.

Накопленный опыт показывает, что студенты проявляют к играм повышенный интерес, так как в ходе игры создаются условия, способствующие произвольному усвоению изучаемого материала, развитию творческих способностей и активности. Необычная форма проведения занятий, ее нешаблонный, нестандартный характер также способствуют поддержанию интереса к изучаемому предмету.

Наиболее активно учебная игра используется на занятиях иностранным языком (это объясняется особенностями данного предмета, главная цель которого – обучение языку как средству общения всех участников) и мотивирует речевую деятельность.

Применение ее способствует проявлению коммуникативно-деятельностного характера обучения, психологической направленности уроков на развитие речемыслительной деятельности обучающихся средствами изучаемого языка, оптимизации их интеллектуальной активности в учебном процессе, комплексности обучения, интенсификации его и развитию групповых форм работы.

Игра «не противостоит традиционному типу обучения, не противоречит современным педагогическим теориям и в будущем может стать одной из форм интегрированного обучения, в котором должны объединиться все типы обучения, все лучшее, что было, есть и будет в теории и технологии обучения» [12, с. 38].

Игра, по словам американского психолога Дж. Брунера, выступает не только как средство исследования, но и как форма проявления изобретательности [29].

Природа игры – это ее реальные ценности: бодрость, радостное самочувствие, активный жизненный тонус, импровизация, интуиция, воображение, эмоциональность, отстраненность и т. д.

Понять природу игры «значит понять природу действий» [5, с. 72], совокупность ее важнейших свойств. Игра многомерна, «она – деятельность и познание, развлечение и творчество, подражание и общение, отдых и тренинг. Игра всегда художественный образ и драматургическое действие, т. е. некая фабула, интрига, диалоги, монологи, движения, действия и атрибутика...» [193, с. 34].

В качестве основных структурных единиц обычно выделяют воображаемую ситуацию, роль и реализующие ее игровые действия. Современная психология к структуре игры, кроме того, относит роли, взятые на себя играющими; игровые действия как средство реализации этих ролей; игровое употребление предметов, т. е. замещение реальных предметов игровыми, условными; реальные отношения между играющими [179].

В соответствии с целями обучения игры подразделяются на сюжетно-ролевые, исследовательские, деловые, развивающие, организационные, коммуникативные и тренинговые. Главными целями исследования игры на занятиях со студентами, по мнению большинства дидактов, являются активизация учебного процесса, создание устойчивой мотивации обучения. Применение обучающих и воспитывающих игр основывается на понимании игры как деятельности человека, предметом которой являются модели – заменители предметов – иных деятельности. Действия с моделями труда порождают деловые игры, с моделями общения – ролевые игры, с моделями самого себя – игры самораскрытия.

Н. П. Аникеева в книге «Воспитание игрой» выделяет психотерапевтическую функцию игры. Эта функция заключается в том, что игра может изменить отношение человека к себе и другим, изменить психическое самочувствие и социальный статус, способы общения в коллективе [10].

Деловая игра – метод обучения профессиональной деятельности посредством ее моделирования, близкого к реальным условиям, с обязательным разветвленным динамическим развитием реальной ситуации. Возможны две разновидности игры: по правилам, с жестким сценарием, и без правил, без сценария – игра, которая предполагает

импровизацию, гибкость, изобретательность. К первому типу можно отнести ролевые игры, ко второму – организующие деятельность. Для достижения цели нашего исследования целесообразно остановиться на ролевых (сценических) и исследовательских играх. Механизм сценических игр состоит в определении ролей ее участников. Роль может раскрыть в человеке то, что в нем скрыто и для окружающих, и для него самого. Дидактическая игра выступает как средство не только закрепления полученных знаний, но и усвоения новых знаний. Усвоение новых знаний в игре происходит более эффективно, чем на занятиях. Это связано с характером активности людей в игре, так как новые знания они применяют на практике в игровой деятельности.

Дидактическая игра является ценным средством развития умственной активности обучающихся. При правильном подборе и организации игры у студентов удастся развить такие ценные качества, как любознательность, живость мысли, привычка к умственному усилию.

Н. П. Аникеева, подчеркивая связь ролевой игры и общения, отмечает: «Ролевая игра – это одновременность двойного общения: реального и воображаемого. В качестве важных моментов выступают эмпатия и рефлексия. Под эмпатией понимается способность понимать психологическое состояние других людей, сопереживание, эмоциональный отклик, идентификация с другими. Рефлексия рассматривается как самоуглубление, видение своей позиции со стороны, способность имитировать мысли партнера. Рефлексивные способности личности характеризуют интеллект человека, гибкость его поведения, общения. Ролевые игры самым тесным образом связаны со сценическим действием» [10, с. 34].

Социально-психологическое воздействие игры обнаруживает себя в преодолении боязни общения на иностранном языке и формировании культуры общения, в частности культуры ведения диалога. Игра порождает интерес к стране изучаемого языка, к чтению зарубежной литературы.

Педагогическое влияние учебной игры проявляется в воспитании чувства коллективизма. Благоприятно ее воздействие на формирование ответственного отношения к учебной деятельности. Повышается требовательность к себе. Развиваются профессиональные качества будущего специалиста, формируются методические умения.

Влияние учебной игры сказывается и на преподавателе: она способствует развитию его как личности и как специалиста, заставляет постоянно работать над собой, совершенствовать педагогическое мастерство.

Требования социально-психологического характера подразумевают создание условий, обеспечивающих взаимодействие, общение и сотрудничество участников игры. Одним из таких условий является социально-психологическая готовность обучающихся к деятельности подобного рода. Содержание учебной игры должно быть интересным и значимым для ее участников, а любое игровое действие – завершаться получением определенного результата, представляющего для них ценность.

Всякая *учебная игра* призвана решать конкретную задачу, сильную для ее участников. Участники игры должны быть обеспечены методическими материалами: игровыми заданиями, учебными материалами, реквизитом и т. д. Педагогические требования подразумевают выявление оптимальных условий введения игры в учебный процесс. Практика показывает, что не существует универсальной игры, пригодной абсолютно для всех обучаемых. Одна и та же игра в разных группах проходит по-разному. А потому необходима ее адаптация к конкретным условиям.

Практика также показывает, что на занятиях иностранным языком возможно применение следующих игр: грамматических, лексических, фонетических, орфографических, которые могут быть использованы для корректировки произношения и способны содействовать формированию и развитию лексических и произносительных навыков, а также «творческих игр», способствующих дальнейшему развитию речевых навыков и умений.

2.3.5. Технология подготовки мобильного специалиста в процессе обучения иноязычной коммуникации

Технология подготовки мобильного специалиста в процессе обучения иноязычной коммуникации предполагает изменение целей, принципов, содержания, методов и критериев оценки результативности подготовки студентов профессионально-педагогического вуза. Методы, обеспечивающие развитие профессиональной и других видов мобильности специалиста, направлены на актуализацию его внутренних потенциальных возможностей в самообразовании, саморазвитии, самозменении, самопрезентации, а также на оказание педагогической помощи и поддержки в реализации индивидуального образовательного

маршрута по овладению профессией и дальнейшему саморазвитию в мире профессий. Соответственно, критериями результативности подготовки профессионально мобильного специалиста выступают личностные (рефлексивный, аксиологический, образовательный и др.) и деятельностные (адаптивный, проективный, творческий) принципы качества.

Основными факторами, определяющими эффективность помощи и поддержки обучающихся в процессе формирования их мобильности, выступают характер организации образовательного процесса, связь образовательного процесса с реалиями жизни и его ориентация на проявление индивидуальности обучающегося. Данные факторы послужили основанием для выделения и описания нами принципов обучения, способствующего формированию педагога, способного к профессиональной мобильности. В их числе можно назвать принципы:

- субъектности (профессиональная мобильность является функцией субъекта, способного к активности и свободно определяющего себя по отношению к целостному ходу жизнедеятельности);
- опоры на имеющиеся знания, умения, навыки и опыт обучающегося;
- опережающего формирования и развития образовательных потребностей;
- ценностного отношения к полученным знаниям, умениям, навыкам, опыту жизни как к источнику мобильности человека;
- образовательного движения личности на основе перспектив ее профессионального пути;
- оптимальной реализации сил личности.

Изложенные принципы были положены нами в основу разработки коммуникативной образовательной среды на микро-, мезо- и макроуровне.

На микроуровне происходит адаптация студента к новым условиям образовательной деятельности, образовательной среде, к социальному окружению, что обеспечивает устойчивое функционирование обучающегося в процессе профессиональной подготовки. Адаптация студента к вузовской среде связана с обеспечением устойчивости его функционирования и способствует сохранению уже достигнутого им уровня мобильности. Следует учитывать, что у каждого студента имеется избирательная чувствительность к динамике условий, оказывающих на него воздействие, что и влияет на длительность ста-

билизирующей стадии. Адаптация студента к условиям новой жизнедеятельности позволяет ему обрести некую нишу, в которой его активность может свободно проявляться.

На мезоуровне происходит подготовка студента к преобразованию себя, своей деятельности как рефлексивной реакции в процессе ролевого взаимодействия в специально создаваемых преподавателем профессионально ориентированных ситуациях посредством организации событий, проблем, задач, в результате решения которых студент обращается к анализу своих собственных ресурсов, позволяющих ему двигаться навстречу событиям, соответствовать требованиям. Готовность студента к рефлексивному анализу является необходимым условием начала изменений (проявления мобильности). По нашим данным, около 79 % студентов не только не умеют анализировать свою деятельность, но даже не испытывают в этом потребности. Отсутствие навыков самоанализа – одна из причин слабого включения студентов в процесс собственного профессионального развития и становления. Задача становления будущего педагога как профессионально мобильного специалиста заключается в формировании у него необходимой ценностной потребности в изменении своей деятельности и жизни.

На макроуровне происходит реальное включение студента в процесс собственного профессионального становления, что дает ему возможность активно продвигаться по пути овладения профессией.

Смена состояний «устойчивость – движение» образует цикл-процесс, позволяющий проявлять мобильность как изменение траектории профессионального становления и развития будущего.

Организация коммуникативной образовательной среды на микро-, мезо- и макроуровне обеспечивает реализацию в учебном процессе отражающих предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов профессионально ориентированных ситуаций, дающих возможность каждому студенту «прожить» роли разных участников профессионально-педагогического процесса, проявить мобильность и ответственность за результаты своей деятельности при решении выявленных профессиональных проблем.

Технологическим механизмом в системе профессионально ориентированных ситуаций на микро-, мезо- и макроуровне коммуникативной образовательной среды на разных этапах выступает цепочка следующих действий.

Первый этап, оценочно-деятельностный, – включение студентов во взаимодействие с исполнением социальных ролей (управляющего, подчиненного, руководителя) с целью формирования готовности и умения оценивать профессиональную ситуацию с разных социальных позиций.

Второй этап, диагностически-коррекционный, – выявление предпочитаемого стиля взаимодействия, включение студентов во взаимодействие с исполнением динамических ролей (инициатора, критика, соглашателя, организатора, секретаря, бодрилы; в дискуссии – инициатора, спорщика, соглашателя, оригинала, организатора, молчуна, деструктора) с целью коррекции стиля взаимодействия.

Третий этап, продуктивно-деятельностный, – включение во взаимодействие с исполнением константных ролей на новом качественном уровне с целью формирования умений организации конструктивного взаимодействия, нахождения путей решения профессионально-педагогических проблем на основе общечеловеческих ценностей.

Технология учебного ролевого взаимодействия воплощает принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности [6, с. 17].

Профессионально ориентированные ситуации направлены на решение следующих задач:

- конкретно-познавательной (формирование у студентов готовности находить возможные пути решения разнообразных профессионально-педагогических проблем и выбирать из них оптимальный);
- коммуникативно-развивающей (формирование умения анализировать ситуацию с позиций различных участников, придавать взаимодействию конструктивный характер, находить пути гармонизации конфликтных ситуаций);
- социально-ориентационной (формирование у будущих специалистов социально-профессиональной позиции).

Мы исходили из того, что образование, способствующее формированию мобильного специалиста, должно обеспечивать связь профессиональной подготовки с реальной человеческой жизнью и деятельностью. Данное положение обеспечивается группой подходов, рассматриваемых как совокупность способов и приемов построения образовательного процесса, способствующего развитию компетенций, обеспечивающих мобильность будущего специалиста.

Принципиальной особенностью гуманитарного подхода является признание человека развивающимся во времени, трансцендирующим свои границы, незавершенным, открытым существом, обладающим внутренней свободой в выборе направлений своего развития. Эти представления явились предпосылкой выбора стратегии образовательной поддержки в процессе профессиональной подготовки специалистов, способных к профессиональной мобильности.

Успешность педагога в профессии во многом зависит от достижения им определенного уровня профессиональной мобильности. Для наглядного представления процесса подготовки будущего педагога, способного к профессиональной мобильности, нами использовался метод моделирования, который позволил представить три стадии этого процесса:

- стабилизирующую стадию (устойчивое функционирование в системе);
- аналитическую стадию (рефлексия себя в деятельности);
- преобразовательную стадию (устойчивое развитие в системе).

Анализ особенностей профессиональной подготовки специалиста, способного к профессиональной мобильности, как внутренней, так и внешней, привел нас к выводу о том, что развитие основных профессиональных компетенций целесообразно осуществлять на путях гуманитаризации профессионального образования и разработать формы метода моделирования на каждой стадии:

- стабилизирующая стадия: проблемно-теоретическая беседа, микрообучение (тренировочные упражнения);
- аналитическая стадия: семинар-дискуссия, групповые консультации, реализация инновационных методик деятельностно-ориентированного обучения, метод изучения конкретных случаев из практики;
- преобразовательная стадия: имитация проблемно-конфликтной ситуации, ролевое взаимодействие, технология проектирования и самопроектирования, метод ситуаций (метод кейсов), событийно-поведенческое интервью, прием презентации, прием сегментации имеющегося опыта.

Технологию обучения иноязычной педагогической коммуникации, обеспечивающую устойчивое развитие специалиста в течение его профессиональной жизнедеятельности, необходимо рассматривать в нескольких аспектах: как цель, ценность и условие обеспечения профессиональной мобильности специалиста. Посредством профессионально-педагогического образования выпускник должен получить

возможности адаптироваться к социально-педагогическим переменам и активно участвовать в формировании будущего образования, в реализации задач его стратегического развития.

Известно, что изучение иностранного языка формирует основы иноязычной речевой деятельности, расширяет кругозор, углубляет знания о структуре родного языка, природе и способах речевого общения, об этике и эстетике в сфере культуры страны изучаемого языка. Мы сделали предположение о том, что иностранный язык как учебный предмет, способствуя становлению коммуникативной направленности личности будущих инженеров-педагогов, является фактором развития и формирования содержания педагогической коммуникации и коммуникативных способностей студентов.

2.4. Опытно-поисковая работа по обучению иностранному языку студентов профессионально-педагогического вуза

2.4.1. Организация и проведение опытнo-поисковой работы

Система основных ориентиров для понимания и исследования феномена развития мобильности будущих специалистов в профессионально-педагогическом образовании была во многом определена научными трудами российских исследователей [17, 22, 33, 60, 65, 107, 141, 155, 170, 177, 184] и зарубежных ученых [186, 187, 196, 214, 215].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и изучение опыта работы в условиях профессионально-педагогического вуза показали недостаточную разработанность проблемы отбора содержания и технологической организации обучения иноязычной педагогической коммуникации, обеспечивающего формирование профессиональной мобильности студентов.

Цель нашей опытнo-поисковой работы заключалась в проверке достоверности выдвинутых нами теоретических положений, реализации технологии обучения иноязычной педагогической коммуникации студентов в условиях профессионально-педагогического вуза.

Необходимость достижения поставленной цели обусловила соответствующую организацию опытнo-поисковой работы, которая включала в себя констатирующий, формирующий и заключительный этапы. Каждый этап имел свои задачи, которые являлись промежуточными на пути достижения основной цели нашей работы.

Для достижения поставленной цели – всесторонне исследовать процесс формирования профессиональной мобильности будущих специалистов – и решения сформулированных задач педагогической опытно-поисковой работы был использован комплекс методов научно-педагогического исследования (см. прил. 4, 5).

В задачи констатирующего этапа опытно-поисковой работы входило определение исходного уровня сформированности профессиональной мобильности у студентов. С целью выявления критериев и показателей сформированности профессиональной мобильности студентов мы обратились к основным признакам и их содержательным характеристикам, включающим в себя профессионально значимые качества личности, так как о существовании любого явления необходимо судить по устойчивому проявлению его основных признаков. Величина каждого из показателей (табл. 2) позволяет судить о степени проявления основных признаков профессиональной мобильности личности, что, в свою очередь, демонстрирует уровень ее сформированности.

Таблица 2

Критериограмма диагностики сформированности профессиональной мобильности будущих специалистов

Критерий	Показатели
Мотивационный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Направленность на профессиональное совершенствование, профессиональный рост 2. Готовность к изменениям в условиях профессионально-педагогической деятельности 3. Выработка новых ориентиров и форм профессионального поведения
Операционный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Компетентность, глубокие профессионально-педагогические знания 2. Способность к овладению базовыми знаниями по профессии 3. Личная ответственность за свои действия и их последствия 4. Адаптационная мобильность в условиях социально-экономических преобразований 5. Владение навыками делового и межличностного общения
Оценочный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение анализировать и сопоставлять свой опыт и современные требования рынка образовательных услуг 2. Способность принимать решения 3. Способность к самоорганизации и самореализации

Для того чтобы преподаватель мог провести диагностику качеств, обуславливающих уровень развития профессионально-педагогического образования и сформированности профессиональной мобильности, ему необходимо воспользоваться критериограммой – сводом опорных критериев и их показателей, по которым преподаватель ориентируется в определении качеств личности. Исследование показало, что в основу такой критериограммы должны быть положены показатели, отражающие уровень мобильности будущих специалистов в условиях профессионально-педагогического образования (см. табл. 2).

На основании выявленных критериев (мотивационного, операционного, оценочного) были определены три уровня сформированности профессиональной мобильности будущих специалистов: низкий (элементарный), средний (развивающийся) и высокий (оптимальный). Направления профессиональной мобильности специалиста могут меняться, при этом каждое новое направление может быть прогрессивным, если оно содержит в себе элементы предыдущего (табл. 3). В этом заключается оправдание значимости раннего уровня профессиональной мобильности. Любой уровень при определенных целях и потенциале обладает перспективными свойствами, поскольку способен выступать в качестве исходной основы для последующих уровней; благодаря этому он включается в дальнейший процесс, совершенствуется и развивается.

Таблица 3

Характеристика уровней сформированности профессиональной мобильности студентов

Показатели сформированности	Высокий уровень (3 балла)	Средний уровень (2 балла)	Низкий уровень (1 балл)
1	2	3	4
<i>Мотивационный критерий</i>			
Направленность на профессиональное совершенствование, профессиональный рост	Наличие осознания своего социально-профессионального статуса и связанного с ним ролевого поведения как формы реализации индивидуальных возможностей личности	Появление предпосылок к осознанию своего социально-профессионального статуса	Отсутствие ориентации на осознание своего социально-профессионального статуса

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
Готовность к изменениям в условиях профессионально-педагогической деятельности	Быстрое гибкое реагирование на изменения	Реагирование на отдельные изменения	Отсутствие готовности к изменениям
Выработка новых ориентиров и форм профессионального поведения	Наличие мотивов социальной, профессиональной деятельности и реальные действия	Наличие мотивов социальной и профессиональной деятельности и отсутствие действий	Отсутствие мотивов и реальных действий
<i>Операционный критерий</i>			
Компетентность, глубокие профессионально-педагогические знания	Высокая квалификация, постоянная необходимость в самосовершенствовании	Недостаточный уровень профессиональных знаний и умений, информированности	Нежелание учиться или работать
Способность к овладению базовыми знаниями по профессии	Высокая степень профессиональной активности, реализуемой в готовности к профессиональным действиям, направленным на достижение более высокого результата	Наличие потребности и способностей к обучению при отсутствии возможностей для реализации своих целей	Отсутствие потребности и способностей к обучению
Личная ответственность за свои действия и их последствия	Высокая степень ответственности	Недостаточная степень личной ответственности за свои действия	Отсутствие ответственности за свои действия и их последствия
Адаптационная мобильность в условиях социально-экономических преобразований	Высокий уровень адаптации, высокая степень гражданской инициативы, трудовой мотивации (собственный интерес личности как мотив профессиональной деятельности), склонность к творчеству, готовность к обоснованному риску	Недостаточный уровень адаптации, недостаточный уровень творческой инициативы и готовности к риску	Низкий уровень адаптации, отсутствие инициативы

Окончание табл. 3

1	2	3	4
Владение навыками делового и межличностного общения	Высокая степень деловой направленности как совокупности устойчивых мотивов, доминирующих в выборе ценностей, способов общения и вида деятельности	Недостаточная степень владения коммуникативными навыками	Невладение навыками делового и межличностного общения
<i>Оценочный критерий</i>			
Умение анализировать и сопоставлять свой опыт и современные требования рынка образовательных услуг	Способность к самоанализу и самокритике	Недостаточная способность к самоанализу и самокритике, к самоорганизации и самореализации	Отсутствие способности к самоанализу и самокритике
Способность принимать решения	Высокая степень обоснования принятия решений и знание способов их реализации	Наличие способов принятия решений и незнание способов их реализации	Отсутствие способности принимать решения и незнание способов их реализации
Способность к самоорганизации и самореализации	Высокий уровень способности к самоорганизации и самореализации	Низкая способность к самоорганизации и самореализации	Отсутствие способности к самоорганизации и самореализации

Представленная структура критериев и показателей, отражающих развитие определенных качеств личности в процессе образования, а также применяемых методов при изучении исходного уровня профессиональной мобильности студентов является результатом не случайного выбора, а анализа опыта деятельности профессионально-педагогических вузов, который показал, что большинством профессорско-преподавательского состава эти критерии и показатели изучаются с применением определенных методов (табл. 4). При этом используется прямое или косвенное изучение фактов, явлений, свойств. При рассмотрении свойств и качеств личности они оцениваются как вербально, так и в реальной деятельности.

Таблица 4

Критерии и методы выявления исходного уровня сформированности профессиональной мобильности студентов профессионально-педагогического вуза

Показатели	Методы изучения
<i>Мотивационный критерий</i>	
1. Направленность на профессиональное совершенствование, профессиональный рост 2. Готовность к изменениям в условиях профессионально-педагогической деятельности 3. Выработка новых ориентиров и форм профессионального поведения	1. Наблюдение за активностью, формированием новых ориентиров и форм профессионально-педагогического поведения 2. Беседы с преподавателями и студентами 3. Анкетирование 4. Заполнение комплексной характеристики профессиональной мобильности студентов (исходный уровень)
<i>Операционный критерий</i>	
1. Компетентность, глубокие профессионально-педагогические знания 2. Способность к овладению базовыми знаниями по профессии 3. Личная ответственность за свои действия и их последствия 4. Адаптационная мобильность в условиях социально-экономических преобразований 5. Владение навыками делового и межличностного общения	1. Все названные выше методы 2. Наблюдение за склонностью к самоанализу, анализу состояния рынка, способностью принятия самостоятельных решений 3. Изучение оценок и высказываний в процессе делового и межличностного общения 4. Наблюдение за итогами профессионально-педагогической деятельности
<i>Оценочный критерий</i>	
1. Умение анализировать и сопоставлять свой опыт и современные требования рынка образовательных услуг 2. Способность принимать решения 3. Способность к самоорганизации и самореализации	1. Все названные выше методы 2. Наблюдение за склонностью к профессионально-педагогической деятельности, быстротой и глубиной адаптации к постоянно меняющимся условиям деятельности (оправданность риска, условия неопределенности, динамизма) 3. Анализ способности к самоанализу и самокритике, умения использовать их в различных ситуациях, способность к обучению 4. Изучение профессиональных и личностных качеств личности: эмоционально-волевых, коммуникативных, интеллектуальных, этических

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы в результате анкетирования, наблюдения, применения стандартизированных диагностических методик, системы диагностических творческих заданий была получена первоначальная информация об исходном уровне сформированности у студентов профессиональной мобильности в экспериментальной и контрольной группах (КГ). С помощью этих критериев (мотивационного, операционного, оценочного) вышеописанными методами были определены три уровня сформированности профессиональной мобильности будущих специалистов: низкий (элементарный), средний (развивающийся) и высокий (оптимальный). Количественный и качественный анализ полученных результатов показал, что преобладающим является средний уровень: по 64 % и в экспериментальной, и в контрольной группе; количество студентов, имеющих высокий уровень сформированности профессиональной мобильности, в контрольной группе на 4 % больше, чем в экспериментальной (оно составило 8 и 4 % соответственно); 32 % студентов ЭГ имеют низкий уровень, что на 4 % больше, чем КГ. Мы полагаем, что этот уровень сформированности профессиональной мобильности у студентов профессионально-педагогического вуза не является достаточным. Это еще раз подтверждает необходимость проведения исследований в данном направлении для изменения ситуации и решения выявленной проблемы.

В соответствии с таким пониманием профессиональной мобильности Л. В. Горюнова выделяет следующие основные ее составляющие:

- профессиональные компетентности (ключевые и общепрофессиональные);
- готовность личности к переменам;
- профессиональная и социальная активность.

Проанализируем их в рамках нашего исследования.

Компетентностное описание профессиональной мобильности специалиста сферы образования (педагога) представляет собой совокупность компетенций, которыми должен обладать выпускник профессионально-педагогического вуза, способный к осуществлению профессиональной мобильности. В соответствии с нашим исследованием для успешного осуществления профессиональной мобильности специалист должен обладать определенным *набором компетенций* (первая составляющая профессиональной мобильности), характеризующих его как

личность и профессионала в своей области (образования). Данные компетенции служат основой, позволяющей выпускнику вуза ориентироваться в мире своей профессии, быть конкурентоспособным на рынке труда, подготовленным к продолжению обучения, к самообучению.

Нами выявлен состав дисциплин, представленных в образовательном стандарте, которые позволяют формировать компетенции, лежащие в основе профессиональной мобильности специалиста. Анализ их содержания показал, что число компетенций профессиональной мобильности, которые могут быть сформированы средствами дисциплин общепрофессионального блока, значительно превышает суммарное количество компетенций, формируемых средствами блока общегуманитарных и социально-экономических дисциплин и блока общематематических и естественнонаучных дисциплин. Это подтверждает положение о ключевой роли дисциплин педагогики и психологии в процессе профессиональной подготовки специалистов в области образования (см. прил. 5). Целью современного профессионального образования является подготовка специалиста, способного к осуществлению профессиональной мобильности в течение всей жизни, поэтому именно сформированность компетенций, обеспечивающих способность к профессиональной мобильности, выступает основным показателем качества профессионально-педагогического образования.

Эффективно действующий специалист сферы образования (учитель) должен обладать рядом качеств, которые выступают на первый план: креативностью мышления и быстротой принятия решений, способностью к обучаемости, самообучаемости, умением приспосабливаться к новым обстоятельствам, устойчивостью к фрустрациям внешней и внутренней среды организации, умением отслеживать и правильно оценивать состояние окружающего пространства. Высокая степень *адаптивности при деятельности в турбулентной среде* характеризует мобильного педагога, способного решать разнообразные задачи без психологического ущерба для себя и окружающих.

Современное образование призвано помочь молодежи быть устойчивой к изменениям и способной к «реактивной адаптации» на основе самообучения и обучения. Таким образом, второй важной составляющей профессиональной мобильности является *готовность специалиста к переменам*.

Человек, произведя переоценку своего багажа знаний, принимает решение о его изменении или об отказе от какой-то его части. «Желание измениться» означает, что человек готов внести существенные поправки в свою жизнь и деятельность без чьего-либо вмешательства или давления. Многие ученые, изучающие социально-профессиональную активность, считают, что она является показателем степени социализации личности и не только проявляется в приспособлении личности к иным профессиональным условиям, но и направлена на их изменение. Степень изменения этих условий есть показатель активности, а, следовательно, и мобильности специалиста в профессиональной сфере. С одной стороны, профессиональная мобильность специалиста выступает как результат полученного образования, а с другой – как фактор, определяющий это образование. Отсюда следуют основания, позволяющие нам говорить о социально-профессиональном предвидении становления и развития специалиста, т. е. о формировании профессионально мобильного типа личности.

Формирование активного типа личности есть одно из условий проявления мобильности учителя и его дальнейшего включения в профессионально-педагогическую деятельность. Третьей составляющей профессиональной мобильности является *активность личности*.

Мобильность педагога определяется социальными, индивидуально-личностными факторами и в то же время выступает как результат собственных внутренних усилий человека, в частности, направленных на осмысление своей общественной и профессиональной роли (самосознание) и на оценку своей профессионально-педагогической деятельности (самооценка).

Постоянное изменение эталонов, критериев оценки себя как профессионала в связи с возрастанием числа признаков профессиональной деятельности, отражающихся в сознании специалиста, преодолением стереотипов образа профессионала, с упрочением его целостности, а также трансформацией профессиональной самооценки заставляют современного педагога переопределяться в профессии. Механизм внутренней профессиональной мобильности здесь выступает как педагогическая рефлексия, как обращенность сознания учителя на самого себя. Умение разрабатывать жизненные планы и способность их реализовывать выступают основой самопрогнозирования, которое, в свою очередь, выступает условием самостимулирования

и саморегулирования. В деятельности формируются знания человека о самом себе и определяются основные возможности (потенции), т. е. личностные ресурсы человека, которые чаще всего, не исчерпываясь полностью ни в одной деятельности, обеспечивают саморазвитие человека, его маневренность и мобильность. Обеспечение подготовки специалистов, способных к профессиональной мобильности, будет эффективным при создании условий устойчивого развития самого образовательного процесса.

Выявленные Л. В. Горюновой следующие ключевые типы профессиональной мобильности специалиста соответствуют типам, выделенным в нашем исследовании:

- мобильность, направленная на реализацию индивидуальных потребностей специалиста;
- ориентированная на внешние требования;
- ориентированная на достижение лично значимой цели;
- направленная на взаимопринятие внешних требований и личностных возможностей;
- осуществляемая без учета индивидуальных, профессиональных особенностей специалиста;
- мобильность, при которой активность направлена на профессиональное развитие без учета реалий современной ситуации;
- оптимальная мобильность [51, с. 30].

Динамика формирования и развития профессиональной мобильности специалиста при переходе на последующую ступень характеризуется изменениями в характере связей между компонентами, происходящими по мере накопления опыта профессиональной деятельности, изменениями в развитии индивидуальных качеств, ключевых и профессиональных компетенций.

Определенный уровень сформированности у будущих специалистов мобильности может быть достигнут за счет преимущественной адаптации в познавательной или коммуникативной деятельности, где общими являются факторы интеллектуальности и эмоциональности. Если специальные учебные дисциплины соответствуют первому фактору и приближают будущих специалистов к профессиональной готовности, то второму фактору адекватны учебные дисциплины, гуманитарная направленность которых способствует формированию

коммуникативной компетентности, диалогичности осмысления знания, его аксиологической окрашенности. Таким образом, к числу базовых профессиональных дисциплин можно отнести и иностранный язык, методологии обучения которому, включая аспекты диагностики результатов обучения, посвящены работы ученых-педагогов [48, 76, 77, 92, 103, 110, 125, 139, 168].

Такой предмет как «Иностранный язык» становится важным звеном в формировании необходимых коммуникативных и социальных умений и навыков, способствует выработке умения общаться с людьми. Мы можем сказать, что коммуникационные и технологические преобразования в обществе вовлекли как в непосредственное, так и в опосредованное общение (например, через Интернет) довольно большое количество людей самых разных профессий, возрастов и интересов. Соответственно возросли и потребности в использовании иностранного языка. Приоритетную значимость приобрело обучение иностранному языку как средству общения и обобщения духовного наследия народов стран изучаемого языка [139, 152].

Изучая иностранный язык, мы не только усваиваем его, но и развиваемся, воспитываемся, повышаем социальную компетентность. По мнению Е. И. Пассова, нужно не тривиальное обучение языку, а культуроведческий подход [139]. Из этого следует, что социокультурная направленность обучения иностранным языкам обеспечивает реализацию не только образовательных и воспитательных, но и практических целей. В этом же проявляется специфика дисциплины «Иностранный язык» [152].

С развитием и распространением коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам значительно больше внимания стало уделяться использованию языка в определенных социальных и профессиональных ситуациях. Социальная осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в иной социальной среде.

В соответствии с теорией деятельности Л. Ломпшер предлагает выделить из всего многообразия возникающих в обучении процессов две основные формы: обучение, организованное с помощью деятельности, и обучение, организуемое как деятельность. В первом случае речь идет о включении в учебный процесс творческих и репродуктив-

ных видов деятельности; во втором – само обучение рассматривается как деятельность. Оба подхода широко используются при обучении иностранному языку. Практика работы в неязыковом вузе показывает, что чаще всего в учебном процессе реализуется первая форма обучения [164, с. 156].

При этом на занятии используется, как правило, ставшая уже традиционной фронтальная работа, когда преподаватель спрашивает – побуждает студента к речевому общению, а студент отвечает. Следовательно, речевую деятельность в данном случае проявляет преподаватель, а студенты активны только в том случае, если их спрашивают [125].

Такое общение можно назвать односторонним. Чаще всего оно репрезентует модель обучения как передачу знаний, навыков и умений. Однако если мы говорим о деятельностной основе процесса обучения иностранному языку, то подобная парадигма отношений его субъектов должна быть заменена системой отношений, имеющей так называемый многосторонний характер [164, с. 156]. При этом немаловажно развитие у студентов умения самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, т. е. проявлять себя в качестве самостоятельного и полноправного участника этой деятельности, так как речь является «формой существования мысли и выражением отношений, т. е. в функциях речи также прослеживается единство знания и отношения» [164, с. 157].

Деятельностный характер обучения в целом и иностранного языка в частности нацелен на «формирование у студентов способности к межкультурной коммуникации и носит деятельный характер, который выражается во внешней и внутренней (умственной) активности учащихся» [164, с. 157].

Деятельность рассматривается как активное взаимодействие человека с окружающей действительностью. С позиции основной теории деятельности обучение представляет собой «необходимое условие, важный компонент и результат деятельности, когда в ходе приобретения студентами индивидуального опыта, знаний и умений, развития процессов памяти и мыслительных операций, их воспроизведения меняются... отношения с окружающей действительностью» [164, с. 157].

Существует также проблема адаптации студентов и стажеров к чужеродной культуре, усвоения обычаев и привычек другого народа в короткий срок, что служит залогом успешного обучения за рубежом [68].

Итак, при изучении иностранного языка деятельность студентов рассматривается как мотивированный процесс использования определенных средств для достижения следующих целей: подготовка к профессиональной деятельности, освоение необходимых для этого знаний, формирование умений, развитие будущего специалиста как целостной личности и субъекта жизнедеятельности в современных условиях.

При этом надо учитывать состояние готовности студента, которое обуславливается как психическими особенностями каждого, так и внешними условиями: содержанием задач, их трудностью, новизной, творческим характером, особенностями стимулирования действий и результатов; характером мотивации; стремлением к достижению необходимого результата; самооценкой собственной подготовленности.

Для понимания сущности готовности к деятельности имеет значение исследование установки, рассматриваемой как готовность к определенной форме реагирования, иначе говоря, исследование формы направленности личности на предстоящую деятельность. Так, готовность к деятельности более полно отражает личность будущего специалиста в процессе обучения в вузе, проявляется в его поведении, обеспечивает эффективность его деятельности.

Задача каждого преподавателя иностранного языка – довести занятие от этапа принуждения (втягивания) к этапу потребностного отношения к деятельности. При этом активность обучающихся становится действительно продуктивной, так как соблюдаются такие условия, как присутствие субъекта познавательной деятельности и наличие определенных возможностей формирования потребности обучающихся. В качестве критерия профессиональной готовности выступает уровень сформированности основных компонентов функциональной структуры личности, профессиональных качеств в целом.

Исходя из педагогической цели необходимо определить уровень готовности студента к профессиональной деятельности (существует три уровня готовности: пониженный, обычный и повышенный). Дисциплина «Иностранный язык» имеет большой воспитывающий, образовательный и развивающий потенциал. Осознание роли иностранного языка в подготовке будущих специалистов должно находить отражение в практической деятельности педагогов. Задачей преподавателя иностранного языка является повышение интереса и готовности

студента к его профессиональной деятельности. В результате изучения дисциплины должны быть достигнуты следующие цели:

- практическая – приобретение студентами такого уровня коммуникативной компетенции, который позволит пользоваться иностранным языком в профессиональной деятельности;
- образовательная – повышение интереса к будущей профессии, возможность приобщения с помощью иностранного языка к недоступным без его знания источникам информации, приобретение навыков работы с научной литературой;
- воспитательная – готовность содействовать установлению межкультурных связей.

2.4.2. Результаты анкетирования студентов профессионально-педагогического вуза

В ходе лонгитюдного исследования (англ. *longitude* – долгота), продолжавшегося в течение 10 лет, нами была предпринята попытка обоснования значимости иностранного языка для достижения качества профессиональной подготовки специалистов. При помощи метода корреляционного анализа была доказана связь между успешностью обучения иностранному языку и адаптированностью студентов к условиям обучения. Для выявления скрытых факторов данной связи рассмотрены корреляционные графы личностных характеристик успешных и неуспешных студентов. Обнаружены сильные корреляционные связи между успешностью обучения иностранному языку и показателями мобильности, показателями адаптированности и личностными характеристиками, успешностью обучения иностранному языку и профессионально важными качествами, личностными характеристиками (эмоционально-волевыми, коммуникативными, интеллектуальными, этическими) и показателями компетенций в модели будущего специалиста.

Установленные закономерности подтвердили возможности иностранного языка в плане формирования профессиональной мобильности студентов в условиях деятельностно ориентированного обучения. Статус иностранного языка как профессионально значимого в числе базовых специальных дисциплин доказывался межпредметными связями и корреляционной зависимостью между успешностью обучения иностранному языку и успешностью обучения специальным дисциплинам, между успешностью обучения специальным дисциплинам и структурой личностных характеристик успешных и неуспешных студентов.

С целью выяснения значимости занятий по иностранному языку было проведено социально-педагогическое исследование в виде анкетированного опроса, в котором принимали участие студенты 1, 2 и 4-го курсов Института экономики и управления Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) (131 чел.) (см. прил. б). При этом студенты 1-го и 2-го курсов еще проходили обучение по предмету «Иностранный язык», а студенты 4-го курса уже его закончили. Вопросы анкеты были направлены на изучение реальных представлений будущих специалистов о значимости владения иностранным языком для реализации таких видов деятельности, как работа с иностранной литературой по специальности, работа с компьютером и другими техническими средствами, осуществление контактов с зарубежными коллегами, исследователями и учеными. Также обсуждались пути достижения данной цели.

Вопросы носили проблемный характер, студентам предлагалось выбрать определенный вариант утверждения, также давалась возможность самостоятельно сформулировать обоснованный ответ. Таким образом, студенты должны были серьезно и обдуманно подойти к вопросу целесообразности изучения иностранного языка в вузе и методам обучения. В процессе проведения анкетирования было замечено, что формулирование собственного обоснования ответов на некоторые вопросы вызвало затруднения.

В ходе анализа ответов мы получили следующие результаты.

По мнению респондентов, сегодня от специалистов требуются в основном глубокие знания в профессиональной сфере (36 % от числа опрошенных); владение навыками работы на компьютере (34 %); знание иностранного языка (30 %).

Большинство опрошенных (60,4 %) связали знание иностранного языка с будущей профессиональной деятельностью, отметив при этом, что иностранный язык способствует карьерному росту, свидетельствует об уровне профессионализма, обеспечивает возможность альтернативы при выборе профессии, позволяет занимать высокие посты, открывает перспективы в будущем, является дополнительным положительным фактором при устройстве на работу.

Части респондентов (19 %) иностранный язык необходим для общего развития интеллекта (повышение культурного уровня, расширение кругозора, познание нового и т. д.).

Небольшой процент студентов (9,6 %) считают иностранный язык просто предметом обязательной программы. Хотя есть и такие, для которых иностранный язык – очень интересный предмет (6 %). Для 2 % студентов – это «средство общения с иностранцами». Только 4 студента (3 %) отметили, что изучение иностранного языка – это «мучение», «лишняя трата времени».

Возможно, невысокий показатель значимости иностранного языка для будущей профессии связан с тем, что студенты еще не сталкивались с проблемой трудоустройства и не имеют полного представления о современном рынке труда.

В целом была дана положительная оценка необходимости изучения иностранного языка.

Наличие нетрадиционных ответов говорит о том, что студенты пытаются высказывать собственный взгляд на проблему, а не обходиться общими фразами.

В анкете студентам предлагалось оценить свой уровень знаний иностранного языка. Результаты исследования показывают, что у студентов занижена оценка собственных знаний, нет уверенности в своих возможностях (табл. 5).

Таблица 5

Самооценка уровня владения иностранным языком, чел.

Навык	Оценка в баллах				
	1	2	3	4	5
Письменная речь	25	25	34	41	6
Разговорная речь	22	25	59	25	–
Аудирование	37	22	45	25	2
Владение профессиональной лексикой	46	29	42	9	5

На вопрос: «С какой целью Вы приходите на занятия по иностранному языку?» – 32 % опрошенных ответили, что «необходимо знать хоть один иностранный язык»; 21 – считают его просто обязательным предметом программы обучения в вузе; 20 – отметили, что «иностранному языку необходимо для дальнейшей профессиональной деятельности»; 11 – хотят «овладеть иностранным языком»; 8 – из-за «хорошей оценки на экзамене»; 7,5 % просто ходят на занятия, но готовы, «если возникнет необходимость, заниматься дополнительно».

Только один студент дал свой вариант ответа: «Люблю иностранный язык и хожу на занятия для увеличения объема знаний».

Занимаясь иностранным языком, студенты «развивают свои способности» (35 %), «повышают свой культурный уровень» (25), «расширяют кругозор» (19), «углубляют знания в интересующей профессии (сфере деятельности)» (15), «самоутверждаются в собственных глазах» (6 %). Свое личное мнение не было выражено ни одним из студентов.

На занятиях по иностранному языку большинство студентов хотели бы «выполнять упражнения, ориентированные на профессиональную деятельность» (68 %), «писать деловые письма, рефераты, составлять документы и др., связанные с профессией» (26 %). Лишь 6 % опрошенных пожелали заниматься «любыми видами обучения, не связанными с профессией».

Дополнительные высказывания сводились к тому, что студентам хотелось бы больше развивать разговорную речь, связанную с будущей профессией.

Опрос показал, что в основном (90 %) студенты дополнительно не занимаются.

В среднем самостоятельно иностранным языком занимаются менее одного часа в неделю 64 % студентов, один-два часа – 26 и только 10 % – более трех часов.

Проверка степени удовлетворенности занятиями по иностранному языку показала, что 39 % опрошенных удовлетворены, 29 – затруднились ответить, 19 – не удовлетворены, 13 % полностью удовлетворены.

В совокупности только половина обучаемых удовлетворена уровнем преподавания иностранного языка, что дает основание преподавателям иностранных языков задуматься о необходимости пересмотра содержания, методов и форм обучения.

На вопрос: «С какими основными трудностями сталкиваются студенты в процессе изучения иностранного языка в вузе?» – были получены следующие ответы: «лень» (45 %), «не хватает времени для самостоятельного изучения» (35), «небольшой словарный запас» (17,5 %). Отдельные студенты (2,5 %) дали свои варианты ответов, такие как «трудности с грамматикой», «нехватка доступных средств для изучения».

При ответе на открытые вопросы анкеты студенты не изъявили желания подумать и дать развернутые обоснованные ответы, ограничившись банальными вариантами. Подобное отношение может быть связано с нежеланием вникнуть в суть вопросов.

Ответы на вопрос анкеты: «Как Вы считаете, достаточно ли Вам знаний и навыков владения иностранным языком для общения?» – оказались неожиданными: 39 % считают, что у них недостаточно знаний и навыков владения иностранным языком для общения, 32 % полагают, что у них «их нет совсем», и лишь 29 % дали положительный ответ.

Здесь мы видим причину подобного положения дел не в отсутствии знаний, а в неуверенности в себе. Радует то, что студенты при альтернативном варианте посещения занятий по желанию все равно бы ходили на занятия.

Эффективность занятий иностранным языком, по мнению студентов, невысока (табл. 6).

Таблица 6

Оценка эффективности занятий студентами

Баллы	1	2	3	4	5
Процент ответивших	3	13	35	43	6

Следует задуматься о поиске способов повышения эффективности проведения занятий иностранного языка. Студенты считают: чтобы повысить эффективность занятий, необходимо «увеличить количество часов в неделю», «упорно заниматься и проводить самоконтроль», «разнообразить формы занятий».

При анализе ответов на вопросы анкеты 1, 2, 4, 5, 6 (см. прил. 6) нами были выявлены критерии, определяющие значимость владения иностранным языком для будущих преподавателей (табл. 7).

Таблица 7

Значимость владения иностранным языком для будущей профессиональной деятельности, в % к общему числу опрошенных

Критерий	Номер вопроса					Среднее значение, в % к числу выбранных вопросов
	1	2	4	5	6	
Будущая профессиональная деятельность	28	33	42	6	–	36
Общее развитие	–	20	58	47	–	42
Работа с литературой на иностранном языке по специальности, навыки перевода спецтекстов	–	–	–	–	40	40

Итак, на основании результатов анкетирования можно сделать следующие выводы:

- будущим преподавателям иностранный язык необходим прежде всего для будущей профессиональной деятельности, общего развития, а также для работы с литературой по специальности;

- интерес к изучению иностранного языка можно повысить, используя нетрадиционные формы и методы деятельностно-ориентированного обучения, технические средства обучения, а также языковую практику, т. е. непосредственное общение с носителями языка;

- студенты в целом удовлетворены уровнем преподавания иностранного языка; при этом они считают, что знают язык недостаточно хорошо, так как для качественного углубленного изучения профессионально-педагогической тематики отводится мало часов; некоторые надеются в будущем выбрать время для его изучения на курсах.

Опрос показал, что будущие педагоги профессионального обучения связывают необходимость знания иностранного языка с будущей профессиональной деятельностью и считают, что интерес к нему можно повысить, используя нетрадиционные технологии обучения.

2.4.3. Содержание и методы опытно-поисковой работы

Опытно-поисковая работа проводилась в естественных условиях обучения в процессе преподавания иностранного языка (английского и немецкого) в три этапа.

На первом этапе были определены учебные предметы, на материалах которых предполагалось проведение экспериментальных исследований: педагогика и иностранный язык (английский, немецкий). При выборе этих учебных предметов учитывалось следующее:

1. Педагогика как наука и практика входит в мировое культурное пространство, и ее профессиональный язык составляет основное содержание педагогической коммуникации.

2. Соотношение педагогики и иностранного языка становится актуальной проблемой в настоящее время в связи с необходимостью сопоставления понятийного-терминологического аппарата, используемого в отечественной педагогике, с соответствующим аппаратом, применяемым нашими зарубежными коллегами.

3. На базе изучения русского и иностранного перевода педагогических понятий расширяется содержание педагогической коммуникации, увеличивается запас иноязычной лексики, а также постигается смысл педагогических понятий как на родном, так и на иностранном языке.

В процессе опытно-поисковой работы использовались составленные авторами пособия по автодидактике и профессиональному обучению, нацеленные на получение выводов и обобщений как общепедагогического, так и дидактического характера.

На втором этапе опытно-поисковой работы были опробованы тестирование, анкетирование, беседа, наблюдение; выполнение учебных заданий, упражнений и ответы на вопросы; срезы знаний с помощью контрольных работ, переводы текстов, посвященных педагогике и образованию как в нашей стране, так и в стране изучаемого языка, которые подвергались обсуждению с преподавателями; методы статистической обработки результатов; анализировалось качество знаний студентов по разработанным авторами методическим материалам рейтинговой системы (см. прил. 7).

В исследовании на различных его этапах приняли участие 552 студента, а также представители административно-управленческого персонала, преподаватели кафедры иностранных языков Института лингвистики РГППУ, большинство из которых в дальнейшем выступали в роли экспертов. Кроме того, каждый преподаватель, участвующий в опытно-поисковом исследовании, реализовал личную программу повышения квалификации. Эта программа предусматривала освоение преподавателями умения использовать учебные задания, формирующие иноязычные педагогические понятия в условиях сочетания коллективной и индивидуальной форм организации учебной деятельности, способствующие формированию педагогической коммуникации будущих педагогов.

Разработка методической основы и программы опытно-поисковой части исследования осуществлялась с помощью контрольных и экспериментальных групп (табл. 8, 9).

Экспериментальные группы работали с «Пособием по автодидактике» (для изучения педагогических понятий на английском языке) и методическими указаниями по профессиональному обучению (на немецком языке).

Таблица 8

Сведения о контрольных группах,
в которых проводился эксперимент

Обозначение группы*	Количество студентов, чел.
Ю-102/103	15
ПС-216	17
ПС-119	14
ПС-102	10
Ю-101/102	17
СЦ-215	14
Итого	87

* Здесь и далее Ю – юриспруденция; ПС – психология; СЦ – социология; Э – электроэнергетика.

Таблица 9

Сведения об экспериментальных группах,
в которых проводился эксперимент

Обозначение группы	Количество студентов, чел.
СЦ-119/120	15
Э-353	14
Э-349	18
СЦ-121	9
Э-354	14
Э-348	15
Итого	85

Во время проведения констатирующей части опытно-поисковой работы экспериментальным и контрольным группам были предложены два теста – исходный и заключительный, вскрывающие исходную готовность к общению как будущей профессионально значимой коммуникативной деятельности. На первом этапе исследования было выявлено отсутствие существенных различий между контрольными и экспериментальными группами, что позволило приступить к осуществлению программы опытно-поисковой работы.

В процессе проведения опытно-поисковой работы преподаватели проверяли возможность использования учебных заданий для фор-

мирования педагогических понятий в содержании педагогической коммуникации. Это позволило уточнить дидактическую структуру заданий, направленных на формирование педагогических понятий, критерии сформированности таких понятий у обучающихся, условия выбора и использования заданий для преподавания как иностранного языка, так и педагогики.

Основные результаты поискового этапа констатирующей части опытно-поисковой работы были использованы в ее формирующей части. Они позволили установить, что учебные задания, опробованные в ходе поискового эксперимента, могут широко использоваться в преподавании иностранного языка, в работе со студентами, обучающимися самым разным профессиям, на разных уровнях подготовки, преподавателями с разным педагогическим стажем. Это подтверждает дидактический характер выявленных видов учебных заданий, условий выбора и реализации. На основе специальных заданий обучающиеся выполнили около 400 письменных работ. Это позволило создать необходимую дидактическую базу для развития педагогической коммуникации. Изучение письменных работ обучающихся, наблюдение за их выполнением, беседы с преподавателями, тестирование студентов показали достаточно высокую педагогическую целесообразность использования учебных заданий.

Итак, опытно-поисковые исследования включали в себя три основных этапа:

1. Измерение начального уровня сформированности педагогических понятий, мотивов деятельности, ценностных ориентаций и качеств личности в контрольных и экспериментальных группах.

2. Проведение в экспериментальных группах, составленных с учетом дидактических условий педагогической подготовки будущих педагогов к их дальнейшей деятельности, обучения с помощью «Пособия по автодидактике» и методических указаний по профессиональному обучению [7, 100]. В контрольных группах проводилось только тестирование (исходный и заключительный тесты).

3. Измерение итогового уровня сформированности понятий и их влияния на развитие профессиональной мобильности, педагогической коммуникации, ценностных представлений и качеств личности в обеих группах.

Обучение в контрольных группах шло обычным путем, в них не было заведомо допущено снижение качества знаний. Студенты этих групп занимались иностранным языком в рамках установленной программы: устной речью (монологические высказывания по тематическим текстам), изучением и закреплением грамматического материала.

На первом и третьем этапах опытно-поисковых исследований с использованием тестирования были выявлены начальный (до обучения) и итоговый (после обучения) уровни усвоения педагогических понятий и определены знания студентов всех групп в области содержания педагогической коммуникации. Тестирование проводилось в естественных условиях для прохождения студентами полусеместровой аттестации.

Остановимся подробнее на опытно-поисковом исследовании, проводимом с использованием «Пособия по автодидактике» (для изучения педагогических понятий на английском языке). Пособие представлено в виде рабочей тетради и включает 11 заданий для самостоятельной работы по общей и возрастной педагогике, а также по технологии обучения, расположенных по степени сложности. Учебные задания использовались в качестве средства индивидуализации учебной деятельности. С этой целью сначала предлагались общие простые задания для пробуждения интереса у обучаемых и выявления их возможностей и способностей. Затем задания усложнялись. Таким образом практически у всех обучаемых возбуждалась активная познавательная деятельность. В качестве стимулов учения для одних студентов служили задания повышенной трудности, являющиеся значимым источником приобретения знаний, удовлетворения познавательных интересов, для других – сознание ситуации успеха в учебе благодаря индивидуальной помощи в случае затруднения. Эти задания помогли обучающимся продвинуться от восприятия к обобщению, от представлений к понятиям [54, с. 151].

Обучающиеся выполняли задания в определенной логической последовательности. Прежде всего они определяли различные свойства и связи между педагогическими явлениями (выполняли действия, связанные с анализом и синтезом), сопоставляли их между собой (сравнение), выделяли наиболее характерные свойства этих явлений (систематизация) [61]. Свои рассуждения и ответы студенты фиксировали в рабочих тетрадях.

Преподаватели-экспериментаторы наблюдали за развитием их мысли, отмечая, какие задания выполняются успешно, какие вызывают затруднения у всех обучающихся, а какие – только у отдельных студентов. Когда обучающимся не удавалось справиться с заданиями, каждому индивидуально предлагались наводящие вопросы. Более подготовленным студентам выполнение сложных заданий позволяло сразу усваивать педагогические понятия на научном уровне.

В пособии есть задания, в которых следует самостоятельно выявить условия, опираясь на уже имеющиеся знания. В таких заданиях присутствуют элементы, требующие творческого подхода. Они предусматривают вычленение существенных признаков отдельных понятий, причинно-следственных связей и т. д. Задания более высокой степени трудности даются с учетом изменений в познавательных возможностях обучаемых, с ориентацией на актуальный уровень и «зону ближайшего развития». Студенты постепенно переходят от преимущественно репродуктивной деятельности к репродуктивно-исследовательской и исследовательской.

Применение учебных заданий для индивидуализации процесса педагогической подготовки к работе будущих педагогов предусматривало создание ситуаций успеха для обучающихся с низким уровнем усвоения понятий, мотивов, ценностных ориентаций и качеств личности, необходимых для развития педагогической коммуникации.

Понятия «успех» и «ситуация успеха» в учебной деятельности важно различать. Ситуация – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат возникновения подобной ситуации. Ситуация – то, что способен организовать преподаватель, а состояние успеха субъективно. Даже разовое переживание успеха может существенно изменить психологическое состояние обучаемого с неудовлетворительной или низкой готовностью.

В процессе выполнения учебных заданий создается ситуация успеха – «общая радость» [19, с. 70–79]. Если обучающиеся самостоятельно не могут справиться с заданием, то в группе они, как правило, его выполняют и испытывают удовлетворение по поводу того, что их труд и успех хорошо восприняты окружающими, мнение которых особенно значимо.

Усвоение педагогических понятий сопровождается фиксацией в памяти и в эмоциональном состоянии обучающихся их личного успеха, стимулирует желание повторить достижение, сделать состояние успеха привычным. Обучаемые как бы доказывают, что успех не случаен, он связан с личными усилиями. После первых успехов в самосознании таких студентов намечается определенный сдвиг. Они начинают с заинтересованностью относиться к иностранному языку. Постепенно многие педагогические понятия приобретают личностный смысл. Преподаватели, работающие с экспериментальными группами, помогали студентам закреплять достигнутое не при помощи системы авансированных отметок, а показом достигнутого, значимостью проделанной к этому моменту работы. Задания были использованы таким образом, что в итоге удалось добиться формирования у большинства обучающихся педагогических понятий на научном уровне.

Остановимся на некоторых методах, применяемых при обучении немецкому языку. Так, например, к игровым методам обучения относятся:

- учебные методы (более полное воссоздание реальных условий профессиональной деятельности и личностное включение обучаемых в игровую ситуацию, интенсификация межличностного общения);
- ролевые (принятие на себя социальных ролей, развитие творческого мышления с использованием иностранного языка);
- деловые (воссоздание предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности);
- профессионально-педагогические;
- развлекательные методы (для смены вида деятельности) и др.

Кроме того, при обучении немецкому языку в учебно-воспитательном процессе были использованы профессионально ориентированные ситуации, основанные на технологии ролевого взаимодействия. Усвоенные в процессе профессиональной подготовки знания, умения и навыки выступали в качестве средства решения профессиональных задач, которые возникают в процессе деятельности специалиста.

Целью организации ролевого взаимодействия была подготовка студентов к переходу от учебного типа деятельности к профессионально ориентированному. В учебном ролевом взаимодействии вос-

создавалось предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Основу технологии учебного ролевого взаимодействия, как было сказано ранее (см. п. 2.3.5), составляло создание в образовательном процессе профессионально ориентированных ситуаций, дающих возможность каждому студенту «прожить» роль одного из участников профессионально-педагогического процесса и принять решение, максимально учитывая интересы всех взаимодействующих сторон. Умение рассматривать ситуацию с разных позиций способствует успешной деятельности будущего специалиста в области профессионально-педагогической практики. В ходе учебного ролевого взаимодействия каждый студент принимает решения, целенаправленно приобретая опыт, оценивая себя и своих коллег в новом качестве, в определенной профессиональной ситуации. Студенты включаются в ролевое взаимодействие в ситуациях, имитирующих реальный процесс профессионально-педагогической деятельности. Они должны понять, насколько предложенные ситуации являются типичными для современной профессиональной деятельности, рассмотреть множество возможных вариантов их решения, выбрать из них оптимальный, характерный для индивидуально-стиля деятельности. Такая технология обучения способствует подготовке конкурентоспособного и профессионально мобильного специалиста. При этом в профессионально ориентированных ситуациях использовались интерактивные методы обучения: анализ социально-экономических ситуаций, дискуссия, деловая игра по созданию профессиональных ситуаций, решение профессионально ориентированных педагогических задач.

Каждое занятие содержало следующие структурные компоненты: постановку профессионально-педагогической проблемы, распределение студентами ролей в группе, обсуждение и решение проблемы, презентацию решения.

Следует подчеркнуть, что при оценивании работы каждой группы оценке подлежат не только результат, но и процесс выработки решения, умение студентов продуктивно взаимодействовать.

Задачей преподавателя являлось обучить студентов общим приемам использования иностранного языка в качестве источника информации, необходимой для непосредственной работы по специ-

альности, средства коммуникации с зарубежными коллегами, орудия переводческой работы в области будущей профессиональной деятельности.

В конце каждого семестра оценивались знания студентов по следующим компетенциям: владение навыками письменной речи, профессиональной лексикой, навыками перевода, говорением, аудированием (табл. 10).

Таблица 10

Уровень знаний студентов по предмету «Иностранный язык»,
в баллах

Группа студентов, средний балл	Семестр	Компетенция				
		Владение навыками письменной речи	Владение профессиональной лексикой	Навыки перевода	Говорение	Аудирование
Экспериментальная группа	1-й	4,0	3,0	4,0	3,0	3,0
	2-й	4,5	3,5	4,4	3,5	4,0
	3-й	4,8	4,0	4,9	4,0	4,5
	4-й	5,0	4,5	4,9	4,5	4,5
Средний балл	–	4,58	3,75	4,55	3,75	4,0
Средний балл на выпускном курсе	9-й	4,7	4,0	4,1	3,9	4,0
Контрольная группа	1-й	3,5	3,0	3,0	3,0	3,0
	2-й	4,0	3,3	3,5	3,3	3,3
	3-й	4,0	3,5	4,0	3,5	3,5
	4-й	–	–	–	–	–
Средний балл	–	3,8	3,26	3,5	3,26	3,26
Средний балл на выпускном курсе	9-й	3,8	3,3	3,8	3,0	3,0

Кроме того, нами была разработана рейтинговая система контроля качества учебных достижений студентов по дисциплине «Иностранный

язык» (см. прил. 7). Данный рейтинг – индивидуальный суммарный индекс студента, устанавливаемый на каждом этапе текущего, промежуточного и итогового контроля. В течение семестра, выполняя различные виды работ, студент набирает рейтинговые баллы.

Перечисленные выше методы позволяют вооружить обучающихся новыми и более эффективными средствами реализации своих установок на активное овладение новыми знаниями и умениями при изучении иностранного языка.

Можно сделать вывод о том, что основными признаками эффективности реализации технологии обучения иноязычной педагогической коммуникации являются позитивные тенденции изменения уровня знаний иностранного языка и педагогических дисциплин, что способствует совершенствованию преподавания предмета «Иностранный язык», его интеграции с дисциплинами педагогического профиля и возрастанию его роли для будущей деятельности педагогов профессионального обучения и их профессиональной мобильности.

2.4.4. Интерпретация результатов исследования

Основная цель завершающего этапа опытно-поисковой работы заключалась в обработке, анализе и оформлении результатов исследования. В его задачи входили:

- обработка количественных данных, полученных в ходе опытно-поисковой работы;
- анализ и обобщение количественных и качественных результатов эксперимента;
- оформление выводов экспериментального исследования.

На этом этапе исследования использовались преимущественно те же методы научно-педагогического исследования, что и на предыдущем: анкетирование, тестирование, беседа, наблюдение, методы статистической обработки результатов, – в целях всестороннего изучения процесса формирования профессиональной мобильности будущих специалистов.

Посредством сравнительного анализа на каждом этапе экспериментальной работы мы установили прямую зависимость эффек-

тивности процесса формирования профессиональной мобильности студентов от процесса обучения иноязычной коммуникации. На основании результатов четырех срезов, проводившихся в ходе опытно-экспериментального исследования, были составлены таблицы и гистограммы, наглядно отражающие динамику уровней сформированности профессиональной мобильности студентов профессионально-педагогического вуза.

Результаты, отраженные на рис. 1, демонстрируют динамику сформированности профессиональной мобильности студентов экспериментальной группы в процессе обучения иноязычной педагогической коммуникации: высокий уровень увеличивается на 8 %, достигая 12 % от общего числа студентов группы; доля студентов, отнесенных к начальному уровню, сокращается с 32 до 16 %.

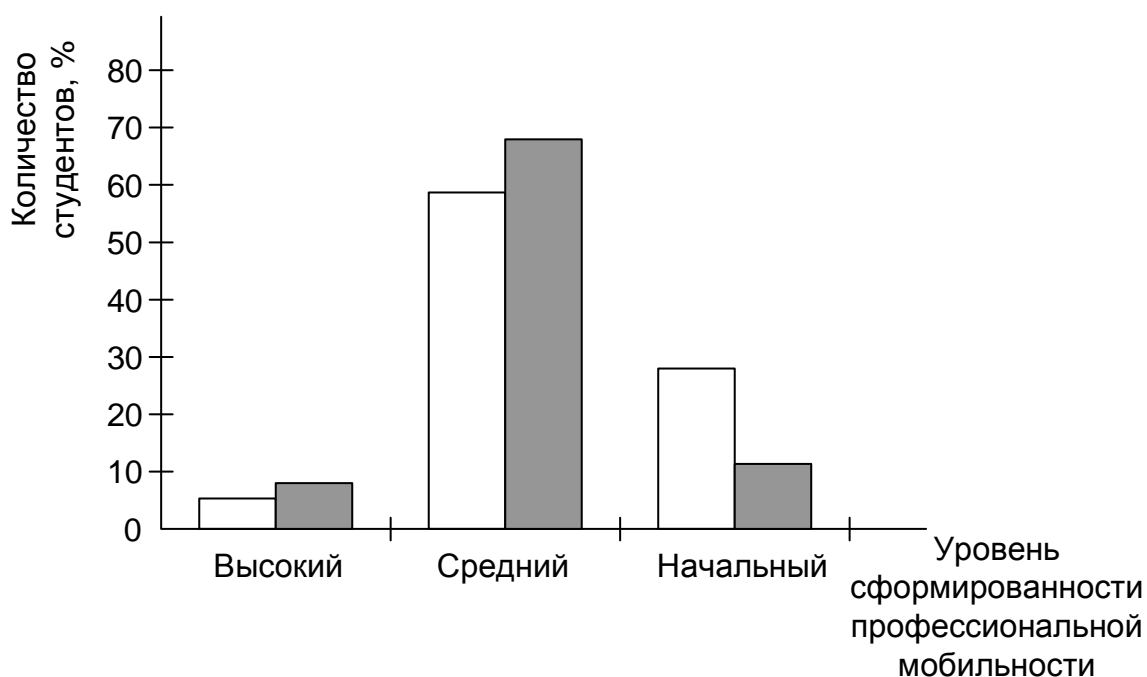


Рис. 1. Динамика уровней сформированности профессиональной мобильности студентов экспериментальной группы:

□ – констатирующий этап; ■ – контрольный этап

Рис. 2 свидетельствует об изменениях уровней сформированности профессиональной мобильности студентов контрольной группы. Количество студентов с высоким уровнем остается неизменным – 8 %; доля студентов, имеющих начальный уровень, уменьшается на 4 %.

Преобладающим в контрольной и экспериментальной группах до конца опытно-поисковой работы остается средний уровень.

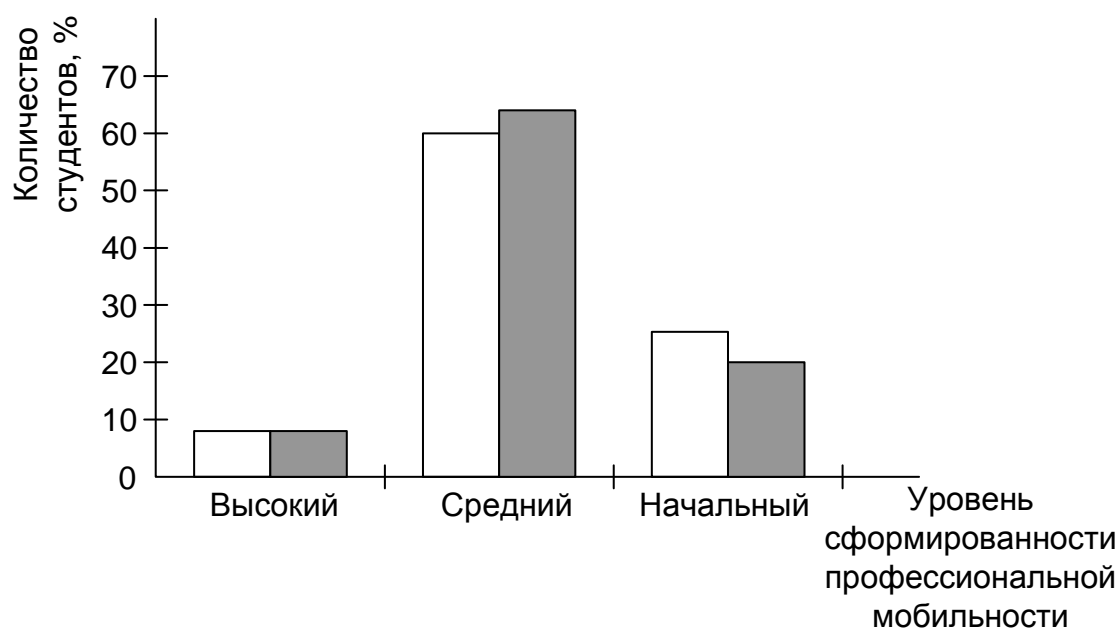


Рис. 2. Динамика уровней сформированности профессиональной мобильности студентов контрольной группы:

□ – констатирующий этап; ■ – контрольный этап

В табл. 11 помещены результаты срезов в начале и конце опытно-поисковой работы в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 11

Уровень сформированности профессиональной мобильности студентов экспериментальной и контрольной групп, в %

Группа	Уровень	Первый срез	Последний срез
Экспериментальная	Высокий	4	12
	Средний	64	72
	Начальный	32	16
Контрольная	Высокий	8	8
	Средний	64	68
	Начальный	28	24

Произошли ли статистически значимые изменения в распределении студентов экспериментальной группы по уровням сформирован-

ности профессиональной мобильности? Чтобы ответить на этот вопрос, воспользуемся χ^2 -критерием, вычисляемым по формуле

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

где P_k – частоты результатов наблюдения до эксперимента;

V_k – частоты результатов наблюдений, сделанных после эксперимента;

m – общее число групп, на которые разделились результаты наблюдений [155, с. 572].

Подставляя значения, получаем

$$\chi^2 = \frac{(12 - 4)^2}{4} + \frac{(72 - 64)^2}{64} + \frac{(16 - 32)^2}{32} = 25.$$

Таким образом мы установили, что χ^2 -критерий равен 25 при уровне значимости 0,001, что не превышает допустимую ошибку в 0,1 %.

В контрольной группе диагностическая картина, наблюдаемая в начале и в конце работы, практически не изменилась. Но все же следует отметить незначительную положительную тенденцию. Воспользуемся χ^2 -критерием для проверки статистической значимости динамики уровней сформированности профессиональной мобильности студентов контрольной группы:

$$\chi^2 = \frac{(8 - 8)^2}{8} + \frac{(68 - 64)^2}{64} + \frac{(24 - 28)^2}{28} = 0,821 < 13,82.$$

Использовавшийся для сравнения результатов χ^2 -критерий подтвердил, что произошедшие позитивные изменения в контрольной группе статистически незначимы: χ^2 -критерий равен 0,821, что меньше 13,82 при вероятной допустимой ошибке меньше чем в 0,1 %.

Такие различия в процентном соотношении уровней сформированности профессиональной мобильности студентов в контрольной и экспериментальной группах объясняются тем, что студенты экспериментальной группы систематически занимались по экспериментальной технологии обучения.

В целом можно отметить, что занятия иностранным языком, направленные на формирование профессиональной мобильности в условиях обучения иноязычной педагогической коммуникации, отличались

коммуникативно-прагматической направленностью, самостоятельным и творческим характером работы студентов, высокой активностью и заинтересованностью в изучении иностранного языка, развитием умений самостоятельного поиска продуктивных и оптимальных вербальных решений коммуникативно-социальных и профессиональных проблем, отсутствием подавления личности студентов авторитетом преподавателя, равнопартнерским сотрудничеством обучающего и будущего специалиста (личностно-деятельностный подход). Преподаватель выступал в роли ненавязчивого, тактичного дирижера, а не ментора, учителя-резонера или учителя-опекуна [153]. Все это подтверждают результаты нашего исследования.

Результаты экспериментальной работы показали, что разработанная нами технология ролевого взаимодействия позволяет создать условия для постоянного повышения уровня сформированности профессиональной мобильности студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин (на примере иностранного языка). Данная технология позволила нам:

1) осуществить формирование профессиональной мобильности студентов профессионально-педагогического вуза;

2) ознакомить студентов с основными требованиями, предъявляемыми к личности профессионально мобильного педагога;

3) создать возможность каждому студенту для познания степени соответствия его личностных, гражданских и профессиональных качеств требованиям, предъявляемым к профессионально мобильному специалисту;

4) разнообразить виды учебной и научной деятельности, которые предлагались в рамках дисциплины, что сделало возможным для студентов развитие у себя отдельных профессионально значимых качеств будущего специалиста.

Экспериментально установлено, что применение технологии обучения иноязычной педагогической коммуникации в процессе изучения студентами иностранного языка с целью формирования профессиональной мобильности будущих специалистов имеет ряд преимуществ перед традиционными технологиями обучения, а именно:

1) технология направлена на развитие четырех главных свойств профессионально мобильной личности: креативности, коммуникативности, компетентности и компетенций;

2) технология формирует дополнительные умения и навыки в области межкультурного взаимодействия, личностные и метапрофессиональные качества, расширяющие функциональные возможности специалиста в профессиональной сфере;

3) содержание технологии определяет не только программу-минимум (профессионально-квалификационные характеристики личности), но и программу-максимум профессионального и карьерного роста специалиста (ближние и перспективные цели его подготовки);

4) особенность структуры технологии состоит в том, что студенты на основе социально ориентированных ситуаций постепенно переходят от репродуктивной деятельности к учебному и научному творчеству, от действий по инструкции – к самоорганизации своей работы, от имитированных жизненных и производственных ситуаций – к реальной жизни и труду;

5) методы технологии позволяют на уровне познавательной и социальной активности в совместной деятельности и диалоговом взаимодействии реализовывать цели профессионального и личностного развития обучающихся в достижении определенного уровня профессиональной мобильности;

6) технология дает возможность представить становление личности будущего специалиста как субъектное развитие, в котором иноязычная деятельность выступает в качестве интегративной характеристики процесса формирования профессиональной мобильности личности;

7) технология позволяет реализовать педагогический потенциал дисциплины «Иностранный язык», направленный на формирование профессионально мобильной личности специалиста, который включает в себя:

- развивающий потенциал (может быть реализован в процессе выполнения всего комплекса разнообразных действий, производимых обучающимися при изучении иностранного языка, т. е. при выполнении заданий и упражнений, направленных на формирование и развитие умений и навыков чтения, говорения, письма и аудирования);

- образовательный потенциал (реализуется путем насыщения учебного процесса актуальной информацией, касающейся непосредственно самих языковых явлений, и сведениями о людях, образе жизни, профессиональной активности, традициях, истории и культуре страны изучаемого языка);

- воспитательный потенциал (реализуется через усвоение общечеловеческих морально-этических ориентиров, понимание интернационального характера нравственных норм и принципов, развитие эстетической сферы личности). Конкретное содержание этих качеств воплощается в слове – речевых построениях, воспринимаемых и создаваемых обучающимися, а также в самой организации учения.

Экспериментальные данные сравнительной оценки принятых показателей в исследовании эффективности предложенной образовательной технологии подтвердили сформулированную гипотезу и теоретические выводы о преимуществе использования возможностей гуманитарных дисциплин в процессе формирования профессионально мобильной личности специалиста.

Исходя из того факта, что процесс обучения – бинарная деятельность преподавателя и обучающихся, нами были также определены и внедрены в учебный процесс рекомендации как для преподавателей гуманитарных дисциплин, так и для студентов профессионального обучения, направленные на формирование профессионально мобильной личности специалиста.

Глава 3. ПРИМЕНЕНИЕ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Как показали результаты опытно-поисковой работы, *эффективность использования обучения педагогической иноязычной коммуникации с целью развития профессиональной мобильности будущих специалистов* во многом зависит от выбора технологий профессионально-педагогического образования.

Содержание и методы опытно-поисковой работы описаны в п. 2.4.3. Остановимся на конкретных примерах более подробно.

3.1. Задания, используемые при обучении английскому языку, учитывающие дидактические условия педагогической коммуникации

Сущность опытно-экспериментальной работы со студентами, изучающими английский язык, заключалась в том, что в процессе выполнения заданий, учитывающих дидактические условия развития педагогической коммуникации, обучающиеся сравнивали содержание отдельных простых понятий, определяли причинно-следственные зависимости, читали и переводили тексты, содержащие педагогические термины, с английского языка на русский, делали анализ отношений понятий, находили сходство и различие между понятиями, перечисляли способы применения понятий. В сознании студентов устанавливалась устойчивая связь между простыми понятиями. Они преобразовывались в качественно новые понятия, свойственные научному уровню знаний. Приведем примеры некоторых заданий [100].

Задание 1. Студентам предлагалось прочитать текст «Higher Education in Great Britain» и перевести его на русский язык, найти в нем педагогические понятия и выписать их в рабочую тетрадь. Текст был составлен с учетом принципа профессиональной направленности. Суть задания состояла в том, чтобы студенты освоили педагогические понятия, которые их непосредственно касаются. На начальном этапе происходит следующее: ознакомление обучаемых с новой лексикой, усвоение педагогических понятий в тексте, перевод педагогических понятий с русского языка на английский.

При оценке выполнения этого задания использовались пять уровней овладения педагогическими понятиями:

1-й уровень – задание не выполнено; кроме того, наблюдается враждебное отношение к содержанию: студенты зачеркивают задания, портят текст, не выполняют задания;

2-й уровень – зачеркиваний нет, но и задание не выполнено;

3-й уровень – студенты предлагают свои трактовки педагогических понятий, но делают ошибки (дают неправильные варианты);

4-й уровень – студенты предлагают правильные варианты, но делают в них ошибки (орфографические, лексические);

5-й уровень – текст правильно переведен и понят, все послетекстовые упражнения выполнены правильно.

Задание 1 вызвало определенный интерес у студентов всех экспериментальных групп и было довольно легким; с этим заданием справились в среднем 95 % обучаемых.

Таким образом, по результатам выполнения этого задания мы установили общий уровень усвоения студентами педагогических понятий, определяемый путем многократного перевода с одного языка на другой. Мы также углубляем содержание педагогической коммуникации путем интеграции дидактических возможностей как английского, так и русского языка. Здесь мы использовали прием «баскетбол»: усвоение смысла и значения педагогического термина путем перевода с английского языка на русский, и наоборот. Обучаемые овладевают минимальным словарным запасом и на основе текста и новой лексики высказывают на английском языке суждения, которые отражают педагогические понятия.

Задание 2. Студентам предлагалось прочитать и перевести текст «Higher Education in Russia» на русский язык, найти в нем и выписать педагогические понятия. В основу этого задания положен принцип сравнительной педагогики. Описывается ситуация одними и теми же педагогическими терминами в России и за рубежом, в частности, в стране изучаемого языка – Англии. Текст этого задания был более сложным, чем текст предыдущего. Задание 2 оценивалось при помощи тех же пяти уровней, что и задание 1. Оно вызвало интерес в связи с предоставленной новой информацией, было достаточно легким для большинства студентов. В группе студентов-социологов СЦ-119/120 затруднение вызвали вопросы 4, 7, 9 [100]. В среднем по всем группам с этим заданием справился 91 % студентов.

Таким образом, задание способствовало углублению содержания педагогической коммуникации путем усвоения педагогических понятий на основе сравнения ситуаций на уровне педагогических знаний.

Задание 3. Обучающимся предлагалось подобрать педагогические понятия, имеющие родовые признаки, логические связи с определенным обобщающим понятием. Каждому обобщающему понятию давались три понятия, два из которых связаны между собой и с обобщающим понятием, а третье – лишнее. Нужно было найти эти два слова в каждой строке и подчеркнуть их.

Например:

Pedagogy: upbringing, intellect, didactics.

Childhood: age, game, guardianship.

Didactics: kind of teaching, kind of lesson, method.

Law: harmony, rule, generalization.

Задание включало в себя десять вопросов. Для оценки овладения педагогическими понятиями использовались четыре уровня:

1-й уровень – задание не выполнено, кроме того, наблюдается враждебное отношение обучаемых к содержанию: они зачеркивают задания, портят текст, не выполняют задания;

2-й уровень – зачеркиваний нет, но и задание не выполнено;

3-й уровень – студенты предлагают свои трактовки педагогических понятий, но делают ошибки (дают неправильные варианты);

4-й уровень – задание выполнено правильно.

Смысл задания состоял в том, чтобы способствовать развитию педагогического мышления студентов на иностранном языке. Для начала им необходимо сделать перевод этих понятий на русский язык, а затем сопоставить педагогические понятия на иностранном языке.

По итогам проверки, с этим заданием в среднем по всем группам справились 92 % обучаемых. Задание вызвало определенный интерес у ряда студентов. Так, в группе студентов-социологов СЦ-119/120 некоторые обучаемые испытывали затруднения с вопросами 2, 4, 9; а в группах студентов-электроэнергетиков Э-349, Э-353 часть студентов не проявила к этому заданию никакого интереса (по мнению преподавателя-экспериментатора). Исходя из этого можно сделать вывод, что затруднения были вызваны тем, что, во-первых, это задание было сложнее предыдущих; во-вторых, студенты слабо владеют педагогическими понятиями на родном языке, и, в-третьих, плохо был сделан перевод со словарем.

Задание 4. Обучающимся предлагались педагогические понятия, объединенные общими свойствами и отношениями – родовые понятия. Одно из понятий – лишнее, его надо вычеркнуть. Задание включало в себя 12 вопросов.

Например:

Self-education, independence, self-upbringing, self-teaching.

Cooperation, teaching staff, children's collective, conflict.

Excursion, conversation, experiment, dispute.

Ability, heredity, education, inclination.

Motive, training, desire, need.

Requirement, encouragement, punishment, action.

Для оценки овладения педагогическими понятиями использовались те же четыре уровня, что и в предыдущем задании. Суть задания заключалась в том, что студенты должны были найти и исключить лишнее педагогическое понятие из данных родовых понятий. Для выполнения этого задания необходимо владеть педагогическими понятиями на русском языке, перевести эти понятия с английского языка на русский и в итоге выстроить цепочку родовых понятий на английском языке. В целом задание вызвало интерес во всех экспериментальных группах, негативного отношения не наблюдалось ни в одной группе; в среднем группы справились с заданием на 94 % по всем вопросам. В группе СЦ-119/120 возникли некоторые трудности с ответом на вопросы 6, 8, 9, 10 [100].

Отсюда напрашивается вывод, что студенты в недостаточной степени владеют педагогическими терминами на русском языке, слабо разбираются в родовидовых отношениях педагогических понятий.

Данное задание способствует развитию педагогического мышления обучаемых на иностранном языке, появлению межпредметных связей между педагогикой и иностранным языком.

Задание 5. Обучаемым были предложены две группы педагогических понятий, не связанных между собой. Необходимо было подобрать антонимы из разных групп. Задание включало в себя 12 пар противоположных по смыслу педагогических понятий, которые необходимо было правильно соединить. Мы использовали здесь такие же четыре уровня оценки, как и в двух предыдущих заданиях. Смысл этого задания заключался в сопоставлении педагогических понятий на иностранном

языке. Использовались методы парных сравнений педагогических понятий и перевод их с английского языка на русский со словарем.

Например, были подобраны следующие антонимы: knowledge – ignorance, hatred – love, induction – mercy, truthful – fals, conflict – consensus.

Задание вызвало явный интерес во всех группах. Работа иногда прерывалась из-за массового обсуждения той или иной пары педагогических понятий. Были небольшие затруднения с терминами *personality (individuality)*, *induction (mercy)*, *ruthlessness (deduction)*, *cooperation (leadership)*.

С этим заданием все экспериментальные группы справились в среднем на 88 %. Задание было сложнее по сравнению с предыдущим. Оно вызвало интерес у всех обучающихся, так как этот вид деятельности им знаком и неоднократно использовался на практических занятиях. По итогам выполнения этого задания можно сделать вывод, что у студентов стала активно формироваться предметная направленность мотивации. Задание увлекло их своей занимательностью, пробудило интерес к профессионально значимым составляющим педагогических знаний, необходимых для расширения содержания педагогической коммуникации.

Задание 6. Студентам было предложено исследовать отношения педагогических понятий и произвести их анализ. В задании были представлены сначала исходная пара понятий, находящихся в определенных отношениях, затем несколько других понятий, из которых только одно относится к исходной паре понятий. Остальные понятия должны быть отвергнуты. Среди предлагаемых понятий в каждом упражнении нужно было подчеркнуть только одно. Задание включало в себя 12 пар исходных понятий.

Для правильного выполнения этого задания необходимо было провести работу со словарем и перевести на русский язык все предложенные педагогические понятия, затем выбрать из данных педагогических понятий только одно, которое находилось в том же отношении, что и пара исходных слов. И только после этого можно было проделать все это на английском языке.

Например:

Intuition – prediction.

Development – significance, quality, control, perspective.

«Интуиция» способствует «предсказанию», а «состояние развития» (development) является результатом осознания «перспективы».

Childhood – age.

Upbringing – didactics, discipline, socialization.

«Детство» связано с понятием «возраст», а «воспитание» – с понятием «социализация» и т. д.

Test – control.

Communication – attention, imagination, influence, desire и т. д.

Здесь мы также использовали четыре уровня оценки усвоения педагогических понятий. Задание в целом вызвало интерес у всех студентов экспериментальных групп, но показалось им довольно сложным. В группах Э-349, Э-353 задание вызвало затруднения, так как не все студенты поняли суть задания. Мы считаем, что обучаемые данных групп испытывали затруднения по ряду причин: во-первых, задание было действительно достаточно трудным, а студенты плохо знакомы с отношением педагогических понятий; во-вторых, видимо, инструкции по выполнению задания педагога-экспериментатора были недостаточно четкими.

Однако в целом результат выполнения этого задания по всем экспериментальным группам в среднем составляет 93 %, из чего можно сделать вывод: содержание усвоено неплохо; это значит, что происходит расширение содержания педагогической коммуникации.

Задание 7. Студентам предлагалось определить, к какому типу ассоциаций относятся отношения между парами педагогических понятий. За основу анализа следовало принять отношения между семью парами понятий, которые обозначаются буквенными выражениями. Нужно было определить, какой паре понятий из шифра соответствует по смыслу пара понятий из набора.

Обучаемые должны были обозначить вид отношений подчеркиванием буквы в шифре.

Например:

Code: A. Man – society. B. Notion – knowledge. C. Volition – influence.

D. Knowledge – ignorance. E. Action – result. F. Pride – dignity.

G. Scientific – everyday occurrence.

For example:

1. Language – speech A B C D E F G.

2. Conflict – crisis A B C D E F G.

3. Experiment – hypothesis A B C D E F G.

4. Sense – emotion A B C D E F G.

Здесь мы также использовали четыре уровня оценки, как и в предыдущих заданиях. Суть задания заключалась в том, что студенты должны были проанализировать отношения между понятиями. Данное задание оказалось для студентов достаточно сложным. Сложной показалась также формулировка заданий. В результате в группах Э-349, Э-353 задание интереса не вызвало. По итогам проверки, с заданием справились в среднем 84 % студентов всех экспериментальных групп. Отсюда вывод: во-первых, падение интереса к заданию произошло из-за непонимания смысла и формулировки упражнений (педагогам-экспериментаторам необходимо было доходчиво объяснить обучающимся суть и формулировку задания); во-вторых, видимо, студенты плохо владеют этим материалом на русском языке и поэтому показали низкие результаты и на иностранном языке.

Опросы преподавателей-экспериментаторов показали, что ряд студентов часто не имеют самых элементарных педагогических знаний.

Задание 8. Студентам были предложены три колонки педагогических понятий. Первая и третья колонки должны были остаться без изменения, а средняя колонка являлась «переходным мостом» от понятий первой колонки к понятиям третьей колонки. Суть задания состояла в том, чтобы установить четкую логическую связь между предметами и явлениями. Это задание является одним из самых сложных в «Пособии по автодидактике» и предназначено для самостоятельной работы студентов дома. В данном задании используется сложная педагогическая лексика. Для его выполнения должна быть проведена большая работа со словарем. Обучающиеся должны были написать правильные лексические конструкции и установить логическую связь между педагогическими понятиями.

Например:

Conversation – development – humanism (в данном примере нет логической связи между понятиями);

Conversation – suggestion – humanism (существует логическая связь между понятиями).

Для оценки этого задания нами использовались два уровня усвоения педагогических понятий. По итогам проверки выяснилось, что данное задание действительно оказалось очень трудным для всех студентов экспериментальных групп. В большинстве экспериментальных групп интерес к выполнению задания упал. Оказалось, что далеко не

все студенты могут установить четкую логическую связь между предметами и явлениями. Возможно, это произошло из-за недостаточного знания данного раздела педагогики и нехватки опыта.

По итогам проверки с заданием справились в среднем 68 % обучаемых.

Задание 9. Обучаемым предлагались пары педагогических понятий. Требовалось перевести их на русский язык и определить, в чем состоят сходство и различие между педагогическими понятиями: а) по сути; в) по содержанию; с) по предназначению.

Например:

Discipline – dogmatism. В данном случае наблюдается различие между педагогическими понятиями по содержанию, так как дисциплина разумна, а догматизм иррационален.

Selfishness – egocentrism. В данном примере имеется различие между понятиями по сути, а сходство – по содержанию и предназначению (эгоизм – внутреннее качество одного человека; эгоцентризм – крайняя форма эгоизма, когда человек считает себя, свои интересы центром всего).

Данное задание включало в себя 12 вопросов. Для оценки его выполнения использовались четыре уровня оценки знаний, как в заданиях 3–7. Задание достаточно сложное, для его выполнения необходимы глубокое знание сути и содержания педагогических понятий, умение работать с разными типами словарей (педагогическим, иностранных слов и т. д.).

Смысл задания состоял в том, чтобы способствовать развитию педагогического мышления на английском языке, расширению кругозора обучаемых. По итогам проверки и обсуждения с педагогами-экспериментаторами выяснилось, что студентам группы СЦ-119/120 задание показалось сложным, а в группах Э-349, Э-353 это задание вызвало наибольший интерес. Очевидно, успех при выполнении зависит от уровня подготовленности студентов. С данным заданием обучаемые справились в среднем на 89 %. Работа студентов над данным заданием способствовала расширению содержания педагогической коммуникации, появлению межпредметных связей иностранного языка с педагогикой и философией, интеграции различных областей знаний.

Задание 10. Студентам были предложены 35 пар педагогических понятий. Необходимо было перевести эти понятия на русский язык и определить: а) близки ли они по смыслу; в) нейтральны; с) противоположны по смыслу.

Суть задания состояла в сравнении и сопоставлении педагогических понятий на иностранном языке. Обучаемые также должны были показать свои умения и навыки работы со словарем, умение точно и правильно выбирать нужный педагогический термин.

Например:

Attention – perception (понятия близки по смыслу);

qualification – classification (нейтральны);

competition – consensus (понятия противоположны по смыслу).

Для оценки усвоения педагогических понятий использовались два уровня. По итогам проверки мы установили, что данное задание обладает средней степенью сложности и вызвало интерес у всех студентов экспериментальных групп. С заданием справились в среднем 87 % обучаемых. Благодаря работе над данным заданием произошло расширение содержания педагогической коммуникации (усвоение педагогических понятий, которые непосредственно касаются студентов). По наблюдениям педагогов-экспериментаторов, зависимость заинтересованности обучающихся от сложности заданий не выявлена.

Задание 11. Студентам были предложены 60 педагогических понятий, которые необходимо перевести на русский язык и перечислить способы применения этих понятий в обучении и воспитании.

Например:

Suggestion – предложение учиться в учебных заведениях.

Influence – влияние на учеников.

Imagination – воображение социолога.

Conversation – разговор по теме.

Upbringing – воспитание будущего поколения и т. д.

Мы использовали здесь два уровня оценки усвоения педагогических понятий. Задание развивает способность концентрироваться на педагогическом понятии, позволяет открыть неограниченные возможности в применении понятий, расширяет содержание педагогической коммуникации. Задание не вызвало затруднений у студентов, почти все смогли привести примерную ситуацию применения данных педагогических понятий. Данное задание очень длинное и однообразное, а однообразие приводит к снижению интереса. Но нам необхо-

димо было задействовать как можно больше педагогических понятий для подготовки обучаемых к заключительному тесту. По итогам проверки, с заданием справились 100 % обучаемых.

В начале и в конце опытно-экспериментальной работы были проведены контрольные замеры уровня усвоения педагогических понятий в контрольных и экспериментальных группах. Обобщенные результаты представлены в табл. 12, 13. До проведения опытно-экспериментальной работы применялись относительно простые задания, а после ее проведения задания были усложнены с учетом пройденного учебного материала.

Таблица 12

Усвоение педагогических понятий студентами КГ и ЭГ
по результатам исходного испытания, в %

Обозначение КГ	Среднее в КГ	Обозначение ЭГ	Среднее в ЭГ	Разница между КГ и ЭГ
Ю-102/103	85,0	СЦ-119/120	91,0	6 > 5
ПС-216	100	Э-353	100	0
ПС-119	100	Э-349	100	0
ПС-102	100	СЦ-121	100	0
Ю-101/102	100	Э-354	100	0
СЦ-215	100	Э-348	100	0
Итого	97,5	–	98,5	1 < 5

Данные табл. 13 наглядно показывают, что в начале опытно-экспериментальной работы разницы между студентами контрольных и экспериментальных групп практически не существует.

Таблица 13

Усвоение педагогических понятий студентами КГ и ЭГ
по результатам итогового испытания, в %

Обозначение КГ	Среднее в КГ	Обозначение ЭГ	Среднее в ЭГ	Разница между КГ и ЭГ
Ю-102/103	60,0	СЦ-119/120	88,0	28 > 5
ПС-216	79,0	Э-353	91,5	12,5 > 5
ПС-119	70,0	Э-349	96,0	26 > 5
ПС-102	75,0	СЦ-121	97,0	22 > 5
Ю-101/102	78,5	Э-354	93,0	14,5 > 5
СЦ-215	72,0	Э-348	90,0	18 > 5
Итого	72,4	–	92,6	20,2 > 5

В табл. 13 наглядно показано статистически значимое различие в уровне усвоения педагогических понятий в экспериментальных и контрольных группах. При этом уровень усвоения педагогических понятий в экспериментальных группах значительно опередил изменения, произошедшие в контрольных группах, что, на наш взгляд, убедительно доказывает эффективность предложенной нами педагогической технологии развития педагогической коммуникации в процессе обучения иностранному языку студентов профессионально-педагогического вуза.

Реализация педагогических условий в ходе преподавания иностранного языка позволяет сделать следующие выводы:

1. Уровень развития педагогической коммуникации при обучении иностранному языку целесообразно определять в процессе анализа письменных работ студентов, наблюдений за их выполнением, тестов анкетного опроса, самооценки личностных качеств обучаемых.

2. До обучения в экспериментальных и контрольных группах распределение обучаемых по уровням сформированности психолого-педагогических понятий было равномерным, обучение увеличило количество студентов, усвоивших эти понятия на научном уровне, в экспериментальных группах.

3.2. Учебно-методический комплекс, используемый при обучении немецкому языку

Остановимся на учебно-методическом комплексе, используемом при обучении немецкому языку, включающем тексты об общественной значимости будущей профессии, о важности владения иностранным языком для устройства на престижную работу по специальности, для извлечения полезной психолого-педагогической и профессиональной информации, доступной только на иностранном языке, и др. Кроме того, студентам можно рекомендовать самостоятельно находить подобные дополнительные материалы для составления докладов.

3.2.1. Профессиональное обучение

Цели применения комплекса: ознакомление обучающихся с психолого-педагогическими реалиями Германии; формирование следующих навыков и умений: работы с научно-педагогическими текстами, тестами, ведения устной дискуссии и выражения своего мнения, составления рефератов и докладов на психолого-педагогические темы,

подготовки к дальнейшей самостоятельной работе с аутентичными источниками информации на немецком языке. Методические рекомендации, построенные на основе коммуникативно-ситуативного изложения учебного материала, способствуют развитию навыков и умений ознакомительного, поискового и аналитического чтения психолого-педагогических текстов, а также развитию навыков общения в форме диалога и полилога по психолого-педагогической тематике. Содержание текстов и заданий предусматривает развитие профессиональной компетенции в области психологии и педагогики страны изучаемого языка и предназначено для организации занятий, ориентированных на будущую профессиональную деятельность педагогов профессионального обучения. Методические рекомендации содержат психологические тесты, тесты на определение уровня сформированности мобильности, профессионально ориентированные ситуации, комментарии к текстам, глоссарий основных психолого-педагогических понятий. Материалы могут быть использованы для самостоятельной работы студентов [7].

3.2.2. Формирование коммуникативной компетенции

Широкое применение в процессе обучения свободным иноязычным высказываниям находит принцип *риторической коммуникации*, который формулируется таким образом: как я говорю то, что я думаю, так другие слышат и понимают, о чем может идти речь. Суть его состоит в построении и оформлении любого высказывания в процессе иноязычного общения таким образом, чтобы оно оказывало максимально эффективное речевое воздействие на слушателя, его разум и эмоции, побуждало его к активной деятельности, влияло на образ мыслей говорящего. Это можно осуществить в форме кратких сжатых высказываний (сообщений), кратких аргументированных выступлений в дискуссиях.

Пример 1. Использование формул Лассела:

«Wer- sagt was-wie-zu wem- mit welcher Wirkung?»

«Wer spricht wo wann was wie worüber warum wozu mit wem wie lange?»

Расшифровка этих нагромождений вопросов помогает обучающимся, так как дает полный анализ ситуации с указанием на особенности участников коммуникации, их социальную и функциональную

роль, на место и время, взаимосвязь с предшествующими высказываниями, выводит на форму и содержание высказывания: вопрос, уточнение, дополнение.

Пример 2. Применение *трехступенчатой* схемы высказывания, состоящей из вступления, главной части и заключения:

1. Was war? – изложение истории развития темы.
2. Was ist? – изложение и развитие проблемы, как она проявляется сегодня.
3. Was sollte sein? – выводы, задачи на будущее, предложения по решению проблемы.

Пример 3. Использование *опорных вопросов*:

1. Was will ich eigentlich zum Thema sagen?
2. Womit will ich beginnen?
3. Welches Problem steht im Mittelpunkt?
4. Was will ich beweisen, was widerlegen?

Пример 4. Вывешивание перед группой в качестве *зрительной опоры* структурной схемы неподготовленных выступлений в дискуссиях, представляющую собой краткое практическое руководство по оформлению свободных высказываний:

- 1) Gedanken ordnen;
- 2) Mitteilungszweck überdenken;
- 3) darzustellendes Problem eingrenzen;
- 4) Ansatzpunkt für den Beitrag suchen;
- 5) Argumente, Beispiele, Argumentationsmethoden auswählen (dabei den Hörerkreis beachten);
- 6) wirksamen Abschluss bedenken.

Пример 5. Употребление *формул речевого этикета, устойчивых фраз общения*, характерной чертой которых является их обращенность к слушателю, что позволяет сигнализировать об отдельных шагах или важных моментах высказывания, например, о начале выступления, переходе к другой мысли или проблеме; они помогают правильно обобщить излагаемый материал и завершить высказывание.

Пример 6. Применение *специальных словесных заполнителей пауз, размышлений*, позволяющих продолжить выступление и одновременно выиграть время для его языкового оформления, – *Pausenfüller*, средств выражения отношения говорящего к предмету изложения, отстаивания своей точки зрения.

Начало выступления – Einleitung:

Als Einleitung mag genügen, wenn...

Wir gehen davon aus, dass ...

Подключение к предыдущему выступлению – Überleitung:

Jetzt habe ich dazu....zu sagen...

Dazu gehört auch noch...

Dann kann ich zu einer weiteren Frage kommen...

Возвращение к теме (проблеме) – Wiederaufnahme des Problems:

Zurück zu unserer Frage...

Um noch einmal darauf... zurückzukommen...

Прерывание – Unterbrechung:

Darf ich hier einen Einwurf machen?

....wenn ich (mal) unterbrechen darf...

Подведение итогов – Выводы – Zusammenfassung:

Also, wir sind hier alle der Meinung...? dass

Was lässt sich nun insgesamt herausstellen?

...deswegen lässt sich so zusammenfassen...? dass

Заключение – Abschluss:

Jetzt kommen wir zum Schluss...

Ich finde, so ist allmählich unser Thema erschöpft...

3.2.3. Профессионально ориентированные проблемные ситуации

Как указано выше, в п. 2.4.3, профессионально ориентированные проблемные ситуации основаны на технологии ролевого взаимодействия, цель которого – подготовка студента к переходу от учебного типа деятельности к профессионально ориентированному.

Предлагаем вашему вниманию примеры профессионально ориентированных проблемных ситуаций общения и заданий, позволяющих приблизить речевую деятельность на занятии к реальной коммуникации:

1. *На начальном (первом) этапе* (приемы совместных заданий под руководством преподавателя)

Пример 1. Преподаватель предлагает обучающимся принять участие в «днях студенческой науки» в рамках изучения иностранного языка. Они реагируют следующим образом: «Мы против, это Ваша проблема, Вам это нужно для себя».

Пример 2. Родители студента, не сдавшего зачет или экзамен по иностранному языку, приходят к преподавателю и заявляют: «У нашего сына в школе были хорошие и отличные оценки по немецкому языку. Мы считаем, что Вы недооцениваете его способности. Почему Вы занижаете оценку?»

Пример 3. Дискуссия на тему «Was ist Geld?», в ходе которой обучающие ищут аргументы в поддержку такой точки зрения: «An und für sich kann das Geld weder ein Übel noch ein Wohl bedeuten».

Задание студенты выполняют совместно, а именно отвечают в русле предложенных тем:

- Die Bedürfnisse eines Menschen sollen rationell sein.
- Glücklich macht nur das ehrlich verdiente Geld.
- Es gibt kein Glück ohne viel Geld.
- Geld macht einen allmächtig.

Обучаемые по цепочке высказывают свое мнение, раскрывая значение пословицы «Wer den Pfennig nicht ehrt, ist das Talers nicht wert».

Пример 4. Предлагается ситуация «Junge Leute von heute» и набор различных мнений. Затем обучающиеся делятся на группы по три человека, распределяют роли преподавателя, студента и руководителя и разыгрывают эту ситуацию.

Paul – der Student wurde aus dem Universitätsgremium ausgeschlossen. Hier ist die Reaktion der Studenten. Versetzen Sie in diese Situation und übernehmen Sie die Rollen der Studenten. Erweitern Sie die Äußerungen:

- a) «Die Erwachsenen haben immer recht»;
- b) «In dieser Universität wird “Demokratie” geübt»;
- c) Er soll sich lieber um seine Hausaufgaben mehr kümmern;
- d) Vielleicht ist es nicht empfehlenswert, weil er den Gruppenkurator kritisiert hat;
- e) Paul ist von den Studenten sehr geliebt und setzt sich immer für die anderen ein!;
- f) Ich finde die Arbeit im Universitätsgremium wirklich sehr anstrengend. Ich meine, die Lehrstuhlleiterin hat recht;
- g) Es ist doch klar: Paul will, dass auch die Studenten das Mitbestimmungsrecht haben.

2. *На втором этапе* (анализ деятельности, взаимодействие, дискуссия)

Пример 1. Прием перекодирования информации, основанный на переводе информации из одной формы в другую, например, из вербальной в графическую, и наоборот:

Преподаватель рисует на доске (или демонстрирует нарисованную заранее) схему и предлагает прослушать текст – биографию ученого-педагога, заполняя пропуски (место рождения, учеба, работа, научные взгляды). Заполненная каждым студентом таблица может служить опорой для устного монологического высказывания по кругу или по цепочке.

Пример 2. Прием ранжирования, в основе которого лежат различия в точках зрения при ранжировании информации, предлагаемой студентам для ознакомления и обсуждения в процессе иноязычного общения. Например:

- Студентам предлагается написать, какие десять черт характера из двадцати перечисленных на доске свойственны куратору группы колледжа. После того как каждый напишет свои варианты, преподаватель объединяет студентов в пары или тройки и предлагает составить новый список из десяти черт характера, свойственных данным студентам. Затем обсуждение списка проводится всеми студентами группы с обоснованием своих вариантов выбора. Для стимулирования интереса к этому виду упражнения рекомендуется включить в обсуждение различного рода морально-этические проблемы, противоречивые утверждения.

- Преподаватель делит доску пополам и на одной половине пишет *positive Charaktereigenschaften*, на другой – *negative Charaktereigenschaften* педагога профессионального обучения. Затем он вызывает к доске двух студентов и просит их под диктовку группы записать по 4–5 предложений в каждую колонку.

После этого студенты объединяются по три человека и обсуждают, соответствуют ли записанные на доске утверждения их личному опыту, а затем ранжируют их с точки зрения того, какие из хороших черт характера они хотели бы иметь и какие из плохих им представляются наиболее неприемлемыми. Затем один из студентов выходит к доске и задает вопросы каждой тройке, выясняя ее отношение к за-

писанным на доске утверждениям и делая параллельно соответствующие пометки напротив каждого из записанных утверждений. Каждая тройка комментирует при этом причины выбора того или иного варианта ранжирования. В данном приеме информации студентов используется беседа «по лучу». Когда все тройки опрошены и на доске сделаны необходимые пометки, другой студент подводит общий итог ранжирования, суммируя мнения группы. Это может вылиться в развернутое монологическое высказывание.

Пример 3. Прием совместного решения партнерами по общению предлагаемых задач. Строится на основе поиска студентами решения в той или иной ситуации.

Например:

- При прохождении темы «Moskau» или «Ekaterinburg» студентам предоставляется право выбора транспорта и составления маршрута для проведения предполагаемой экскурсии по городу с зарубежными партнерами; право выбора достопримечательностей города (музея или театра и др.) для посещения их с зарубежными гостями. Студенты также принимают решение о том, что следует в определенной ситуации надеть. Также может быть использовано построение логической цепи высказываний в следующей ситуации: обучающиеся получили определенную сумму денег и принимают решение о том, какие сделать покупки для приема немецких гостей.

- Студентам предлагается планировать свои действия в неожиданных обстоятельствах. Например:

- 1) Sie verspäten sich zur ersten Stunde, sind aber unterwegs Ihrer besten Freundin begegnet, die Sie schon lange nicht gesehen haben. Was werden Sie tun?

- 2) Ihre Berufsschülerin, die selbständig die Sehenswürdigkeiten der Stadt? Wo sie reisen, besichtigen wollte, kam nicht am Nachmittag zum Hotel. Vielleicht hat sie sich verirrt. Ihre weiteren Handlungen.

Обучающимся, как правило, нравится получать такие задания. Каждый из них старается предложить свое решение, свой выход из неожиданной ситуации.

Хорошим помощником для достижения целей коммуникации в этих случаях является трехступенчатая схема высказывания, опорные слова или схема свободных высказываний.

3. На *третьем этапе* – этапе моделирования, поиска пути решения проблем

Пример 1. Занятие по обучению письменной речи при изучении темы «Mein Arbeitstag und meine Freizeitgestaltung».

1. Введение в ситуацию занятия:

1) каждому дается страничка дневника, разделенная на семь граф – по количеству дней недели. Преподаватель предлагает выбрать 3–4 дня недели и записать, что обучающийся собирается делать в эти дни и в какое время, ориентируясь на свои реальные или воображаемые планы.

Затем обучающимся, работающим в тройках, предлагается пригласить друг друга провести вместе три свободных вечера. Принимая или отвергая приглашение, они должны свериться со своими записями в дневниках и в случае отказа указать причину и предложить другой день.

2) даны образцы приглашений представителей различных стран.

Данное занятие направлено на обучение этикетным нормам русской и немецкой письменной речи, а также анализу планирования своего времени при помощи ответов на вопросы:

- Какие ассоциации у Вас вызывает слово «приглашение» (празднование какого-либо события; собеседование при приеме на работу; посещение друзей; участие в мероприятии, связанном с профессиональной или учебной деятельностью)?

- Какие из подобных ассоциаций соответствуют российской, немецкой (английской или какой-то другой) действительности/культуре?

2. Знакомство и работа с информацией:

- К данным приглашениям дается задание – внимательно прочитать и ответить на предложенные вопросы: «Какие различия Вы можете наблюдать в данных приглашениях?», «Какую информацию должно содержать приглашение на праздник, адресованное друзьям и хорошим знакомым?», «Какую информацию должно содержать формальное приглашение, соответствующее принятым правилам этикета?»

- Прочитайте заданный текст и проверьте, верны ли Ваши наблюдения. Обратите внимание на новую информацию.

3. Сравнение.

Сравните приглашения разных стран. В чем состоит разница?

4. Обращение:

- Напишите сами немецкое приглашение. Выберите повод и форму (формальную/неформальную).
- Напишите ответ на любое из предложенных на данном занятии приглашений. Обратите особое внимание на стиль приглашения/ранговые отношения.

Следует отметить, что данное занятие по обучению письменной речи студентов на основе этикетных форм организуется с учетом культурно-специфических форм общения немецкой лингвокультурной общности и нацелено на развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Следует подчеркнуть, что при оценивании работы студентов оценке подлежит не только результат, но и процесс выработки решения, умение студентов продуктивно взаимодействовать.

Пример 2. Проектная работа. Построение вектора своего карьерного роста (тема «Meine Familie» или «Mein zukünftiger Beruf»).

В ходе индивидуальной деятельности обучающиеся должны найти решение поставленной перед ними проблемы; провести анализ карьерного роста старших членов своей семьи, сформулировать и аргументировать принципы построения представляемого вектора своего карьерного роста, который мог бы стать ориентиром в будущем.

В итоге должен быть представлен творчески оформленный реферат или написано сочинение.

Данный проект носит личностный, индивидуальный характер; каждый студент самостоятельно решает поставленные проблемы, преподаватель лишь направляет работу участников.

Задачи:

- 1) развитие интеллектуальных умений: работать с информацией, анализировать ее, делать обобщения, выводы, работать со справочной литературой;
- 2) развитие творческих умений: генерировать идеи, находить варианты решения проблемы;
- 3) развитие коммуникативных умений: аргументировать свою точку зрения, лаконично излагать свои мысли;
- 4) развитие профессиональной мобильности: умение адаптироваться в изменяющейся жизненной среде.

Этапы проектной работы по заданной теме:

Первый этап – представление ситуаций, позволяющих выявить проблемы по обсуждаемой теме: 1) предлагаются сюжетные картинки

по теме, которые обучающиеся инсценируют, придумав диалоги, затем развивают ситуацию в форме рассказа (работа в паре); 2) студенты работают с короткими ситуативными текстами из журнала «Juma» о проблемах молодежи Германии, возникающих при построении профессиональной карьеры, – выделение главной мысли, поиск необходимой информации (индивидуальная работа).

Второй этап – выдвижение гипотез решения поставленной проблемы, обсуждение и обоснование каждой гипотезы: 1) обсуждение карьерного роста старших членов своей семьи, структурирование информации в виде таблицы «Positiv/negativ» (работа в паре); 2) составление ассоциограммы «Mein Idealbild von Karriere» (групповая работа).

Третий этап (индивидуальная домашняя работа) – поиск фактов, аргументов, подтверждающих гипотезу, оформление рефератов.

Четвертый этап – защита рефератов, презентация результатов работы.

Презентация каждого реферата сопровождается его устным комментарием на немецком языке и включает в себя изложение наработанных обучающимся объяснений и ответов на вопросы, возражения, комментарии со стороны одноклассников.

Пример 3. Обучение чтению текстов с целью развития профессиональной компетенции в области педагогики страны изучаемого языка и развития умения работать с научно-педагогическими текстами при проведении занятий, ориентированных на будущую профессиональную деятельность педагогов профессионального обучения.

Пример занятия 1 (групповая работа). Студентам предлагается прочитать текст «Berufsausbildung als sozialpolitischer Faktor».

Затем студенты выполняют приведенные ниже упражнения.

Лексические упражнения:

1. Finden Sie die russischen Äquivalente zu folgenden deutschen Wörtern:

- | | |
|-------------------------|---|
| 1. Die Berufsausbildung | 1. Общее образование |
| 2. Der Leistungsanstieg | 2. Профессионально-техническое обучение |
| 3. Das Anliegen | 3. Выражение |
| 4. Das Ausprägen | 4. Ученик на производстве |
| 5. Der Lehrling | 5. Увеличение производительности |
| 6. Die Allgemeinbildung | 6. Стремление |
| 7. Das Fachstudium | 7. Специальное образование |
| 8. Die Gestaltung | 8. Изображение |

2. *Übersetzen Sie folgende Begriffe aus dem Deutschen ins Russische und erklären Sie, was sie bedeuten:*

Die Befähigung zur schöpferischen Arbeit; die weitere Ausprägung; eine hoch entwickelte Lebensweise; die Gleichberechtigung der Frau; das Hauptanliegen der Berufsbildung; Lehrling mit abgeschlossener Oberschulbildung; Voraussetzungen für einen hohen Leistungszuwachs; politische Bewusstheit.

Задания по ведению дискуссии и выражения своего мнения:

1. *Beantworten Sie folgende Fragen:*

- 1) Was ist das Hauptanliegen der Berufsausbildung?
- 2) Wodurch und auf welcher Grundlage wird der Prozess der Entwicklung des Landes beeinflusst?
- 3) Worauf ist das Bildungsprogramm orientiert?
- 4) Welche Eigenschaften der Jugendlichen sollen im Prozess der Berufsausbildung ausgeprägt werden?

2. *Beweisen Sie anhand des Textes, dass die Berufsausbildung alle Bereiche der gesellschaftlichen Entwicklung beeinflusst.*

Пример занятия 2 (индивидуальная работа). Каждому студенту предлагается прочитать определенный раздел текста «*Unterrichtskonzepte deutscher Pädagogik im Überblick*» и выполнить задания по ведению устной дискуссии и выражения своего мнения; подготовиться к конференции на тему «*Die pädagogischen Konzeptionen in Deutschland*»; написать рефераты, руководствуясь указаниям преподавателя: *für die Referate können Sie die hier gegebenen Informationen oder die Zeitschriften «Berufsausbildung», «Juma» und anders ausnutzen oder im Internet surfen.*

3.3. Методические рекомендации по проведению профессионально-педагогической ролевой игры на занятии по иностранному языку

Для реализации деятельностного подхода к обучению используется прием ролевой игры. Таким образом в учебно-воспитательном процессе по обучению иностранному языку особое внимание уделяется созданию условий для обеспечения интенсивной речевой практики в относительно свободной творческой атмосфере, а также для сотрудничества преподавателя и студентов, самих студентов в своем коллективе. Ролевое общение обладает большими возможностями для

дальнейшего совершенствования учебного процесса по иностранному языку путем формирования и активизации у обучающихся умений и навыков творческой мыслительной, познавательной и коммуникативной деятельности.

Достоинства ролевой игры: это активная, творческая форма работы, которой присущи такие признаки, как импровизация, условность игровой ситуации, социальный характер роли, стимулирование коллективно-личностного обучения, создание условий для раскрытия творческих способностей.

Цель профессионально-педагогической ролевой игры – формирование у обучающихся навыков и умений профессионально-педагогического общения на иностранном языке, воспитание педагогического такта. С помощью профессионально-педагогической игры выполняются следующие функции:

1. Опережающая методическая подготовка студентов для организации групповых форм работы в их будущей педагогической деятельности в среднеспециальных и профессиональных учебных заведениях.

2. Овладение педагогическим тактом и профессиональным этикетом.

3. Формирование профессионально значимых навыков и умений.

Ролевые игры хорошо сочетаются с деловыми играми на продвинутом этапе обучения иностранному языку в рамках профессионально ориентированной подготовки.

В основе обучения с помощью деловых игр лежат такие принципы: игровое моделирование профессиональной деятельности; совместная (групповая) деятельность участников; диалогическое общение партнеров по игре; разрешение проблемы, заключенной в содержании игры.

Только первый принцип отражает специфику деловой игры по отношению к ролевой, в то время как остальные относятся и к той и к другой.

Приведем *описание игры*. Игра проходит в несколько этапов.

Подготовительный этап. На данном этапе проводится анкетирование студентов с целью выявления степени их ориентированности на профессиональную деятельность и отношения к игровым, творческим формам работы. Также можно провести тестирование с целью определения уровня знания иностранного языка и сформированности профессиональных знаний, навыков и умений. Если у студентов одной

учебной группы уровень знания иностранного языка значительно различается, для игры лучше сформировать группу из представителей разных учебных групп с одинаковым уровнем знания иностранного языка.

Обучающиеся разбиваются на две команды.

Первый этап. Этот этап включает два задания.

Первое задание

Данное задание может иметь два варианта:

1. На листе бумаги перечислены качества, характеризующие хорошего преподавателя. Участникам игры необходимо распределить эти характеристики по степени важности в соответствии с собственными взглядами и обосновать данную последовательность.

2. Участники игры должны сами на иностранном языке перечислить качества, характеризующие хорошего преподавателя. Учитывается, какая команда запишет наибольшее их количество.

Второе задание

Участникам предлагается ситуация: имеются две вакансии на должность преподавателя в колледже. Каждый участник игры заполняет анкету по трудоустройству и прилагает к ней сопроводительное письмо с подробным рассказом о себе и своих намерениях в сфере профессиональной деятельности. Команды обмениваются документами, и каждая из них выступает в роли комиссии по отбору претендентов на должность. Выбор кандидатов осуществляется с учетом результатов предыдущего задания, т. е. тех качеств, которые, по мнению участников, являются важными для преподавателя. Каждая группа решает, кого принять на работу, обосновывая свой выбор. При оценке учитываются уже имеющиеся у студентов профессии (например, оператора ПК, секретаря-референта) и подготовка (например, музыкальное образование), а также прикладные умения (умение петь, танцевать, играть на каком-либо инструменте, рисовать, водить автомобиль, фотографировать и т. д.).

Второй этап. Каждой команде выдается лист бумаги, на котором обозначена проблемная профессионально ориентированная ситуация. По истечении определенного времени (3–5 мин) команда должна предложить путь ее разрешения.

Третий этап (домашнее задание). Каждый участник предварительно дома подготавливает устное сообщение о своей будущей профессии и представляет его (можно использовать стенгазету, аудиови-

зуальные средства и т. д.). После выступлений организуется обсуждение. При этом в каждой команде распределяются роли: Капитан (организует обсуждение и следит за тем, чтобы все участники имели возможность высказаться; следит за правильным исполнением ролей и функций каждым участником, готовит заключительное слово от команды); Первый оппонент (задает любому из соперников уточняющие вопросы, отмечает положительные стороны, вносит свои дополнения); Второй оппонент (задает уточняющие вопросы, отмечает отрицательные моменты, критикует, вносит свои дополнения); Нарушитель спокойствия (задает соперникам каверзные вопросы, ставит их в тупик, высказывает несогласие); Защитник (защищает точку зрения своей команды, аргументирует свой подход, поясняет некоторые моменты, отвечает на реплики оппонента другой команды).

Учитывается активность команды: каждый из участников должен задать вопрос, подать реплику или ответить на вопрос.

Заключительный этап. Включает оценку игры ведущими (судьями, преподавателями), награждение победителей.

Значимость игры. Игра повышает эффективность обучения иностранному языку, посредством которого осуществляется профессионально ориентированное обучение будущего педагога профессионального обучения; повышает познавательный интерес студентов как к иностранному языку, так и к профессии педагога, вызывает у них стремление проявить свои творческие способности, расширяет возможности общения и самореализации.

Некоторые проблемные вопросы для ролевых игр и дискуссий по изучаемым темам:

1. (Meine Familie) Was ist wichtiger: Ihre Karriere oder Ihre Familie?
2. (Mein Arbeitstag) Woran liegt es gewöhnlich, wenn man manchmal Langweile hat?
3. (Studium) Fehler macht jeder. Doch meistens sind auch Leute da, die einen dafür bestrafen. Muss Strafe sein?
4. (Mein zukünftiger Beruf)
 - 1) Welche Kriterien für die Berufsauswertung sind auch für Sie wichtig?
 - 2) Wie sind die Gebiete Ihrer Tätigkeit?
 - 3) Welche Charakterzüge sollen die Berufspädagogen besitzen?

Заключение

Сложившаяся в системе воспроизводства кадров для профессионально-педагогической сферы ситуация объективно требует пересмотра и уточнения ее содержания, структуры, организации, принципов взаимосвязи с образовательной практикой и инновационными процессами в материальной сфере, что непосредственно связано с проектированием новых профессионально ориентированных образовательных технологий при изучении конкретных учебных дисциплин в вузе.

Идея формирования профессиональной мобильности специалиста является не только отображением тенденции модернизации образования России, вступившей в Болонский процесс, но и ответом на социальный запрос на специалистов, готовых к успешной профессиональной самореализации.

Для качественной подготовки студентов профессионально-педагогического вуза необходимы разработка концептуальных подходов к внедрению новой образовательной парадигмы в современных социокультурных условиях, определение и использование возможностей обучения иноязычной педагогической коммуникации, обеспечивающего ценностное и личностно-профессиональное самоопределение.

В процессе педагогической коммуникации и актуализации в образовательном процессе системы профессионально ориентированных ситуаций происходит демонстрация мыслительной деятельности через речевое предъявление мыслительных операций (анализа, синтеза и т. д.) с обязательным получением мыслительного продукта (понятия, суждения, умозаключения), что существенно влияет на развитие профессиональной мобильности будущего специалиста.

Педагогическая коммуникация отражает субъект-субъектное отношение между педагогом и обучаемыми, предусматривая преимущественно диалогическую форму. Сущность обратной связи в педагогической коммуникации заключается не только в контроле за знаниями и поведением, но и в установлении отношений сотрудничества и партнерства. Научно обоснованная и правильно организованная педагогическая коммуникация способствует преобразованию информации в знание.

Иноязычное содержание педагогической коммуникации трансформируется в сторону увеличения числа и значений иноязычных психолого-педагогических и психологических терминов.

Комплексная реализация развивающей, воспитывающей и обучающей функций педагогической коммуникации путем применения технологии подготовки специалиста в процессе обучения иноязычной коммуникации совершенствует способность студентов приобрести такие качества, как мобильность и адаптированность к условиям динамически меняющейся среды.

Исследования показали, что в результате применения данной технологии у большинства студентов появилось стремление к проявлению активной жизненной позиции, готовности и способности мобильно решать выявленные профессиональные проблемы, возникла потребность в саморазвитии и самосовершенствовании. У выпускников наблюдались такие черты поведения, которые свидетельствуют об осознании своего социального статуса и связанного с ним поведения как формы реализации профессиональной деятельности; способность к быстрому реагированию на изменения, происходящие в условиях современного рынка; готовность профессионально действовать в сложившихся экономических условиях; проявление высокой степени мобильности и ответственности за результаты своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Абдеев Р. Ф.* Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. Москва: Владос, 1994. 336 с.
2. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Наука, 1980. 355 с.
3. *Аванесов В. С.* Вопросы объективности результатов обучения / В. С. Аванесов. Москва: Наука, 1976. 66 с.
4. *Аванесов В. С.* Тесты в социологическом исследовании / В. С. Аванесов. Москва: Наука, 1982. 199 с.
5. *Азаров Ю. П.* Искусство любить детей / Ю. П. Азаров. Москва: Новый мир, 1987. 238 с.
6. *Альбрехт Н. В.* Деятельностно-ориентированное обучение как фактор развития профессиональной мобильности будущего специалиста / Н. В. Альбрехт // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2008. № 3. С. 12–19.
7. *Альбрехт Н. В.* Berufsausbildung (Профессиональное обучение): методические рекомендации для аудиторной работы с психолого-педагогическими текстами на немецком языке / Н. В. Альбрехт; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. 36 с.
8. *Андреев И. Д.* Теория как форма организации научного знания / И. Д. Андреев. Москва: Наука, 1979. 303 с.
9. *Андреева Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. Москва: Изд-во МГУ, 1980. 415 с.
10. *Аникеева Н. П.* Воспитание игрой / Н. П. Аникеева. Москва: Просвещение, 1987. 144 с.
11. *Афанасьев В. Г.* Социальная информация / В. Г. Афанасьев. Москва: Наука, 1994. 199 с.
12. *Ахметов Н. К.* Игра как процесс обучения / Н. К. Ахметов, Ж. С. Хайдаров. Алма-Ата: Мектеп, 1985. 47 с.
13. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (дидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1982. 192 с.
14. *Бартоломью Д. Дж.* Стохастические модели социальных процессов / Дж. Д. Бартоломью; пер. с англ. В. Б. Езерова, А. Л. Копнина / под ред. О. В. Старовойрова. Москва: Финансы и статистика, 1985. 295 с.

15. *Безрукова В. С.* Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 97 с.
16. *Безрукова В. С.* Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова; Свердлов. обл. ин-т усовершенствования учителей. Екатеринбург, 1996. 93 с.
17. *Белкин А. С.* Основы педагогических технологий: краткий толковый словарь / А. С. Белкин; Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1995. 27 с.
18. *Белкин А. С.* Педагогика детства (Основы возрастной педагогики) / А. С. Белкин; Ин-т развития регион. образования. Екатеринбург: Сократ, 1995. 151 с.
19. *Белкин А. С.* Ситуация успеха. Как ее создать? / А. С. Белкин. Москва: Просвещение, 1991. 176 с.
20. *Беляева Л. А.* Философия воспитания как основа педагогической деятельности / Л. А. Беляева; Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1993. 125 с.
21. *Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 304 с.
22. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1995. 336 с.
23. *Богомолов В. И.* Педагогическая технология: эволюция, понятия / В. И. Богомолов // Советская педагогика. 1991. № 9. С. 123–128.
24. *Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человеком человека / А. А. Бодалев. Москва: Изд-во МГУ, 1982. 200 с.
25. *Большой толковый психологический словарь* / под ред. А. Ребера. Москва: Вече: АСТ, 2000. 591 с.
26. *Большой толковый социологический словарь: в 2 томах* / сост. Д. Джерри, Дж. Джерри. Москва: Вече: АСТ, 1999. Т. 2. 588 с.
27. *Большой экономический словарь* / под ред. А. Н. Азрилияна; Ин-т новой экономики. Москва, 1997. 864 с.
28. *Бордовский Г. А.* Педагогическое образование: современные вызовы / Г. А. Бордовский // Образование сегодня. 2005. № 12. С. 14–20.
29. *Брунер Дж.* Процесс обучения / Дж. Брунер; под. ред. проф. А. Р. Лурия. Москва: АПН РСФСР, 1962. 84 с.
30. *Брунер Дж.* Психология познания / Дж. Брунер. Москва: Прогресс, 1977. 412 с.

31. Булыгина М. И. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранному языку: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / М. И. Булыгина. Екатеринбург, 1997. 19 с.

32. Бургин М. С. Понятия и функции методологии педагогики / М. С. Бургин // Советская педагогика. 1990. № 10. С. 74–78.

33. Бухарова Г. Д. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для вузов / Г. Д. Бухарова, Л. Н. Мазаева, М. В. Полякова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2004. 297 с.

34. Василенко И. В. Социокультурная мобильность как философская проблема: автореферат диссертации ... кандидата философских наук / И. В. Василенко. Волгоград, 1996. 48 с.

35. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие / А. А. Вербицкий. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.

36. Ветч Ж. В. Методический анализ учебного материала технических дисциплин в подготовке инженера-педагога (на примере электротехнических дисциплин): автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Ж. В. Ветч. Екатеринбург, 1995. 29 с.

37. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова; М-во общ. и проф. образования РФ. Москва: Новь, 1999. 537с.

38. Войшвилло Е. К. Логика как часть теории познания и научной методологии (фундаментальный курс): учебное пособие: в 2 книгах / Е. К. Войшвилло, М. Г. Дегтярев. Москва: Наука, 1994. Кн. 1. 312 с.

39. Войшвилло Е. К. Логика как часть теории познания и научной методологии (фундаментальный курс): учебное пособие: в 2 книгах / Е. К. Войшвилло, М. Г. Дегтярев. Москва: Наука, 1994. Кн. 2. 333 с.

40. Войшвилло Е. К. Понятия / Е. К. Войшвилло. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1967. 286 с.

41. Воробьев Г. В. Основы практической педагогической деятельности: учебное пособие / Г. В. Воробьев. Омск: Изд-во Омск. гос. пед. ин-та, 1993. 78 с.

42. Вуколова Т. С. Общение в образовательном процессе (философско-социологический анализ): автореферат диссертации ... кандидата философских наук / Т. С. Вуколова. Москва, 1997. 17 с.

43. Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский. Москва: Лабиринт, 1996. 415 с.

44. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. Москва: Педагогика-пресс, 1991. 536 с.

45. *Газман О. С.* О понятии детской игры / О. С. Газман // Игра в педагогическом процессе: сборник. Новосибирск: [Б. и.], 1989. С. 3–10.

46. *Газман О. С.* Роль игры в формировании личности школьника / О. С. Газман // Советская педагогика. 1982. № 9. С. 60–64.

47. *Гвишиани Д.* Социальные аспекты информации / Д. Гвишиани, Г. Смолян, Д. Черешкин // Коммунист. 1990. № 10. С. 52–55.

48. *Гез Н. И.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебное пособие для педагогических институтов / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов. Москва: Высшая школа, 1982. 373 с.

49. *Гиниатуллин И. А.* Сравнительный двуязычный словарь по педагогике и образованию: проблемы и возможности / И. А. Гиниатуллин // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург, 1995. Вып. 1. С. 202–208.

50. *Головин Б. Н.* Основы культуры речи / Б. Н. Головин. Москва: Высшая школа, 1980. 335 с.

51. *Горюнова Л. В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Л. В. Горюнова. Ростов-на-Дону, 2006. 44 с.

52. *Готт В. С.* О формировании нового типа педагогического мышления / В. С. Готт // Философские науки. 1985. № 3. С. 38–42.

53. *Грушин Б. А.* Эффективность массовой информации и пропаганды: понятия и проблемы измерения / Б. А. Грушин. Москва: Политиздат, 1979. 368 с.

54. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.

55. *Даниленко В. П.* Русская терминология: опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. Москва: Наука, 1977. 246 с.

56. *Данилов М. А.* Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях / М. А. Данилов. Москва: Педагогика, 1974. 174 с.

57. *Дворецкая Ю. Ю.* Личностные особенности специалистов с разным уровнем профессиональной мобильности / Ю. Ю. Дворецкая // Человек. Сообщество. Управление: Взгляд молодого исследователя. Краснодар: Тип. КубГУ, 2007. С. 31–37.

58. *Декарт Р.* Рассуждения о методе / Р. Декарт. Москва: АН СССР, 1953. 656 с.

59. *Денисова М. А.* Лингвострановедческий словарь. Народное образование в СССР / М. А. Денисова. Москва: Русский язык, 1978. 277 с.

60. *Днепров С. А.* Педагогическое сознание: теории и технологии формирования у будущих учителей: монография / С. А. Днепров; Урал. гос. пед. ун-т, Науч.-пед. центр «Уникум». Екатеринбург, 1998. 143 с.

61. *Днепров С. А.* Социально-экономическая подготовка учащихся ПТУ к труду в подрядной бригаде: диссертация ... кандидата педагогических наук / С. А. Днепров. Казань, 1989. 268 с.

62. *Егоров С. Ф.* Понятия «обучение» и «образование» в дидактике в России конца XIX – начала XX вв. / С. Ф. Егоров // Педагогика. 1979. № 2 (34). С. 14–17.

63. *Ершова С. И.* Психологические основы формирования коммуникативной готовности студентов к профессиональной деятельности: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / С. И. Ершова. Ростов-на-Дону, 1992. 25 с.

64. *Желтова С. Г.* Развитие профессиональной мобильности педагога в современных социально-экономических условиях / С. Г. Желтова. Екатеринбург: [Б. и.], 2005. 347 с.

65. *Жуков Г. Н.* Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие / Г. Н. Жуков, П. Г. Матросов. Москва: Среднее профессиональное образование, 2005. 290 с.

66. *Журавлев В. И.* Взаимосвязь педагогической науки и практики / В.И. Журавлев. Москва: Педагогика, 1984. 176 с.

67. *Журавлев В. И.* XXVII съезд КПСС и проблемы методологии педагогической науки // Методологические проблемы развития педагогической науки / под ред. М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. Москва: Педагогика, 1985. С. 177–186.

68. *Жученко А. А.* Аналитический обзор студенческой мобильности по проекту CHAIN-E (поток Восток-Запад) / А. А. Жученко, А. В. Куликов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 29 с.

69. *Жученко А. А.* Российская система зачетных единиц – какой быть: поиски, опыт, перспективы [Электронный ресурс] / А. А. Жученко. Екатеринбург, 2002. Режим доступа: www.rsvpu.ru.

70. *Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. Москва: Знание, 1980. 96 с.

71. *Занятость, безработица, служба занятости: толковый словарь терминов и понятий* / под ред. Ю. В. Колесникова. Москва: Нива России, 1996. 288 с.

72. *Заславская Т. И.* Современное российское общество: социальный механизм трансформации / Т. И. Заславская; Моск. высш. шк. социол. и экон. наук Интерцентр. Москва: Дело, 2004. 398 с.

73. *Зборовский Г. Е.* Социология образования: учебное пособие: в 2 частях / Г. Е. Зборовский; Свердл. инж.-пед. ин-т. Екатеринбург, 1994. Ч. 2: Социология профессионального образования. 188 с.

74. *Зеер Э. Ф.* Педагогическая диагностика учащегося СПТУ / Э. Ф. Зеер, Г. А. Карпова; Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1989. С. 13–16.

75. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 479 с.

76. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: пособие для учителей средней школы / И. А. Зимняя. Москва: Просвещение, 1978. 159 с.

77. *Зорина Т. Е.* Роль английского языка в развитии планетарного сознания и формирования позиции гражданина мира. Уроки английского языка: методическое пособие для преподавателей / Т. Е. Зорина; под науч. ред. Е. Б. Спасской. Санкт-Петербург: Каро, 2000. 160 с.

78. *Зубченко И. В.* Термин и слово / И. В. Зубченко // Структурно-семантические особенности отраслевой терминологии: сборник научных трудов. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1982. С. 36–37.

79. *Игошев Б. М.* Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Б. М. Игошев. Екатеринбург, 2008. 45 с.

80. *Каган М. С.* Мир общения. Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. Москва: Политиздат, 1988. 318 с.

81. *Каган М. С.* Человеческая деятельность / М. С. Каган. Москва: Политиздат, 1974. 328 с.
82. *Казанский О. Н.* Педагогика как любовь / О. Н. Казанский. Москва: РПА, 1996. 134 с.
83. *Казимирская И. И.* Мышление учителя и пути его формирования: монография: в 2 частях / И. И. Казимирская; М-во образования Респ. Беларусь. Минск, 1992. Ч. 1. 145 с.
84. *Калиновский Ю. И.* Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: диссертация ... доктора педагогических наук / Ю. И. Калиновский. Санкт-Петербург, 2001. 470 с.
85. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.
86. *Кант И.* Сочинения: в 6 томах/ И. Кант. Москва: Мысль, 1964. Т. 3. 799 с.
87. *Кант И.* Трактаты и письма / И. Кант. Москва: Наука, 1980. 709 с.
88. *Кантор И. М.* Педагогическая лексикография и лексикология / И. М. Кантор. Москва: Просвещение, 1968. 200 с.
89. *Кантор И. М.* Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы / И. М. Кантор. Москва: Педагогика, 1980. 158 с.
90. *Квиртия Л. Д.* Классификационная структура тематических терминов научной лексики и информационное содержание понятийного исследования ценностных ориентаций школьников // Ценностные ориентации и интересы школьников: сборник научных трудов / Л. Д. Квиртия; редкол. Т. Н. Мальковская [и др]. Москва: Изд-во АПН СССР, 1983. С. 114–125.
91. *Киппер Р.* Клинические ролевые игры и психодрама / Р. Киппер. Москва: Психология, 1986. 212 с.
92. *Китайгородская Г. А.* Интенсивный курс: научно-методическое пособие для преподавателей / Г. А. Китайгородская. Москва: Изд-во МГУ, 1979. 128 с.
93. *Кларин М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. Москва: Знание, 1989. 75 с.

94. *Коган В. З.* Человек в потоке информации / В. З. Коган. Новосибирск: Наука, 1981. 177 с.

95. *Колшанский Г. В.* Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский. Москва: Наука, 1984. 175 с.

96. *Комаров М. С.* Введение в социологию: учебник для вузов / М. С. Комаров. Москва: Наука, 1994. 317 с.

97. *Комарова З. И.* Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание / З. И. Комарова. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. 156 с.

98. *Комаровский Б. Б.* Русская педагогическая терминология / Б. Б. Комаровский. Москва: Просвещение, 1969. 311 с.

99. *Кондюрина И. М.* Дидактические условия развития педагогической коммуникации при обучении иностранному языку: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / И. М. Кондюрина. Екатеринбург, 1999. 19 с.

100. *Кондюрина И. М.* Пособие по автодидактике для изучения педагогических понятий на английском языке для студентов II и III уровней гуманитарных факультетов очного отделения / И. М. Кондюрина. Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1999. 19 с.

101. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.:* приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 г. № 393 // Бюллетень Министерства высшего и среднеспециального образования РФ. 2002. № 2. С. 3–31.

102. *Копнин П. В.* Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин. Москва: Мысль, 1974. 568 с.

103. *Корнеева Л. И.* Повышение квалификации руководящих кадров в области межкультурной деловой коммуникации в России и Германии: монография / Л. И. Корнеева. Екатеринбург: Изд-во УГТУ – УПИ, 2004. 396 с.

104. *Краевский В. В.* Методология педагогики: о чем спорим? / В. В. Краевский, В. О. Кутьев // Советская педагогика. 1991. № 7. С. 56–62.

105. *Краевский В. В.* Соотношение педагогической науки и педагогической практики / В. В. Краевский. Москва: Знание, 1977. 64 с.

106. *Краткий русско-английский и англо-русский словарь по педагогике и образованию* / под ред. М. А. Галагузовой, И. А. Гиниатуллиной, Д. М. Комского. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ин-та, 1993. 90 с.

107. *Кубрушко П. Ф.* Содержание профессионально-педагогического образования: монография / П. Ф. Кубрушко. Москва: Высшая школа, 2001. 235 с.
108. *Кугель С. А.* Профессиональная мобильность в науке / С. А. Кугель. Москва: Мысль, 1983. 256 с.
109. *Кустов Л. М.* Исследовательская деятельность инженера-педагога: Основы педагогической теории / Л. М. Кустов. Челябинск: ЧФ ИРПОМО РФ, 1995. 207 с.
110. *Леонтьев А. А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки / А. А. Леонтьев; Моск. гос. ун-т. Москва: МГУ, 1970. 210 с.
111. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность: учебное пособие для вузов / А. Н. Леонтьев. 2-е изд. Москва: Смысл, 2005. 352 с.
112. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 томах. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.
113. *Леонтьев А. Н.* Психология общения / А. Н. Леонтьев. Тарту: Знание, 1974. 48 с.
114. *Лернер И. Я.* Дидактическая модель учебного процесса / И. Я. Лернер // Учительская газета. 1996. № 24. С. 3.
115. *Ломов Б. Ф.* Теоретические и методологические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. Москва: Наука, 1984. 444 с.
116. *Лотте Д. С.* Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики / Д. С. Лотте. Москва: Изд-во АН СССР, 1961. 158 с.
117. *Лукаш Ю. А.* Мотивация и эффективное управление персоналом / Ю. А. Лукаш. Москва: Финпресс, 2007. 208 с.
118. *Лукина В. И.* Динамика социальной структуры населения СССР: методология и методика исследований / В. И. Лукина, С. Б. Нехорошков. Москва: Финансы и статистика, 1982. 182 с.
119. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 309 с.
120. *Маркс К.* Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс // Сочинения: в 39 томах. 2-е изд. Москва, 1984. Т. 3. 544 с.
121. *Мескон М. Х.* Основы менеджмента: перевод с английского / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. Москва: Дело ЛТД, 1994. 702 с.
122. *Методическое письмо* Министерства образования о преподавании иностранного языка в условиях введения федерального ком-

понента государственного стандарта общего образования 0.03.004 // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 7.

123. *Методы* научно-педагогического исследования: сборник статей / под ред. Ю. К. Бабанского, В. С. Ильина; Минпрос РСФСР, Рост. пед. ин-т. Ростов-на-Дону, 1972. 165 с.

124. *Методы* педагогических исследований / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. Москва: Педагогика, 1979. 246 с.

125. *Мильруд Р. П.* Подходы к описанию и предупреждению ошибок в иноязычной речи / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. 2007. № 1. С. 12–17.

126. *Михеев В. И.* Методика получения и обработки экспериментальных данных в психолого-педагогических исследованиях: монография / В. И. Михеев. Москва: Изд-во УДН, 1986. 72 с.

127. *Морылева Э. А.* Развитие социально-профессиональной мобильности студентов в образовательной среде вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук / Э. А. Морылева. Тобольск, 2001. 162 с.

128. *Мряхина Ю. В.* Формирование и развитие коммуникативных способностей студентов в процессе дифференцированного обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук / Ю. В. Мряхина; Рос. акад. образования, Ин-т развития личности. Москва, 1998. 133 с.

129. *Найн А. А.* Развитие коммуникативной готовности студентов младших курсов к обучению в высшей школе: диссертация ... кандидата педагогических наук / А. А. Найн. Челябинск, 1997. 158 с.

130. *Никитина Е. А.* Управление конкурентоспособностью предприятий / Е. А. Никитина // Научные ведомости БГУ. Белгород, 2007. № 8. С. 226–230.

131. *Новоселов С. А.* Творческий компонент подготовки педагога профессионального обучения: монография / С. А. Новоселов, В. В. Егоров, Л. А. Шкутина. Киров: Изд-во Караганд. гос. ун-та, 2001. 303 с.

132. *Новые* тенденции в управлении предприятием и организацией: сборник научных докладов межрегиональной научно-практической конференции / УГТУ – УПИ. Екатеринбург, 2002. 345 с.

133. *Об образовании:* закон Российской Федерации // Бюллетень Госкомвуза России. 1996. № 2. С. 2–60.

134. *Общеввропейские* компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка = «Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment» [Электронный ресурс] / Моск. гос. лингв. ун-т. Режим доступа: <http://www.linguanet.ru/>.

135. *Ольховая Т. А.* Субъективный аспект модернизации высшего профессионального образования / Т. А. Ольховая, Т. В. Поданева, Е. А. Орлова // Наука и образование: материалы 6-й Международной научной конференции / Филиал КемГУ. Белово, 2006. С. 90–96.

136. *Осипов Г. В.* Социология / Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев. Москва: Мысль, 1990. 446 с.

137. *Основы педагогического мастерства: методические указания к практическим занятиям для студентов.* Полтава, 1984. 78 с.

138. *Панферов В. Н.* Общение как предмет социально-психологического исследования: автореферат диссертации ... доктора психологических наук / В. Н. Панферов. Ленинград, 1983. 45 с.

139. *Пассов Е. И.* Основные методики обучения иностранному языку: учебное пособие / Е. И. Пассов. Москва: Русский язык, 1977. 214 с.

140. *Пассов Е. И.* Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. Москва: Просвещение, 1988. 222 с.

141. *Пачикова Л. П.* Развитие социально-педагогической функции вуза в изменяющихся условиях / Л. П. Пачикова; Акад. проф. образования, УрО РАО, РГППУ. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 280 с.

142. *Педагогический словарь: в 2 томах.* Москва: АПН РСФСР, 1980. Т. 1. 774 с.

143. *Петренко В. Ф.* Психосемантика сознания: автореферат диссертации ... доктора психологических наук / В. Ф. Петренко. Москва, 1988. 18 с.

144. *Питюков В. Ю.* Педагогическая технология в процессе профессиональной подготовки учителя: диссертация ... кандидата педагогических наук / В. Ю. Питюков; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. Москва, 1994. 193 с.

145. *Понутриева В. П.* Коммуникативные умения как условие активизации познавательной деятельности учителя: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / В. П. Понутриева. Брянск, 1997. 17 с.

146. *Психолингвистические проблемы массовой коммуникации /* отв. ред. А. А. Леонтьев. Москва: Наука, 1974. 147 с.

147. *Психологический словарь /* под ред. А. В. Петровского. Москва: Политиздат, 1987. 240 с.

148. *Психология* восприятия: материалы совестско-норвежского симпозиума. Москва: Наука, 1989. 197 с.

149. *Психология* и педагогика: учебное пособие / под. ред. А. А. Радугина. Москва: Центр, 1977. 256 с.

150. *Рабочая программа* дисциплины «Иностранный язык» (немецкий) (ФГОС ВПО). Направление подготовки 030300 Психология. Квалификация 030300.68 Магистр психологии. Магистерская программа «Организационная психология» / сост. Н. В. Альбрехт; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2011. 27 с.

151. *Рабочая программа* дисциплины «Иностранный язык» (английский) (ФГОС ВПО) для студентов всех форм обучения направления подготовки 230700.62 Прикладная информатика, профиля подготовки «Прикладная информатика в экономике» / сост. И. М. Кондюрина; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2011. 35 с.

152. *Рабочая программа* по дисциплине «Немецкий язык» (ГОС 2000) для студентов всех специальностей всех форм обучения / сост. Л. В. Затока. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. 32 с.

153. *Реш Г.* Дидактика обучения по специальности: курс лекций по профессиональной педагогике / Г. Реш; УГТУ–УПИ. Екатеринбург, 1998. 75 с.

154. *Родионов Б. А.* Коммуникация как социальное явление / Б. А. Родионов. Ростов-на-Дону: Обл. пед. о-во, 1984. 78 с.

155. *Романцев Г. М.* Новая отрасль профессионального образования / Г. М. Романцев // Профессиональное образование. 2004. № 9. С. 2–3.

156. *Руткевич М. Н.* Социология образования и молодежи: избранное 1965–2002 / М. Н. Руткевич. Москва: Гардарики, 2002. 539 с.

157. *Рывкина Р. В.* Социология экономической жизни: очерки теории / Р. В. Рывкина // Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1991. 442 с.

158. *Сериков В. В.* Осознать себя исследователем / В. В. Сериков // Педагогика. 1996. № 1. С. 118–119.

159. *Скаткин М. Н.* Совершенствование теоретических исследований в педагогической науке / М. Н. Скаткин, Г. В. Воробьев // Советская педагогика. 1976. № 12. С. 59–72.

160. *Словарь по этике* / под ред. И. С. Кона. Москва: Политиздат, 1981. 431 с.

161. *Словарь* практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1997. 800 с.

162. *Соловьев А. В.* Психологическая сущность понятия / А. В. Соловьев // *Познавательные процессы и способности в обучении: сборник научных трудов* / под ред. М. С. Роговина, Л. П. Урванцева; Ярослав. гос. ун-т. Ярославль, 1987. С. 55 – 56.

163. *Сорокин П. А.* Человек. Цивилизация. Общество: перевод с английского / П. А. Сорокин. Москва: Политиздат, 1992. 543 с.

164. *Сороковых Г. В.* Субъектно-деятельностный подход в лингвистической подготовке студентов неязыковых вузов: диссертация ... доктора педагогических наук / Г. В. Сороковых. Курск, 2004. 383 с.

165. *Стариченко Б. Е.* Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Б. Е. Стариченко. Екатеринбург, 1999. 18 с.

166. *Стоунз Э.* Психопедагогика и психологическая теория и практика обучения: перевод с английского / Э. Стоунз. Москва: Педагогика, 1984. 417 с.

167. *Сухов А. А.* Завтрашний день твоего предприятия / А. А. Сухов, И. Я. Мясников. Тула: Приок. кн. изд-во, 1966. 110 с.

168. *Талызина Н. Ф.* Развитие П. Я. Гальпериным деятельностного подхода в психологии / Н. Ф. Талызина // *Вопросы психологии*. 2002. № 5. С. 42–52.

169. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1975. 343 с.

170. *Теория* и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография: в 2 томах / Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. Т. 1. 304 с.

171. *Терминология* высшей школы социалистических стран: Опыт международного словаря-справочника. Москва: [Б. и.], 1998. 123 с.

172. *Ткаченко Е. В.* О возможности, необходимости и неизбежности интеграции начального и среднего профессионального образования России / Е. В. Ткаченко // *Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования*. 2007. № 1 (43). С. 51–63.

173. *Турбовской Я. С.* Отношение педагогической науки и практики как объект методологического исследования / Я. С. Турбовской. Москва: Педагогика, 1979. 34 с.

174. *Украинцев Б. С.* Самоуправляемые системы и причинности / Б. С. Украинцев. Москва: Мысль, 1972. 254 с.

175. *Урсул А. Д.* Отражение и информация / А. Д. Урсул. Москва: Мысль, 1973. 231 с.

176. *Усова А. В.* Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. Москва: Педагогика, 1986. 86 с.

177. *Федоров В. А.* Профессиональное образование: теория, эмпирика, практика: монография / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

178. *Федосеев П. Н.* Философия и научные познания / П. Н. Федосеев. Москва: Наука, 1983. 464 с.

179. *Философский словарь* / под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. Москва: Политиздат, 1986. 590 с.

180. *Философский энциклопедический словарь* / Л. Ф. Ильичев [и др.]. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 833 с.

181. *Фирсов Б. М.* Массовая коммуникация в условиях НТР: монография. Ленинград: Наука, 1981. 164 с.

182. *Хабермас Ю.* Теория коммуникативного действия / Ю. Хаббермас // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 1993. № 4. С. 43–63.

183. *Хрущева М. И.* Социально-экономические последствия безработицы / М. И. Хрущева, В. И. Столяров // Социально ориентированная экономика как фактор устойчивого развития современной России: материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: АТ и СО, 2008. С. 222–226.

184. *Чапаев Н. К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография / Н. К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 338 с.

185. *Швырев В. С.* Теоретическое и эмпирическое в научном познании / В. С. Швырев. Москва: Наука, 1978. 383 с.

186. *Шелер М.* Избранные произведения: перевод с немецкого / М. Шелер. Москва: Гнозис, 1994. 413 с.

187. *Шелтен А.* Введение в профессиональную педагогику: учебное пособие / А. Шелтен; пер. Л. И. Корнеевой. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.- пед. ун-та, 1996. 288 с.

188. *Шемакин Ю. И.* Тезаурус в автоматизированных системах управления и обработки информации / Ю. И. Шемакин. Москва: Воениздат, 1974. 192 с.

189. *Шерковин Ю. А.* Психологические проблемы массовых информационных процессов / Ю. А. Шерковин. Москва: Мысль, 1973. 215 с.

190. *Шехтер М. С.* Психологические проблемы узнавания / М. С. Шехтер. Москва: Просвещение, 1967. 220 с.

191. *Шими́на А. Н.* Логико-гносеологические основы процесса формирования понятий в обучении: пособие к спецкурсу для студентов педагогических институтов / А. Н. Шими́на. Москва: [Б. и.], 1981. 75 с.

192. *Ширшов В. Д.* Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы / В. Д. Ширшов; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1994. 128 с.

193. *Шмаков С. А.* Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. Москва: Новая школа, 1994. 240 с.

194. *Штейнер Р.* Очерк теории познания гетевского мировоззрения, составленный принимая во внимание Шиллера: перевод с немецкого / Р. Штейнер. Москва: Парсифаль, 1993. 144 с.

195. *Штинова Г. М.* Структура и функции понятийно-терминологической системы педагогики и образования: диссертация ... кандидата педагогических наук / Г. М. Штинова. Екатеринбург, 1996. 18 с.

196. *Штратманн К. В.* Немецкая система профессионального образования и ее обучающий персонал / К. В. Штратманн // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / под ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. Вып. 1. С. 145–154.

197. *Щедровицкий Г. П.* Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / Г. П. Щедровицкий, С. И. Котельников // Методы исследования, диагностики и развития международных трудовых коллективов. Москва: Просвещение, 1983. С. 33–54.

198. *Щербаков А. И.* Развитие теории и практики технологии исследований и разработок: опыт и перспективы / А. И. Щербаков, В. А. Щербаков. Алма-Ата: [Б. и.], 1990. 286 с.

199. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. Москва: Педагогика, 1978. 282 с.

200. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии / М. Г. Ярошевский. Москва: Издательство политической литературы, 1974. 477 с.

201. Bader R. Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz / R. Bader. Dortmund, 1990. 123 S.

202. Benner D. Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns / D. Benner. Neue bearb. Aufl. Weinheim; München: Javenta, 2001. 365 S.

203. Cheryl L. Champeau de Lopez. The Role of the Teacher in Today's Language Classroom / L. Cheryl. Vol. 35, № 2 (April-June). 1997. P. 30.

204. Di Pietro R. Helping People Do Things with English: Selected Articles from the English teaching forum 1989–1993: English Language Programs Division / R. Di Pietro; United States Inform. Agency. Washington: D. C., 1996. P. 51–54.

205. *Etudier, se former faire de la recherche dans un autre pays de l'Union Européenne: programme d'information du citoyen européen* / Elaboré par commission européenne, dir. Generale XV – Marché intérieur et services financiers. Paris, 1996. 15 p.

206. Fries C. Teaching and Learning English as a foreign Language / C. Fries // Ann Arbor. Michigan: Univ. of Michigan Press, 1945. 153 p.

207. Greinert W.-D. Das «deutsche System» der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven / W.-D. Greinert. Baden-Baden, 1993. 125 S.

208. Habermas J. Theorie der kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung / J. Habermas. Frankfurt/M (Suhrkamp), 1981. 534 S.

209. Habermas J. The Theory of Communicative Action: Volume I–II / J. Habermas. London: Heinemann, 1984. 122 p. (German edition 1981).

210. Habermas J. Communication and the Evolution of Society / J. Habermas; translation by T. McCarthy. London: Heinemann, 1979. 323 p.

211. Klein W. Gebrauchstrategie: Zweitspracherwerb / W. Klein. Frankfurt/M, 1987. 80 S.

212. Kral Th. Teacher development making the right moves: Selected Articles from the English Teaching Forum. 1989–1993 / Th. Kral //

English Language Programs Division. United States Information Agency. Washington: D. C., 1996. 91 p.

213. *Mausolf W.* Planung und Durchführung beruflichen Unterricht: Eine praxisorientierte Handreichung / W. Mausolf, G. Patzold. Essen, 1982. 125 S.

214. *Meyer M.* Bildungsgangdidaktik / M. Meyer, A. Reinartz. Opladen: Leske+Budrich, 1998. 247 S.

215. *Nakamura K.* An approach to the Method of teaching in the University, on the Basis of Cognitive Scientific Techniques: (I) / K. Nakamura, M. Takagi and Y. Sakamoto. Washington: D. C.: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, 1984. P. 49–58.

216. *Nakamura K.* An approach to the Method of teaching in the University, on the Basis of Cognitive Scientific Techniques: (II) / K. Nakamura, M. Takagi and Y. Sakamoto. Washington: D. C.: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, 1984. P. 59–67.

217. *Nouveaux cahiers sur l'enseignement supérieur* [Electronic resource] // Documentation des reunions «La reconnaissance des diplom et la mobilité academique»: les Actes du Congrès international / Universite de Neuchatel. UNESCO, 1995. 148 p. Access mode: mathien.avanzi@unime.ch.

Распределение терминов (собственно педагогические понятия) по словарям

Педагогические термины и понятия	Педагогический словарь: в 2 томах, 1960 г.	Коммунистическое воспитание, 1984 г.	Краткий русско-английский словарь по педагогике и образованию, 1993 г.	Педагогический словарь С. А. Денрова, 1996 г.	Словарь нового педагогического мышления В. С. Безруковой, 1996 г.	Педагогическое рецензирование, 1998 г.	Психолого-педагогический словарь, 1998 г.
Общепедагогическая научная категория	105 (10,2 %)	22 (32,8 %)	41 (28,7 %)	71 (36,6 %)	26 (15,4 %)	7 (35 %)	164 (26,5 %)
Понятия, характеризующие воспитание	99 (9,7 %)	36 (53,7 %)	7 (4,9 %)	28 (14,4 %)	23 (13,6 %)	–	59 (9,5 %)
Понятия, характеризующие обучение	133 (12,9 %)	1 (1,5 %)	25 (17,5 %)	45 (23,2 %)	43 (25,4 %)	3 (15 %)	113 (18,3 %)
Понятия, характеризующие деятельность педагога	35 (3,4 %)	–	3 (2 %)	7 (3,6 %)	12 (7,1 %)	4 (20 %)	31 (5 %)
Понятия, характеризующие педагогическую систему	150 (14,7 %)	1 (1,5 %)	10 (7 %)	7 (3,6 %)	17 (10,1 %)	–	49 (8 %)
Дошкольная педагогика	59 (5,8 %)	1 (1,5 %)	4 (2,8 %)	1 (0,5 %)	–	–	8 (1,3 %)
Педагогика средней школы	310 (30,3 %)	3 (4,5 %)	37 (25,9 %)	28 (14,4 %)	11 (6,5 %)	4 (20 %)	105 (17 %)
Профессиональная педагогика	46 (4,5 %)	2 (3 %)	8 (6,6 %)	3 (1,5 %)	29 (17,2 %)	1 (5 %)	26 (4,2 %)
Педагогика высшей школы	64 (6,2 %)	–	4 (2,8 %)	4 (2 %)	6 (3,5 %)	1 (5 %)	53 (8,6 %)
Педагогика семьи	26 (2,5 %)	1 (1,5 %)	4 (2,8 %)	1 (0,5 %)	2 (1,2 %)	–	10 (1,6 %)

Заимствование педагогических терминов из различных областей знаний

Область знаний	Педагогический словарь: в 2 томах, 1960 г.	Коммунистическое воспитание, 1984 г.	Краткий русско-английский и англо-русский словарь по педагогике и образованию, 1993 г.	Педагогический словарь-самоучитель С. А. Днепров, 1996 г.	Словарь нового педагогического мышления В. С. Безруковой, 1996 г.	Педагогическое речеведение, 1998 г.	Психолого-педагогический словарь, 1998 г.	<i>Итого</i>
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Агрономия	1	-	-	-	-	-	-	1
Акустика	2	-	-	-	-	13	-	15
Анатомия	1	-	-	-	-	5	-	6
Антропология		-	-	1	-	-	-	1
Археология	2	-	-	-	-	-	-	2
Архитектура	1	-	-	-	-	-	-	1
Библиотечное дело	1	1	-	-	-	-	-	2
Военное дело	-	1	-	-	-	-	-	1
Гармония	-	-	-	-	-	1	-	1
Генетика	-	-	-	1	-	-	3	4
География	2	-	-	-	-	-	-	2
Геронтология	-	-	-	-	-	-	1	1
Герменевтика	-	-	-	-	1	-	-	1
Гигиена	12	-	1	-	-	-	1	14
Государство	2	-	4	-	2	-	2	10
Дактилология	1	-	-	-	167	-	-	168
Демография	-	-	-	1	-	-	-	1
Дефектология	5	-	-	-	-	-	-	5

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Дипломатия	–	–	–	–	–	–	1	1
Документоведение	–	–	–	–	–	–	2	2
Идеология	5	–	–	–	–	–	–	5
Информатика	11	19	2	–	2	65	77	176
Искусствоведение	4	5	1	–	1	–	2	13
История	–	1	–	–	1	–	–	2
Квалиметрия	–	–	–	–	1	–	6	7
Кибернетика	–	–	–	1	6	–	8	15
Коммуникация	16	6	1	–	10	60	25	118
Культурология	3	1	–	2	–	1	5	12
Лексика	–	–	–	–	–	1	–	1
Лингвистика	–	–	–	4	–	1	–	5
Литературоведение	–	–	–	–	–	1	–	1
Логика	1	–	1	20	–	5	11	38
Логопедия	1	–	–	–	–	–	–	1
Математика	–	–	–	3	–	–	2	5
Материальная база	–	1	–	–	–	–	–	1
Медицина	19	1	3	2	1	1	9	36
Музыковедение	3	–	–	–	–	–	3	6
Науковедение	10	–	4	–	4	–	8	26
Парапсихология	–	–	–	–	1	–	–	1
Педагогическая психология	–	–	–	–	–	–	1	1
Политология	3	17	–	1	3	1	5	30
Психиатрия	8	–	–	–	1	–	14	23
Психология	112	33	18	114	45	11	232	565
Психология труда	–	–	–	–	13	–	–	13
Психотерапия	–	–	–	1	–	–	–	1
Психофизиология	1	–	–	–	–	–	–	1
Религия	6	2	–	–	5	–	2	15
Риторика	–	–	–	–	–	31	–	31

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Семантика	–	–	–	–	–	6	–	6
Семиотика	–	–	–	–	–	–	1	1
Социальная психология	2	94	1	31	7	1	39	175
Социология	5	4	4	3	5	3	21	45
Сурдопедагогика	2	–	–	–	–	–	–	2
Теория управления	–	1	–	5	–	–	–	6
Техника безопасности	1	–	–	–	–	–	–	1
Технология	1	–	–	–	2	–	1	4
Физиология	128	–	7	1	–	14	42	192
Физкультура	10	1	1	–	–	–	–	12
Филология	1	–	–	–	–	18	2	21
Философия	12	29	–	75	27	2	35	180
Фонетика	2	–	–	–	–	25	1	28
Эвристика	–	–	–	–	1	–	1	2
Эзотерика	–	–	–	2	–	–	–	2
Экология	–	1	–	–	1	–	6	8
Экономика	3	5	–	2	7	–	–	17
Эстетика	–	5	–	–	–	–	–	5
Этика	5	22	3	6	9	–	29	74
Этнография	–	–	–	–	–	–	1	1
Юриспруденция	23	6	4	1	11	2	20	67

Примерные вопросы, направленные на изучение профессиональной мобильности педагогов

- Какова Ваша квалификация, считаете ли Вы, что в этой области будете работать успешно?
- Вы всегда работали непосредственно по специальности, записанной в дипломе, или Вам приходилось менять свою профессиональную деятельность?
- Какие из Ваших должностных обязанностей Вы выполняли с наибольшим удовольствием?
- Какие навыки Вы получили, выполняя ранее другие виды работ?
- Легко ли Вы осваиваете новые виды педагогической деятельности?
- Имели ли Вы продвижение в профессиональном плане за последние три года?
- Чего бы Вы хотели добиться в профессиональном плане в ближайшие три года?
- Есть ли у Вас какие-либо особенные способности или навыки?
- Работали ли Вы когда-либо в этой области?
- Если бы Вы хотели заняться новым творческим делом, можете ли Вы это сделать? Если нет то, что Вам мешает: а) нет свободного времени; б) должным образом не складываются обстоятельства; в) не можете спланировать жизнь в профессии; г) ждете изменений условий жизни; д) считаете, что недостаточно для этого образованны.
- Как Вы думаете, поможет ли Вам Ваше образование выполнять предлагаемую работу?
- Считаете ли Вы, что правильно выбрали профессию?
- Готовы ли Вы поменять профессию? Если да, то что Вам мешает это сделать: а) не создано определенных условий; б) не можете этого сделать без посторонней помощи.
- Могли бы Вы поменять профессию или место работы с понижением профессионального статуса?
- Перечислите Ваши достижения в непрофессиональной сфере.
- Назовите ситуации, в которых Вам не удалось добиться успеха. Как Вы считаете, почему?

**Примерные вопросы интервью со студентами
(выпускниками) по исследованию формирования
индивидуальной мобильности**

- Каковы Ваши ценностные ориентации?
- Как Вы представляете жизненный успех и профессиональные перспективы (показатель успешности профессиональной адаптации)?
- Что для Вас наиболее значимо: а) интересная работа; б) материальное благополучие; в) стабильная жизнь; г) хорошие друзья; д) семья; е) дети; ж) карьера; з) веселое и интересное проведение свободного времени?
- Как Вы считаете, где бы Вы смогли себя реализовать максимально: а) на руководящей должности (директор, заместитель директора, руководитель отдела) – вертикальная мобильность; б) на преподавательской должности (преподаватель-предметник, куратор группы, мастер производственного обучения) – горизонтальная мобильность?
- Как Вы думаете, поможет ли Вам Ваше образование выполнять предлагаемую работу?
- Считаете ли Вы, что правильно выбрали профессию?
- Согласитесь ли Вы поменять предметную составляющую своей педагогической деятельности?
- Вы видите себя только педагогом профессионального обучения или готовы поменять свою профессию на «родственную» (экономист, бухгалтер, менеджер и т. д.)?
- Готовы ли Вы к кардинальной смене профессии или рода деятельности?
- Вас назначили на новую должность. Согласитесь ли Вы поменять характер деятельности в связи с подъемом по служебной лестнице? Вы уверены, что справитесь?
- Вы сразу хотите иметь руководящую должность или предпочтете постепенно «дорастать» в своей профессиональной деятельности до более высокого уровня?
- В случае, если Вас разочарует профессия педагога, продолжите ли Вы эту работу дальше или уйдете из педагогической профессии, освоив другую (непедагогическую) профессию?

- Намерены ли Вы в дальнейшем продолжать свое профессиональное образование? Есть ли желание освоить другую профессию?
- Какие формы довузовской подготовки Вы получили?
- Получили ли Вы в вузе дополнительное образование? Если нет, то по каким причинам (лень, финансовые трудности, нехватка времени, отсутствие необходимости)?
- Готовы ли Вы к работе в образовательных учреждениях разного типа и вида?
- Намерены Вы перенимать опыт старших коллег или планируете организовать инновационную и проектную деятельность?

**Пример теста для определения уровня
профессиональной мобильности
на немецком языке**

Längst nicht jede Geschäftsidee passt zu jedem Gründer. Gewinnen Sie deshalb erst einmal Klarheit darüber, welche Fähigkeiten sie haben und welche Ihnen besonders liegen.

Ermitteln Sie Ihre Vorlieben.

Kreuzen Sie bei den folgenden Fragen die zutreffenden Antworten an (auch mehrere). Anschließend addieren Sie bitte, wie häufig Sie A, B, C, D oder E markiert haben. (Пометьте крестиком подходящие ответы на следующие вопросы. В заключение подсчитайте, сколько раз Вы поместили A, B, C, D или E. На основании результата прокомментируйте, к какому типу Вы относитесь).

Auswertung

Natürlich gibt es keinen Gründer, der eindeutig nur einer Unternehmer-kategorie zuzuordnen ist. Zwischen den Typen A bis E kommt es folglich meist zu Überschneidungen oder Verstärkungen. Deshalb ist es normal, dass Sie sich in mehreren – hier vereinfacht dargestellten – Kategorien wieder finden. Die Typen- Bezeichnungen – A = Der Verkäufer; B = Der Organisator; C = Der Kaufmann; D = Der Techniker; E = Der Gestalter; – sollen Ihnen helfen, aus der Palette erfolgreicher Konzepte die für Sie geeignetsten herauszufiltern.

Wie gehen Sie mit Menschen um?		Arbeiten Sie gerne mit den Händen?		Was tun Sie lieber: organisieren oder entwickeln und gestalten?	
Ich bin kontaktfreudig, gehe auf Menschen zu.	A	Ja, eher technisch.	D	Organisieren macht mir am meisten Spaß.	B
Ich bin zwar kontaktfreudig lasse Menschen aber lieber auf mich zukommen.	B	Ja, eher gestalterisch.	E	Ich organisiere ganz gerne, aber nicht zuviel.	A
Fällt es Ihnen schwer, für andere Leute Dienstleistungen zu erbringen?		Nein, das lieber nicht.	C	Ich entwickle/gestalte viel lieber.	E
Nein, überhaupt nicht.	A	Interessieren Sie sich besonders für technische Neuerungen?		Machte es Ihnen etwas aus, wenn Sie einmal in Werkstatt oder Produktion mithelfen müssten?	
Ja, in den meisten Fällen.	B	Ja, sehr, in allen Bereichen.	D	Nein, im Gegenteil.	E
Nein, wenn ich meine Ideen einbringen kann.	E	Ja, wenn es um mein Spezialgebiet geht.	E	Nein, wenn ich eigene Ideen Umsetzen kann.	E
Macht es Ihnen etwas aus, häufig auf Geschäftsreisen zu sein?		Nein, kein Interesse.	C	Nein, handwerkliche Arbeiten ziehe ich kaufmännischer Tätigkeit vor.	D
Nein, überhaupt nicht.	A	Was denken Sie in schwierigen Gesprächssituationen?		Ja, ich beschäftige mich viel lieber mit dem Kunden.	A
Ja, ich bin lieber im Büro.	B	Ruhig bleiben.	A		
Bedeutet kaufmännische Arbeiten für Sie eine unangenehme Belastung?		Bisher habe ich immer überzeugen können.	B		
Nein, solche Tätigkeiten erledige ich ganz gerne.	C	Hoffentlich ist das Gespräch bald vorbei.	B		
Ja, diese Arbeiten liegen mir nicht so sehr.	D	Sind Sie ein guter Verkäufer?			
		Ja, ich weiß es.	A		
		Ich möchte es gerne Ausprobieren.	A		
		Nein, das liegt mir wenig/kaum.	B		
		Ja, wenn es um meine Ideen geht.	E		

A Der Verkäufer

Bei der Umsetzung einer Geschäftsidee steht meist der Verkauf von Waren oder Dienstleistungen im Mittelpunkt des unternehmerischen Handelns. Wer häufig Antworten angekreuzt hat, die zu Typ A passen, erfüllt diese Anforderungen besonders gut. Verkäufer lernen gerne neue Menschen kennen, verstehen zu überzeugen und lieben es, hart an der Sache zu argumentieren. Sollten Sie nur ganz selten oder vielleicht sogar überhaupt keine A-Antwort angekreuzt haben: Arbeiten Sie an sich. Besuchen Sie Seminare, und studieren Sie Fachliteratur zum Thema Verkaufen.

B Der Organisator

Ohne ein Mindestmass an verkäuferischem Talent kommt kein Selbständiger aus. Es gibt aber eine Reihe von Geschäftskonzepten zum Beispiel aus dem Dienstleistungsbereich oder Gastronomie und Freizeit, bei denen das Talent für knallharte Verkaufsverhandlungen gar nicht gefragt ist. Bei diesen Tätigkeiten geht es eher um organisatorisch/technische Fähigkeiten. Typ B beherrscht diese Dinge.

C Der Kaufmann

Er hat keine Probleme damit, betriebswirtschaftliche Rechnungen zu verstehen und selbst durchzuführen. Ein "Buchhalter", der sich ausschließlich auf das penible Kontrollieren beschränkt, ist er jedoch keinesfalls. Allein kaufmännische Fähigkeiten reichen allerdings nicht, mit Erfolg ein Unternehmen zu führen. Typ C findet häufig Überschneidungen mit Typ A und/oder Typ B. Bei einigen sind auch Verbindungen mit D möglich.

D Der Techniker

Dieser Unternehmertyp interessiert sich weniger für kaufmännische oder verkäuferische Dinge. Seine Neigungen, meist durch eine ingenieurwissenschaftliche Ausbildung gefördert, beziehen sich eher auf die Lösung von technischen Aufgaben. Überschneidungen mit Typ A und/ oder B gibt es häufiger als mit Typ C. Achtung: Techniker müssen sich vor dem Start in die Selbständigkeit ausreichend kaufmännisches Know-how besorgen. Dabei helfen unter anderem Seminare bei den Industrie – und Handelskammern, zumindest aber der ständige Kontakt zu einem erfahrenen Steuerberater.

E Der Gestalter

Er möchte eigene Ideen verwirklichen, kreativ arbeiten. Gestalter haben Ähnlichkeit mit Verkäufer-Typen, aber ihnen macht es keinen Spaß, Produkte oder Dienstleistungen, die nicht von ihnen selbst entwickelt wurden, zu verkaufen.

Анкета студента

Дорогой друг!

Просим принять участие в социально-педагогическом исследовании, изучающем Ваше отношение к иностранному языку. Фамилию указывать не нужно, Ваши ответы на вопросы будут сохранены в тайне.

Заранее благодарим за участие в нашем исследовании.

Правила заполнения анкеты: внимательно прочитайте вопрос и варианты ответов, обведите кружком соответствующий Вашему мнению ответ или дайте свой вариант ответа.

1. *Как Вы считаете, какие требования сегодня предъявляются к специалистам?* Выберите 1–2 наиболее значимых варианта ответа:

- 1) Глубокие знания в профессиональной сфере.
- 2) Навыки самообразовательной деятельности.
- 3) Высокий уровень информированности в экономической области.
- 4) Знание иностранного языка.
- 5) Владение навыками работы с компьютером.

2. *Продолжите фразу: «Иностранный язык для меня – это...»*

3. *Оцените уровень своего знания иностранного языка в настоящее время (оценка осуществляется по 5-балльной шкале, где 1 – очень плохо, 5 – отлично):*

Навык	Балл				
	1	2	3	4	5
Владение навыками письменной речи	1	2	3	4	5
Разговорная речь	1	2	3	4	5
Аудирование	1	2	3	4	5
Профессиональная лексика	1	2	3	4	5

4. *С какой целью Вы приходите на занятия по иностранному языку?* Выберите 2–3 варианта ответа:

- 1) Это обязательный предмет в учебном курсе, он стоит в расписании занятий.
- 2) Иностранный язык будет необходим мне в дальнейшей профессиональной деятельности.

- 3) Мне интересно общаться с преподавателем.
- 4) Хочу просто овладеть иностранным языком.
- 5) Посещение занятий позволяет получить хорошую оценку, успешно сдать сессию.

6) Сегодня необходимо знать хотя бы один иностранный язык.

7) Просто хожу на занятия, если возникает реальная необходимость в знании иностранного языка, буду заниматься дополнительно.

8) Затрудняюсь ответить.

9) Ваш вариант ответа: _____ .

5. Занимаясь иностранным языком, можете ли Вы сказать, что:

1) Наслаждаетесь процессом занятий.

2) Развиваете свои способности.

3) Реализуете свои идеалы.

4) Углубляете знания в интересующей Вас области.

5) Расширяете кругозор.

6) Отвлекаетесь от житейских проблем.

7) Повышаете свой культурный уровень.

8) Самоутверждаетесь в собственных глазах.

9) Добиваетесь уважения друзей, близких.

10) Закладываете основу материального благополучия.

11) Ваш вариант ответа: _____ .

6. Чем бы Вам хотелось заниматься на уроках иностранного языка:

1) Выполнять упражнения, ориентированные на Вашу профессиональную деятельность.

2) Работать с профессиональной литературой.

3) Писать деловые письма, рефераты и др., связанные с Вашей профессией.

4) Любыми видами обучения, не связанными с профессией.

5) Ваш вариант ответа: _____ .

7. Занимаетесь ли Вы дополнительно иностранным языком?

1) Да, занимаюсь самостоятельно.

2) Да, занимаюсь индивидуально с преподавателем.

3) Нет, посещаю только занятия.

4) Ваш вариант ответа: _____ .

8. Укажите, сколько в среднем часов в неделю Вы дополнительно (помимо занятий) занимаетесь иностранным языком:

- 1) Менее часа.
- 2) 1–2 часа.
- 3) 3–4 часа.
- 4) 5 и более часов.

9. Оцените в целом степень удовлетворенности занятиями иностранным языком:

- 1) Полностью удовлетворен.
- 2) Скорее удовлетворен, чем не удовлетворен.
- 3) Скорее не удовлетворен, чем удовлетворен.
- 4) Не удовлетворен.
- 5) Затрудняюсь ответить.

10. С какими трудностями Вы встречаетесь в процессе изучения иностранного языка? Выберите 2–3 основных варианта:

- 1) Не хватает времени для самостоятельного изучения.
- 2) Мне лень заниматься.
- 3) У меня нет способностей к иностранному языку.
- 4) Имеются проблемы в общении с преподавателем.
- 5) У меня небольшой словарный запас.
- 6) Нужно работать над произношением.
- 7) Никаких трудностей не испытываю.
8. Ваш вариант ответа _____ .

11. Представьте себе ситуацию: в ближайшую неделю Вам предстоит посетить страну изучаемого языка. Как Вы считаете, достаточно ли Вам имеющихся знаний и навыков владения иностранным языком для общения?

- 1) Да.
- 2) Скорее да, чем нет.
- 3) Скорее нет, чем да.
- 4) Нет.
- 5) Затрудняюсь ответить.

12. Если бы Вам предложили посещать занятия по иностранному языку по желанию, то как бы Вы поступили?

- 1) С радостью бы не стал ходить на занятия.
- 2) Все равно стал бы приходить на занятия.

13. Оцените в целом эффективность занятий по иностранному языку по 5-балльной шкале (1 – низкая эффективность, 5 – высокая эффективность):

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Как Вы считаете, каким образом можно повысить эффективность занятий иностранным языком? _____

_____ .

15. Укажите Ваш пол:

- 1) Женский.
- 2) Мужской.

16. Укажите факультет и курс, на котором Вы учитесь _____

_____ .

Выдержки из разработки по рейтинговой системе

«УТВЕРЖДАЮ»

Директор ИнЛин

_____ Т. А. Знаменская

« ____ » _____ 2009 г.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

к разработке рейтинговой системы контроля качества учебных
достижений студентов по дисциплине «Иностранный язык»

СМК–ДМ–2.2.–11–03–ИЯ–2009

Версия 01

Екатеринбург

2009

Дидактические материалы к разработке рейтинговой системы контроля качества учебных достижений студентов очной формы обучения всех специальностей по дисциплине «Иностранный язык» (ГОС-2000) / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – 43 с.

Разработали: кандидат педагогических наук, доцент И. М. Кондюрина,
кандидат педагогических наук Н. В. Альбрехт,
старший преподаватель А. Ю. Шушин

Дидактические материалы обсуждены на заседании кафедры иностранных языков. Протокол от 24.04.2009 № 9.

Заведующая кафедрой ИЯ



И. Д. Белеева

Одобрены методической комиссией института лингвистики РГППУ. Протокол от 18.05. 2009 № 9.

Председатель методической комиссии Института лингвистики РГППУ



Т. А. Знаменская

Разработка рейтинговой системы контроля по дисциплине «Иностранный язык»

Приведем поэтапную разработку рейтинговой системы контроля знаний по дисциплине «Иностранный язык» (ИЯ), которая входит в учебный план всех специализаций в 1–3-м семестрах (общая трудоемкость 340 ч).

I. Определение объема и содержание обучения

Целью дисциплины «Иностранный язык» является формирование у студентов устойчивых навыков и умений чтения и понимания профессионально ориентированных текстов, текстов страноведческого и бытового характера; развитие умений вести беседу и делать монологические высказывания. Формирование у будущих педагогов профессионального обучения теоретических знаний, практических навыков и умений, необходимых для деятельности по избранной профессии.

В результате изучения дисциплины «Иностранный язык» студенты должны *знать*:

- основные грамматические, словообразовательные и синтаксические структуры языка;
- основные фонетические явления при произнесении как отдельных звуков, так и слов в потоке речи;
- основы написания писем на иностранном языке и формулы речевого этикета;
- основные трудности при чтении и переводе профессионально ориентированных текстов на иностранном языке и пути их преодоления;
- современные методы обеспечения точности перевода текстов;
- коммуникативные возможности, имеющиеся в иноязычном Интернете.

Студенты должны *уметь*:

- читать и понимать профессионально ориентированные тексты;
- читать и понимать тексты страноведческого и бытового характера;
- вести беседу и делать монологические высказывания;
- работать в иноязычном Интернете.

В рабочей программе подробно изложено содержание дисциплины «Иностранный язык» по разделам. В рамках дисциплины студенты занимаются на практических занятиях, сдают зачет и экзамен. Контроль деятельности студентов осуществляется по мере прохожде-

ния нового материала. Разработка рейтинговой системы контроля приобретенных знаний будет рассмотрена ниже.

II. Определение содержания контроля

Содержание контроля обученности по дисциплине «Иностранный язык» включает в себя следующие мероприятия:

- входной контроль;
- текущий контроль;
- итоговый контроль.

Входной контроль представлен в виде тестового задания. Вопросы составлены с учетом того, какие базовые знания необходимы для изучения данной дисциплины. Для этого базовые знания выделяют на основе всего содержания учебного материала.

Изучение в неязыковом вузе дисциплины «Иностранный язык» рассчитано на студентов, изучавших иностранный язык в средней школе. Особенности содержания дисциплины заключаются в развитии и совершенствовании знаний, умений и навыков всех видов речевой деятельности. Поэтому к началу изучения дисциплины «Иностранный язык» студенты должны владеть базовыми знаниями и умениями, которые состоят в следующем: умение пользоваться наиболее употребительными и относительно простыми языковыми средствами в основных видах речевой деятельности: говорении, восприятию на слух (аудировании), чтении (способность понимать и извлекать информацию из текста) и письме.

Знание грамматики в пределах программы средней школы. Входной контроль проводится в начале 1-го семестра и охватывает учебный материал программы средней школы. Информация о состоянии исходного уровня знаний используется в дальнейшем для адаптации учебного процесса к реальному уровню знаний студентов. Баллы за выполнение заданий входного контроля в рейтинг студента не входят, а только являются показателем для преподавателя, чтобы он мог оценить базовые знания студентов и провести корректирующие действия. Входной контроль содержит пять вариантов заданий, каждое задание содержит пять вопросов.

Формирующий контроль: текущий и промежуточный контроль производится при помощи таких видов деятельности, как работа на практическом занятии, устный опрос, самостоятельная подготовка внеаудиторного чтения, письменные тесты по грамматике, которые разработаны в соответствии с тематическим планом и рабочей программой по дисциплине.

Итоговый контроль проводится в форме экзамена или зачета, представлен экзаменационными билетами, составленными на основании всех разделов дисциплины.

III. Построение шкалы рейтинговых баллов по дисциплине

При разработке шкалы все виды учебной деятельности (контроля) оцениваются в баллах. В табл. 1–9 приведено назначение баллов за выполнение контрольных позиций, составляющих формирующий рейтинг.

1. Разработка набора заданий-измерителей для студентов, изучающих английский язык:

1.1. На 1-й семестр

В соответствии с учебным планом и рабочей программой дисциплины ИЯ студенты, изучающие английский язык, в течение 1-го семестра посещают практические занятия в объеме 4 ч, выполняют перевод 5000 знаков из газеты «Moscow News»; предусмотрены текущий контроль в виде тестов к каждому пройденному разделу по грамматике, итоговый контроль в виде зачета.

Таблица 1

Назначение баллов за выполнение основной учебной деятельности по дисциплине «Иностранный язык (английский)» (1-й семестр)

Тема	Вид контроля	Баллы	
		минимальный	максимальный
1	2	3	4
<i>Раздел 1. Вводно-фонетический курс</i>			
Основные особенности английского произношения	Работа на практическом занятии	2	3
Личные местоимения, личные местоимения в объектном падеже, притяжательные местоимения, притяжательные местоимения в абсолютной форме, возвратные местоимения	Работа на практическом занятии	2	3
Образование множественного числа существительных, употребление определенного и неопределенного артиклей	Работа на практическом занятии	2	3

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
Притяжательный падеж и предлоги of, by, to; неопределенные местоимения some, any, отрицательное местоимение no и их производные	Работа на практическом занятии	2	3
Предлоги места и времени; оборот There is.../ There are..., степени сравнения прилагательных и наречий	Работа на практическом занятии	2	3
Порядок слов в английском повествовательном, вопросительном и побудительном предложениях	Работа на практическом занятии	2	3
Четыре вида вопросительных предложений: общий вопрос, специальный вопрос, альтернативный вопрос, расчлененный вопрос + вопросительно-отрицательные предложения	Работа на практическом занятии	2	3
Английские числительные количественные и порядковые; модальные глаголы	Работа на практическом занятии	2	3
<i>Тестовый контроль № 1</i>	Контрольная работа № 1	4	5
<i>Раздел 2. Видовременные формы действительного залога</i>			
Present Simple и Present Continuous: образование и употребление	Работа на практическом занятии	2	3
Past Simple и Present Perfect, Past Continuous, Past Perfect: образование и употребление	Работа на практическом занятии	2	3
Future Simple, Future Perfect, Future Continuous: образование и употребление	Работа на практическом занятии	2	3
Present Perfect Continuous, Past Perfect Continuous, Future Perfect Continuous: образование и употребление	Работа на практическом занятии	2	3
<i>Тестовый контроль № 2</i> Видовременные формы действительного залога	Контрольная работа № 2	4	5

Окончание табл. 1

1	2	3	4
Устная тема «My family»	Работа на практическом занятии	3	5
Устная тема «My working day»	Работа на практическом занятии	3	5
Устная тема «Our University»	Работа на практическом занятии	3	5
Устная тема «Yekaterinburg»	Работа на практическом занятии	3	5
<i>Тестовый контроль № 3</i> Перевод 5000 знаков из газеты «Moscow News» по опорным словам	Работа на практическом занятии	1	4
<i>Итого</i>		45	70
<i>Итоговый контроль</i>	Зачет	15	30
<i>Всего</i>		60	100

IV. Расчет рейтинга студентов

Таблица 2

Рейтинг студента по 100-балльной шкале (1–3-й семестры)

Вид контроля, поощрительные баллы	Формула для перевода в 100-балльную шкалу	Балл	
		мини- мальный	макси- мальный
<i>Текущий контроль</i>			
Практическое занятие (12 занятий в семестр)	Баллы выставляются по 3-балльной шкале	22	36
Тестовый контроль по грамматике (2 теста в семестр)	По 5-балльной шкале	10	10
Домашнее задание – устная тема (4 темы в семестр)	По 5-балльной шкале	12	20
Итоговое тестовое задание по внеаудиторному чтению	По 4-балльной шкале	1	4
<i>Итого</i>		45	70
Поощрительные баллы		–	20

Согласно табл. 2, максимальный рейтинг работы студента составляет 70 баллов, минимальный – 45, что и требуется согласно Положению о рейтинговой системе оценки в РГППУ. Соответственно,

на экзамен (зачет) остается 30 баллов, а при минимальной оценке на экзамене (10 баллов) студент наберет необходимое количество баллов – 55, что соответствует оценке «удовлетворительно». С учетом поощрительных баллов рейтинг идеального студента составит 90 баллов (без экзамена).

V. Итоговая аттестация по дисциплине «Иностранный язык»

Итоговая аттестация по дисциплине предусматривает зачет или экзамен. К экзаменационной сессии допускаются студенты, набравшие по дисциплине «Иностранный язык» не менее 45 баллов. В исключительных случаях (с разрешения заведующего кафедрой) возможен допуск к экзамену студентов, набравших по итогам семестра менее 45 баллов (при условии выполнения всех обязательных видов учебной деятельности).

Сумма рейтинговых баллов студента по дисциплине с экзаменом (зачетом) складывается из баллов, начисленных за текущую работу в семестре, и баллов за экзамен (зачет). Рейтинговые баллы за экзамен (зачет) присваиваются студенту в соответствии с итогами сдачи экзамена (зачета). При этом они могут быть выставлены сразу в пределах от 10 до 30 (например, 17 или 22) или трансформироваться из традиционной оценки. Во втором случае за оценку «3» дается 10 баллов, за оценку «4» – 20 баллов, за оценку «5» – 30 баллов.

Итоговая оценка (традиционная) по предмету с экзаменом (зачетом) выставляется с учетом работы в семестре и результатов экзамена (баллы суммируются) в соответствии со следующей шкалой: 55–70 – «удовлетворительно»; 71–85 – «хорошо»; 86–100 – «отлично».

С учетом того, что ответ на экзамене оценивается минимально 10 баллами, для допуска к экзамену студент в семестре должен набрать не менее 45 баллов, чтобы гарантировать минимальную сумму 55 баллов для общей удовлетворительной оценки. Итоговый рейтинг студента по дисциплине с учетом поощрительных баллов не должен превышать 100 баллов. Сумма рейтинговых баллов студента по дисциплине с зачетом складывается из баллов за работу в семестре. Шкала рейтинговых баллов предусматривает возможность приобретения студентом в течение семестра до 100 баллов. Дисциплина считается сданной, если сумма рейтинговых баллов не меньше 60.

Если по предмету с зачетом на конец семестра набрано менее 60 баллов, то у студента имеется возможность получить зачет при дополнительном опросе.

Результаты текущей и итоговой аттестации по отдельному учебному предмету, а также рейтинговые оценки по дисциплинам заносятся в ведомости деканата. В зачетные книжки выставляются оценки по 100-балльной и 5-балльной системам.

Таблица 3

Начисление баллов при итоговом контроле

Вид контроля, поощрительные баллы	Балл	
	минимальный	максимальный
<i>Итоговый контроль на зачете</i>		
Чтение и письменный перевод со словарем с иностранного языка на русский текста по страноведению объемом 1500 знаков за 45 мин	5	10
Устное изложение одной из разговорных пройденных тем	5	10
Грамматический тест	5	10
<i>Итого</i>	<i>15</i>	<i>30</i>
<i>Итоговый контроль на экзамене</i>		
Письменный перевод со словарем с иностранного языка на русский текста по специальности объемом 1800 печатных знаков за 60 мин	5	10
Просмотровое чтение и устное изложение на русском языке текста по страноведению объемом 1200 печатных знаков. Время на подготовку – 10 мин	3	10
Устное изложение и беседа по одной из разговорных пройденных тем	5	10
<i>Итого</i>	<i>10</i>	<i>30</i>
Поощрительные баллы за срок сдачи	5	

При получении балла меньше минимального за любой вид деятельности в рамках раздела студент его пересдает и получает оценку не больше установленного минимального балла.

Учебным планом дисциплины «Иностранный язык» предусмотрена самостоятельная работа студентов, поэтому за выполнение дополнительных видов учебной деятельности в рамках самостоятельной работы студента предусмотрены поощрительные баллы для накопления в течение семестра. Эти баллы суммируются с текущим рейтингом. В табл. 4 перечислены те виды активной и творческой деятельности студента, за которые можно получить дополнительные поощрительные баллы. Согласно Положению о рейтинговой оценке знаний в РГППУ, количество поощрительных баллов не должно быть выше 20. Поощрительные баллы добавляются по усмотрению преподавателя.

Таблица 4

Начисление поощрительных баллов
за дополнительные виды деятельности

Вид деятельности	Балл
Участие в предметных олимпиадах и конкурсах	1
Подготовка доклада и выступление на учебном занятии или научном семинаре	3
Организация инициативного мероприятия	3
Активная аудиторная работа	1
Работа в научно-исследовательском кружке	1

Максимальное количество баллов, которое может накопить идеальный студент в период изучения дисциплины «Иностранный язык», составляет 96 баллов, минимальное – 49.

Следует отметить, что в качестве минимальной единицы исчисления баллов была выбрана единица. В связи с тем, что по требованиям Положения о рейтинговой оценке знаний в РГППУ весь рейтинг необходимо уместить в 100-балльную шкалу, возникает необходимость перевода накопленного рейтинга. Для этого введем формулы перевода накопленных баллов в 100-балльную шкалу.

VI. Критерии оценки учебной деятельности студентов и перевод накопленного рейтинга в 100-балльную шкалу

Формирующий контроль: текущий контроль + промежуточный контроль.

Текущий контроль

1) Практические занятия. В течение семестра запланировано 12 практических работ, которые оцениваются по 3-балльной системе. Максимальный балл за выполнение одной практической работы – 3. В эту оценку входят следующие позиции:

- своевременность выполнения работы;
- наличие ошибок, замечаний.

За выполнение с несоответствующим качеством или невыполнение одного из показателей по практической работе баллы снижаются. Для допуска к экзамену за каждую работу необходимо получить 2 балла.

Критерии оценки на практических занятиях приведены в табл. 5.

Балл за выполнение практической работы выставляется без перевода в журнал учета рейтинга.

Таблица 5

Критерии оценки на практических занятиях

Балл	Критерии оценки
0	Работа не выполнена или выполнена не в срок Имеются грубые ошибки или работа выполнена неправильно Отсутствуют ответы на вопросы
1	Работа выполнена не в срок Имеются ошибки Отсутствуют ответы на ряд вопросов
2	Работа выполнена в срок Грубые ошибки отсутствуют, есть небольшие замечания Отсутствуют ответы на некоторые вопросы
3	Работа выполнена в срок Ошибки отсутствуют Имеются ответы на все вопросы преподавателя

На практических занятиях активно работающие студенты, выполняющие все задания практической работы с опережением, получают 1 дополнительный поощрительный балл.

Промежуточный контроль

В семестр проводятся два лексико-грамматических теста, в каждый из которых входит 10 тестовых заданий. Каждое правильно выполненное задание оценивается в 0,5 балла. Максимальное количество бал-

лов за два теста – 10, минимальное – 5. Балл за выполнение итогового теста для перевода в 100-балльную шкалу рассчитывается по формуле

$$R_{\text{пром.1}} = 10 \times 0,5 \times 2 = 10.$$

Таким образом, кумулятивный числовой показатель студента в рамках 100-балльной шкалы складывается из баллов по видам контроля, представленных в табл. 6.

Таблица 6

Баллы по видам контроля

Измеритель обученности	Формула для перевода в 100-балльную шкалу	Балл	
		минимальный	максимальный
<i>Текущий контроль</i>			
Практическая работа на занятии	Баллы выставляются по 3-балльной шкале: 12×3	26	36
<i>Промежуточный контроль</i>			
Лексико-грамматический тест	По 5-балльной шкале: 2×5	5	10
Устное изложение разговорной темы	По 5-балльной шкале: 4×5	12	20
Итоговый устный перевод текста по опорным словам	По 4-балльной шкале	2	4
<i>Итого</i>		<i>45</i>	<i>70</i>
Поощрительные баллы		–	20

VII. Итоговая (заключительная) аттестация по дисциплине «Иностранный язык»

По окончании изучения дисциплины в качестве итогового контроля предусмотрен экзамен, который включает в себя вопросы по всем разделам дисциплины. Студент допускается к экзамену:

- если по каждому виду учебной деятельности набранный балл не меньше минимального;
- если сумма набранных баллов за текущий и промежуточный контроль равна или превышает 45 баллов.

В экзаменационном билете содержатся три вопроса, каждый вопрос оценивается в 10 баллов, следовательно, общий максимальный

балл – 30. В табл. 7 представлены критерии оценки ответа на один экзаменационный вопрос. При определении оценки учитываются следующие позиции:

- срок сдачи экзамена;
- отсутствие ошибок и замечаний при ответе на основной вопрос;
- правильность ответов на дополнительные вопросы.

Таблица 7

Критерии оценки ответа на экзамене

Балл	Критерий оценки
0	Отсутствие на экзамене
4	Экзамен сдан после сессии Имеются грубые ошибки при ответе на основной вопрос
8	Экзамен сдан своевременно Грубые ошибки отсутствуют, есть небольшие замечания при ответе на основной вопрос Имеются ошибки при ответе на дополнительные вопросы
10	Экзамен сдан своевременно Ошибки при ответе основной и дополнительные вопросы отсутствуют

Итоговая оценка по дисциплине выставляется по результатам накопленного рейтинга в течение семестра и на экзамене с переводом в 4-балльную шкалу.

Журнал учета рейтинговых баллов

Основные положения рейтинга:

1. Правило пересчета рейтинговых баллов в оценки 4-балльной шкалы:

- отлично – 86 – 100 баллов;
- хорошо – 71 – 85 баллов;
- удовлетворительно – 55 – 70 баллов;
- неудовлетворительно – 1 – 54 балла.

2. Максимальная сумма баллов по дисциплине:

- за текущую работу – 70;
- за экзамен – 30.

Итого – 100 баллов.

3. Сумма баллов, необходимая для допуска к экзамену, за текущий и промежуточный контроль больше или равна 45.

4. При наличии 90 баллов экзамен засчитывается автоматически. Рейтинг студента можно выразить в следующей формуле:

$$R = 12 \text{ п.р.} \times 3 \text{ б.} + 2 \text{ г. т.} \times 5 \text{ б.} + 4 \text{ т.} \times 5 \text{ б.} + 4 \text{ п.} + 30 \text{ з (э)} = 100 \text{ б.,}$$

где п.р. – практическая работа;

б. – балл;

г. т. – грамматический тест;

т. – тема;

п. – перевод;

з. – зачет;

э. – экзамен

Примечание. Данная формула рассчитана для каждого изучаемого языка.

Памятка для студента (пример)

Наименование учебной дисциплины: **Иностранный язык.**

Семестр 1. Учебный год **2009/10.**

Рейтинг – это индивидуальный суммарный индекс студента, устанавливаемый на каждом этапе текущего, промежуточного и итогового контроля.

В течение семестра, выполняя различные виды работ в соответствии с текущим и промежуточным контролем, студент набирает рейтинговые баллы.

Задача студента – набрать в течение семестра баллы, необходимые для допуска к экзамену/зачету: минимальная сумма баллов – 45, максимальная – 70.

В табл. 8 представлен перечень видов работ, выполняемых студентами в течение семестра по дисциплине «Иностранный язык», и их выражение в баллах.

При получении балла ниже минимального за любой вид работы Вам необходимо после дополнительной подготовки пройти *повторный контроль*.

Таблица 8

Расчет рейтинга студентов на занятии по иностранному языку

№ п/п	Вид работ	Количество баллов	
		минимальное	максимальное
1	Работа на практическом занятии	24	36
2	Промежуточные контрольные работы (2 работы по 5 баллов)	8	10
3	Домашняя самостоятельная работа (4 устные темы по 5 баллов)	12	20
4	Внеаудиторное чтение	1	4
<i>Общая сумма баллов</i>		<i>45</i>	<i>70</i>

Вы можете повысить свой рейтинг за счет выполнения дополнительных самостоятельных творческих видов деятельности, за которые предусмотрены *поощрительные* баллы (максимум – 20 баллов) (табл. 9).

Таблица 9

Начисление поощрительных баллов
за дополнительные виды деятельности

№ п/п	Вид деятельности	Количество баллов	
		минимальное	максимальное
1	Участие в предметных олимпиадах	1	5
2	Подготовка доклада и выступление на учебном занятии или научном семинаре	3	6
3	Инициативное мероприятие	3	6
4	Активная аудиторная работа	1	2
5	Регулярное посещение занятий	1	1
<i>Общая сумма баллов</i>		<i>9</i>	<i>20</i>

Вы допускаетесь к зачету в следующем случае:

- если по каждому виду работ текущего и промежуточного контроля начисленный балл не ниже минимального (см. табл. 8);
- если общая сумма начисленных баллов за текущий и промежуточный контроль больше либо равна 45.

За ответ на недифференцированном зачете начисляется от 0 до 30 баллов. При этом минимальный положительный балл равняется 15.

Итоговая оценка выставляется с учетом работы в семестре и результатов зачета путем суммирования баллов в соответствии со следующей шкалой: 0–59 – «не зачтено», 60–100 – «зачтено».

Вы допускаетесь к экзамену в следующем случае:

- если по каждому виду работ текущего и промежуточного контроля начисленный балл не ниже минимального (см. табл. 7.8);
- если общая сумма начисленных баллов за текущий и промежуточный контроль больше либо равна 45.

За ответ на экзамене начисляется от 0 до 30 баллов. При этом минимальный положительный балл равняется 10.

Шкала перевода рейтинговой суммы баллов в традиционную систему оценок:

- 86 – 100 баллов – «отлично»;
- 71–85 баллов – «хорошо»;
- 55–70 баллов – «удовлетворительно»;
- 1–54 балла – «неудовлетворительно».

Рейтинг-лист группы _____

по дисциплине _____

№ п/п	Фамилия, имя студента	Набранная сумма баллов	Уровень усвоения
			Высокий (кол-во баллов от ___ до ___)
			Средний (кол-во баллов от ___ до ___)
			Низкий (кол-во баллов от ___ до ___)

Дата выставления рейтинговых баллов _____

Подпись преподавателя _____

Министерство образования и науки РФ
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Экзаменационная/зачетная ведомость

Дата экзамена/зачета _____

Учебная дисциплина _____

Группа _____

Экзаменатор _____

Институт/отделение _____

Общее количество часов _____

№ п/п	Фамилия, имя, отчество студента	№ зачетной книжки	Рейтинговый балл	Оценка	Подпись экзаменатора

Отлично _____ Хорошо _____ Удовлетворительно _____

Неудовлетворительно _____ Неявок _____ Не допущено _____

Освобождено _____

Зачтено _____ Не зачтено _____

Подпись экзаменатора _____

Подпись руководителя учебного подразделения _____

**Выдержки из рабочей программы
для обучения по квалификации
«бакалавр профессионального обучения»**

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Российский государственный профессионально-педагогический
университет»
Институт лингвистики
Кафедра иностранных языков

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по образователь-
ной политике

_____ В. Я. Шевченко

«___» _____ 2011 г.

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ
«ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» (английский)**

для студентов всех форм обучения
направления подготовки 230700.62 Прикладная информатика
профиля подготовки «Прикладная информатика в экономике»

Екатеринбург
РГППУ
2011

1. ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» (английский) разработана с учетом основных положений концепции обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования Российской Федерации, а также в соответствии со следующими нормативными документами:

- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 230700.62 Прикладная информатика профиля подготовки «Прикладная информатика в экономике». Квалификация «бакалавр профессионального обучения»;

- Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в редакциях, действующих на момент утверждения образовательного стандарта;

- Брюссельская декларация о языке обучения;

- Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка.

Программа ставит своей *основной целью развивать иноязычную коммуникативную компетенцию.*

Задачами дисциплины «Иностранный язык» (английский) являются: *развитие* умений и навыков иноязычного общения, *владение* диалогической и монологической речью в сфере бытовой и профессиональной коммуникации, совершенствование грамматических навыков, обеспечивающих коммуникацию без искажения смысла при письменном и устном общении, *формирование* навыков перевода, реферирования и аннотирования текстов по специальности.

Настоящая программа обучения нацелена на реализацию *лично-стно ориентированного, коммуникативно-когнитивного, социокультурного и деятельностного подходов* к обучению иностранному (английскому) языку. При сохранении комплексного подхода к формированию у обучающихся иноязычной *коммуникативной компетенции* обучение иностранному языку рассматривается как единый процесс, позволяющий активизировать общие и специфические знания и умения.

Курс дисциплины «Иностранный язык» (английский) нацелен на обучение всем рецептивным и продуктивным *видам речевой деятельности*. Обучение *чтению* ведется на основе текстов разной жанровой

принадлежности и функциональной направленности. Ведется систематическая работа по ознакомлению студентов со структурными особенностями текстов разных типов: описательных, повествовательных, аргументирующих. Знакомство с текстообразующими факторами и принципами построения текста носит чисто прикладной характер, позволяя студентам правильно интерпретировать и самостоятельно создавать тексты разных типов. Проводится работа над различными видами чтения: изучающим, ознакомительным, просмотровым и поисковым. Работа с текстами, предназначенными для *изучающего чтения*, строится в несколько этапов. Первое прочтение текста предполагает общее ознакомление с его содержанием, в результате которого студент в состоянии идентифицировать ситуацию, основные элементы событийного ряда, основную идею текста. Контроль предварительного понимания проводится при помощи тестовых заданий. Последующие прочтения подкрепляются работой со словарем и контролируются посредством полного или выборочного перевода текста в классе и детализированных вопросов, нацеленных на полное понимание текстового содержания. Последним этапом является переосмысление текста, которое реализуется в процессе выполнения заданий творческого характера.

Работа над текстами, представленными для *ознакомительного чтения*, предполагает формирование навыков извлечения основной информации из текстов различной сложности. При этом большое внимание уделяется формированию таких стратегических умений, как языковая догадка, вероятностное прогнозирование. Для ознакомительного чтения предлагаются в основном тексты публицистического характера, содержащие определенный фактический материал и его интерпретацию. Тексты подобного рода обычно выстроены в соответствии с некой логической канвой, которая также подлежит вычленению и интерпретации. Работа над текстами для ознакомительного чтения может также служить основой для формирования тематического словаря.

Для обучения *просмотровому и поисковому чтению* используются публицистические тексты, а также рекламные сообщения, объявления, программы телевизионных передач, инструкции и другие типы документов. Работа с текстами подобного рода ведется на основе конкретно сформулированного задания, направленного на обнаружение в тексте определенной информации.

Настоящая дисциплина предполагает также систематическое развитие навыков *понимания устной речи*. Работа над аудированием предполагает выполнение аудиоупражнений, направленных на развитие фонематического слуха, умения различать на слух близкие по звучанию словоформы и лексические единицы, изучаемые грамматические и лексические явления либо глобальное понимание звучащего текста. Контроль понимания проводится в форме тестов.

Обучение *говорению в монологической и диалогической форме* ведется на базе переработки и осмысления письменных или звучащих текстов. На уровне знаний уделяется большое внимание формированию навыков связной аргументированной речи с использованием логических коннекторов и адекватных синтаксических конструкций для выражения причинно-следственных связей, а также отношений прогрессии, цели, уступки. При обучении диалогической речи делается акцент на соответствие речевых оборотов, устойчивых выражений ситуации коммуникации, при этом в моделируемых диалогах представлены ситуации, относящиеся к бытовой, учебной, официально-административной и профессиональной сферам. При работе над диалогом обращается внимание на формирование стратегических умений, необходимых для эффективного общения, таких, например, как переспрос, запрос дополнительной информации, умение уйти от прямого ответа, заполнить неожиданно возникшую паузу, найти способ выразить свою мысль в ситуации нехватки лексических средств и т. д.

Обучение *письменной речи* ведется в формате упражнений тренировочного характера, направленных на закрепление навыков использования изученных грамматических и лексических форм для нужд письменной коммуникации, а также заданий, направленных на формирование навыка связного изложения информации в письменной форме.

<...>

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебная дисциплина «Иностранный язык» (английский) входит в базовую (обязательную) часть гуманитарного, социального и экономического цикла ФГОС. Для изучения настоящей дисциплины необходимы компетенции, сформированные у обучающихся в результате обучения в средней общеобразовательной школе. В соответствии с учеб-

ным планом на курс обучения иностранному языку отводится 324 ч, т. е. 9 зачетных единиц.

<...>

3. КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА, ФОРМИРУЕМЫЕ В РЕЗУЛЬТАТЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ:

а) общекультурные (ОК): способен использовать, обобщать и анализировать информацию, ставить цели и находить пути их достижения в условиях формирования и развития информационного общества (ОК-1); способен логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, владеть навыками ведения дискуссии и полемики (ОК-2); способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-7); способен свободно пользоваться русским языком и одним из иностранных языков на уровне, необходимом для выполнения профессиональных задач (ОК-9);

б) профессиональные (ПК): способен анализировать рынок программно-технических средств, информационных продуктов и услуг для решения прикладных задач и создания информационных систем (ПК-20); способен готовить обзоры научной литературы и электронных информационно-образовательных ресурсов для деятельности (ПК-22).

По окончании изучения курса студент должен:

Знать: иностранный язык в объеме, необходимом для получения информации из зарубежных источников; страноведческую информацию относительно истории, географии, повседневной жизни, быта, межличностных отношений, нравственных ценностей и традиций страны изучаемого языка; лингвокультурологическую информацию относительно национальной картины мира и приемы поиска культурно значимой информации при анализе лингвистического и страноведческого материала; социокультурную информацию относительно культурной интерференции и способов преодоления конфликтов культур; фонетические, грамматические и лексические явления и закономерности изучаемого языка; литературную норму изучаемого языка; языковые характеристики различных видов дискурса; языковые характеристики типов текстов и речевых жанров, реализуемых в различных функциональных стилях (словесно-художественном, газетно-публицистическом, обиходном) в их устной и письменной разновидности; общую характеристику различных речевых жанров и функциональных стилей и умение применять данные знания при анализе языкового материала.

Уметь: вести беседу, аргументированную дискуссию по изученным темам, используя соответствующие лексические единицы и клише, а также другие необходимые средства выражения фактической информации, оценки и отношения к предмету речи, убеждения, соблюдая правила коммуникативного поведения; передать на иностранном языке содержание текстов функционально-стилевых разновидностей: обиходного, газетно-публицистического, словесно-художественного, соответствующих изученному языковому и тематическому материалу; воспринимать на слух, опираясь на изученный языковой материал, фоновые и социокультурные знания и контекстуальные догадки, следующие устные разновидности текстов различных функциональных стилей: лекция, доклад, сообщение, хроника, отчет, интервью, беседа, дискуссия, диспут, репортаж, комментарий; пользоваться двуязычными и одноязычными словарями и другим справочным материалом; прочесть отрывок текста с соблюдением техники артикуляционного чтения; делать грамматически правильные, стилистически корректные переводы с иностранного языка на русский и с русского на иностранный текстов общественно-политического или научно-популярного характера, опираясь на изученные языковые явления и знания дискурсивной и социокультурной специфики, в пределах пройденного языкового и страноведческого материала, применяя необходимые приемы прагматической адаптации текста; написать частное, деловое и официальное письмо, сообщение с учетом дискурсивных параметров данных речевых жанров.

Владеть: иностранным языком в объеме, необходимом для получения информации из зарубежных источников; навыками критического восприятия информации, неподготовленной и подготовленной монологической речью в ситуациях официального и неофициального общения в рамках изученного языкового материала; следующими речевыми жанрами: беседа, дискуссия, диспут; базовыми композиционно-речевыми формами (описание, сообщение, рассуждение) и их смешанными разновидностями; официальной и неофициальной письменной речью в пределах изученного активного языкового материала с соблюдением формальных, содержательных, прагматических и социокультурных параметров дискурса и основных характеристик речи (логичность, связность, содержательность, смысловая завершенность, структурная целостность); следующими письменными речевыми жанрами: частное, деловое и официальное письмо, биография; видами

техники чтения (ознакомительным и изучающим) и умением применять сформированные навыки в социально-бытовой сфере.

4. СТРУКТУРА ДИСЦИПЛИНЫ

4.1. Объем дисциплины и виды учебной работы

Дневное отделение, полный/сокращенный срок обучения

Вид учебной работы, вид промежуточного контроля	Всего зачетных единиц (з. е.) (часов)	Семестр		
		1-й	2-й	3-й
Общая трудоемкость дисциплины	9 з. е. (324 ч)	94	136	94
Аудиторные занятия	150 ч	44	62	44
Практические занятия	150	44	62	44
Самостоятельная работа	174 ч	50	74	50
Вид промежуточного контроля	–	Тесты, контрольные работы, вне-аудиторное чтение	Тесты, контрольные работы, вне-аудиторное чтение	Тесты, контрольные работы, вне-аудиторное чтение

Заочное отделение, полный /сокращенный срок обучения

Вид учебной работы, вид контроля	Всего зачетных единиц (часов)	Семестр		
		1-й	2-й	3-й
Общая трудоемкость дисциплины	9 з. е. (324 ч) / 5 з. е. (180 ч)	100 ч / 82 ч	100 ч / 98 ч	124 ч / –
Аудиторные занятия	36 ч / 22 ч	10 ч / 12 ч	10 ч / 10 ч	16 ч / –
Практические занятия	36 ч / 22 ч	10 ч / 12 ч	10 ч / 10 ч	16 ч / –
Самостоятельная работа студента	288 ч / 158 ч	90 ч / 70 ч	90 ч / 88 ч	108 ч / –
Контрольная работа	–	Контрольная работа / контрольная работа	Контрольная работа / контрольная работа	Контрольная работа
Контроль самостоятельной работы	6 ч	2 ч / 2 ч	2 ч / 2 ч	2 ч
Вид контроля	–	Зачет / зачет	Зачет / экзамен	Экзамен

4.2. Содержание и тематическое планирование дисциплины для очной формы полного/сокращенного срока обучения

№ п/п	Раздел учебной дисциплины	Семестр	Трудо-емкость, ч		Периодичность консультаций	Формы текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации
			практических занятий	самостоятельной работы студента		
1	2	3	4	5	6	7
<i>Модуль 1. Социально-бытовое общение</i>						
Блок 1. Человек и его окружение						
1	Моя семья Грамматика: артикли	1-й	6	6	Еженедельно	Тест, контрольная работа
2	Мой дом Грамматика: артикли, предлоги	1-й	6	8	Еженедельно	Тест, контрольная работа
3	Мой день Грамматика: имя существительное	1-й	6	8	Еженедельно	Тест, контрольная работа, внеаудиторное чтение
Блок 2. Человек и его интересы						
4	Хобби Грамматика: местоимение	1-й	6	6	Еженедельно	Тест, контрольная работа
5	Здоровый образ жизни Грамматика: имя прилагательное	1-й	6	6	Еженедельно	Тест, контрольная работа
<i>Модуль 2: Социально-культурное общение</i>						
Блок 1. Человек и общество						
6	Проблемы молодежи Грамматика: времена группы Simple	1-й	6	8	Еженедельно	Тест, контрольная работа
7	Система образования в России и Великобритании Грамматика: времена группы Progressive	1-й	8	8	Еженедельно	Тест, внеаудиторное чтение
<i>Всего за 1-й семестр</i>			44	50	–	<i>Зачет</i>
			94			
Блок 2. Вербальные и невербальные нормы этикета						
8	Посещение культурных мероприятий Грамматика: времена группы Perfect	2-й	10	20	Еженедельно	Тесты, контрольная работа

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7
<i>Модуль 3. Социально-политическое общение</i>						
Блок 1. Великобритания						
9	Крупнейшие города Грамматика: модальные глаголы	2-й	14	10	Еженедельно	Тесты, контрольная работа
10	Обычаи и традиции Грамматика: структура предложения	2-й	14	14	Еженедельно	Тесты, контрольная работа
Блок 2. Англоговорящий мир						
11	США и Канада Грамматика: условные предложения (реальные)	2-й	12	10	Еженедельно	Тесты, внеаудиторное чтение
12	Австралия и Новая Зеландия Грамматика: условные предложения (нереальные)	2-й	12	20	Еженедельно	Тесты, контрольная работа, реферат
<i>Всего за 2-й семестр</i>			62	74	–	<i>Зачет</i>
				136		
<i>Модуль 4. Профессионально-педагогическое общение</i>						
13	Человек и его профессиональная деятельность Грамматика: страдательный залог	3-й	10	12	Еженедельно	Тесты, контрольная работа, реферат
14	Моя будущая специальность Грамматика: неличные формы глагола	3-й	10	14	Еженедельно	Тесты, внеаудиторное чтение, презентация
15	Основные виды средств массовой информации и их влияние на жизнь молодежи	3-й	12	14	Еженедельно	Тесты, контрольная работа
16	Глобальная компьютеризация	3-й	12	10	Еженедельно	Тесты, контрольная работа
<i>Всего за 3-й семестр</i>			44	50	–	Экзамен
			94			
<i>Итого за курс</i>			150	174		
Всего			324			

5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Рекомендуемые образовательные технологии: аудиторные (практические) занятия, самостоятельная работа студентов, внеаудиторная работа студентов по подготовке к защите лингвокультурологических рефератов, участие в конференциях и работе круглых столов. При проведении занятий рекомендуется использование активных и интерактивных форм (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, проектных методик, мозгового штурма, разбора конкретных ситуаций, иных форм) в сочетании с внеаудиторной работой. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, должен составлять не менее 30 % аудиторных занятий. В рамках учебного курса предусматриваются встречи с носителями языка (одна встреча в семестр).

6. ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ, ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИТОГАМ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Оценочные средства составляются преподавателем самостоятельно при ежегодном обновлении банка средств. Количество вариантов зависит от числа обучающихся. *Текущий контроль успеваемости* – лексико-грамматические тесты, контрольные работы (1, 2, 3-й семестры). *Промежуточная аттестация* – зачет (1-й, 2-й семестры), экзамен (3-й семестр).

6.1. Контрольные тесты и задания для самостоятельной работы студентов и для подготовки к практическим занятиям

Лексико-грамматический тест № 1

1. ... old are you?

a) where; b) what; c) how.

2. ... do you live?

a) where; b) how; c) which.

3. All the ... go to school on the 1st of September.

a) childs; b) childrens; c) children.

4. The textbook ... my friend is new.

a) of; b) at; c) if.

5. My dress is beautiful.

a) mothers; b) mother's; c) mother.

6. The Volga is ... than the Thames.
 a) more long; b) longer; c) the longest.
7. London is city in Europe.
 a) the larger; b) the largest; c) most large.
8. This house is higher that one.
 a) than; b) this; c) as.
9. My father has a car, ... is brown.
 a) she; b) it; c) they.
10. We have many friends. ... friends are students.
 a) their; b) his; c) our.

6.2. Задания к контрольным работам

Тема «Имя существительное»

Задание 1. Выпишите исчисляемые существительные в одну колонку, а неисчисляемые существительные в другую колонку. При исчисляемых существительных поставьте артикль *a* или *an*:

Wool, air, airship, word, aviation, assistance, assistant, paper (бумага), paper (газета), hour, bread, darkness, water, sea, cheese, happiness, event, glass.

Задание 2. Перефразируйте следующие словосочетания и предложения, употребляя притяжательный падеж:

1. The room of my friend. 2. The questions of my son. 3. The wife of my brother. 4. The table of our teacher. 5. The poems of Pushkin. 6. The voice of this girl. 7. The new club of the workers. 8. The letter of Pete. 9. The car of my parents.

Задание 3. Переведите на русский язык:

Life insurance, research institute, university hostel, water pollution problem, environment protection, the World Health Organization, nuclear power station, coal supply situation, government office, consumer goods, cable television.

Тема «Имя прилагательное»

Задание 1. Образуйте от следующих прилагательных сравнительную и превосходную степень:

Big, heavy, short, dirty, clean, near, bad, famous, little, much, clever, good, expensive, cheap, important, pale, beautiful, practical, pretty, happy, bright, dark, full, quick, late, nice, rich, thin, thick, wet, funny, easy, lazy, quiet, far.

Задание 2. Найдите в каждом ряду прилагательное в сравнительной степени:

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| 1) father, foreigner, faster; | 8) larger, mother, dinner; |
| 2) receiver, summer, richer; | 9) letter, last, less; |
| 3) better, brother, farmer; | 10) their, longer, her; |
| 4) word, worse, worker; | 11) smaller, teacher, paper; |
| 5) colder, corner, car; | 12) floor, answer, more; |
| 6) door, daughter, darker; | 13) older, poor, brother; |
| 7) water, winter, higher; | 14) sister, shorter, builder. |

Задание 3. Образуйте от прилагательных, стоящих в скобках, сравнительную или превосходную степень в зависимости от смысла:

1. The Trans-Siberian railway is (long) in the world. 2. The twenty-second of December is the (short) day of the year. 3. Iron is (useful) of all metals. 4. The Neva is (wide) and (deep) than the Moskva River.

Тема «Местоимения»

Задание 1. Употребите одно из следующих местоимений: *my, your, his, her, its, our, their*:

1. Mr. and Mrs. Brown have two children. Both ... children are boys. 2. Miss Smith is a teacher. ... students are German. 3. We are French. ... friends are English. 4. You are in Bristol but ... family is in York. 5. I have a small cat. ... cat is funny.

Задание 2. Вставьте вместо точек одно из следующих местоимений: *who, whom, whose, what, which*:

1. ... will help you? 2. ... of you will help me? 3. ... is your telephone number? 4. ... pencil is this, Peter's or Helen's? 5. ... are you drinking? 6. ... are you expecting now? 7. ... teaches you English? 8. ... English books have you read this term?

Задание 3. Вставьте вместо точек местоимение *some* или *any*:

1. Did you buy ... stamps? 2. He gave me ... postcards. 3. Are there ... illustrations in this book? Yes, there are 4. Here are ... letters for you. 5. Is there ... soap in the box? No, there isn't 6. Take ... jam, please.

Задание 4. Вставьте вместо точек соответствующие возвратные местоимения:

1. I will ask him 2. She will answer the letter 3. We'll do it 4. Did you invite him ...? 5. He wants to do it 6. Be careful! You will hurt 7. I looked at ... in the mirror. 8. Put on a thicker coat to protect ... from the rain.

Тема «Времена группы Simple»

Задание 1. Переведите на русский язык предложения:

1. He knows the answer to this question. 2. He leaves home at eight o'clock on weekdays. 3. The last train arrives at midnight. 4. I always keep my problems to myself. 5. It is important to choose a good job. 6. What does she do for a living?

Задание 2. Раскройте скобки, употребляя глаголы в Present Simple:

1. I (to read) every day. 2. He (to sleep) every night. 3. We (to drink) tea every morning. 4. They (to go) to school every day. 5. I (not to sleep) in the daytime. 6. She (not to drink) coffee after lunch.

Задание 3. Раскройте скобки, употребляя глаголы в Present или Past Simple:

1. I (to go) to bed at ten o'clock every day. 2. I (to go) to bed at ten o'clock yesterday. 3. My little brother (to wash) his face every morning. 4. Yesterday he (to wash) his face at a quarter past seven. 5. I (not to have) history lessons every day. 6. We (not to rest) yesterday. 7. My brother (not to drink) coffee yesterday morning.

Задание 4. Раскройте скобки, употребляя глаголы в Present, Past или Future Simple:

1. I (to go) to bed at eleven o'clock every day. 2. I (to go) to bed at eleven o'clock yesterday. 3. I (to go) to bed at eleven o'clock tomorrow. 4. I (not to go) to the cinema every day. 5. I (not to go) to the cinema yesterday. 6. I (not to go) to the cinema tomorrow. 7. You (to watch) TV every day?

Тема «Времена группы Progressive»

Задание 1. Переведите на русский язык предложения:

1. I am at my English lesson. I am sitting and doing my exercises. My friend is standing at the blackboard and looking at the teacher. 2. It is getting cold now. Look out. Is it raining now? 3. You are late. What were you doing? I was translating the article. 4. When I came home my parents were having supper and at the same time watching TV. 5. What was he doing when I rang up an hour ago? He was looking through a newspaper.

Задание 2. Выберите правильную форму глагола в Present Simple Tense или в Present Progressive Tense:

1. The river Nile (flows/is flowing) into the Mediterranean. 2. My parents (are living/live) in Moscow. 3. He usually (stays/is staying) at the Baltimore Hotel when he is in London. 4. Don't forget to take your um-

rella. It (rains/is raining) heavily outside. 5. I (am leaving/leave). Good night. 6. My dad is a teacher, but he (doesn't work/is not working) at the moment. 7. The boy (does/is doing) his homework now.

Задание 3. Раскройте скобки, употребляя глаголы в Past Simple или Past Progressive:

1. The girl (to cook) dinner when the lights (to go) out. 2. The boy (to hurt) himself while he (to skate). 3. When the woman (to enter) the room, the children (to feed) the dog. 4. When I (to visit) my friends in Denmark, I (to buy) presents for my family. 5. When it (to start) to rain, we (to bathe) in the river.

Тема «Времена группы Perfect»

Задание 1. Переведите на русский язык следующие предложения:

1. It is one of the most interesting books I've ever read. 2. No child has yet been in space, but lots of them dream of it. 3. Arthur Haley has been a popular writer for many years. 4. I've seen this documentary twice. 5. He has just returned from a business trip to India. He has been all over the country. 6. We have just finished the work.

Задание 2. Вставьте слова *already*, *ever*, *yet*, *just* в подходящие по смыслу предложения.

1. Have you ... been to Great Britain? 2. Have you ... finished writing your essay or did you finish it earlier? – I haven't finished it 3. Shall I pay the waiter? – No, I've ... paid the bill. 4. Have you ... spoken to a famous person? 5. Ann, lay the table. I've ... cooked dinner. 6. They don't know what the problem is. They have ... arrived.

Задание 3. Переведите на русский язык предложения:

1. On my way to the University I remembered that I had left my report at home. 2. When father came home Tom had already done his homework. 3. I knew that my friend had not yet come. 4. He thought that he had lost the money. 5. By September he had accepted their offer and joined the expedition.

Задание 4. Переведите на русский язык предложения:

1. By this time tomorrow he will have completed his work. 2. I hope you won't have forgotten all this by tomorrow. 3. I'll have finished writing my project long before you get back. 4. He will have finished his translation by tomorrow. 5. Jane will have written the letter to her friend by this time tomorrow.

Тема «Модальные глаголы»

Задание 1. Переведите предложения на русский язык, обращая внимание на эквиваленты модальных глаголов в русском языке:

A. 1. He can speak neither German nor French. 2. How can I send these papers to Paris? 3. They always like the work in the lab, but they cannot handle the tape-recorder properly. 4. He was not able to translate the article because he did not know some special terms. 5. I hope to be able to meet my fellow-students on my way to the University.

B. 1. You must write a business letter on one side only. 2. They don't have to go to the University on Sunday. 3. What time must we come tomorrow? 4. He was to take his exam in Chemistry last Monday. 5. You must follow her advice strictly. She knows the situation quite well.

C. 1. May I listen to what Nick has recorded. 2. Will you allow the students to look up the unknown words in the dictionary? 3. You may watch TV late tonight as tomorrow you have no lessons. 4. The letter said that the materials might be used by us. 5. You needn't return the player tomorrow you may keep it till Monday.

Задание 2. Вставьте вместо пропусков модальные глаголы *to have* или *to be*:

1. As we had agreed before, we... to meet at two o'clock to go to the stadium together. 2. The meeting ... to begin at five o'clock. Don't be late. 3. You have to do it alone, without anybody's help. 4. Where ... the lecture to take place? – I suppose in the assembly hall. 5. I ... to ask him about it tomorrow, as today he has already gone. 6. It was raining hard and we ... to wait until it stopped raining.

Тема «Страдательный залог»

Задание 1. Переведите предложения, обращая внимание на формы страдательного залога:

1. Many accidents are caused by dangerous driving. 2. The problem will be discussed later. 3. My sister is being shown a new video. 4. The letter was given to him at once. 5. The director was being interviewed when I came in. 6. The boy has just been sent to bed. 7. A new house will have been built by summer.

Задание 2. Передайте следующие предложения в страдательном залоге, используя форму the Present Simple Tense.

Пример: They usually play hockey in winter. – Hockey is usually played in winter.

1. Students write tests in Mathematics every month. 2. They make beautiful toys at this factory. 3. They export millions of cars from Japan every year. 4. Watchmakers repair watches. 5. People do not use this road very often. 6. The bill includes services.

Задание 3. Передайте следующие предложения в страдательном залоге.

Пример: They are building a new ring road round the city. – A new ring road is being built round the city.

1. They will read this book next term. 2. They cancelled all flights because of dense fog. 3. Somebody is cleaning the room at the moment. 4. I did not realize that someone was recording our conversation. 5. They have changed the date of the meeting. 6. Dan told me that somebody had attacked him in the street.

Тема «Неличные формы глагола»

Задание 1. Определите форму и функцию инфинитива. Переведите предложения на русский язык:

1. To become a spectator of one's own life is to escape suffering of life. 2. He was too much excited to sit still and took her out into the crowded street to walk. 3. Your eyes are tawny too. That color would be very difficult to capture. 4. The great thing is to have good, strong parts. 5. There is every reason to believe that the child was kidnapped. 6. I had to come down to see someone not far from here.

Задание 2. Перефразируйте предложения, как показано в примере. Определите функцию инфинитива.

Пример 1: She is very weak now and she can't take her exams. – She is too weak now to take her exams.

1. Jane was very frightened. She couldn't even call. 2. The man is very cold. He cannot write any more. 3. He has done very much. He can't give up his experiments. 4. The young writer was very tired. He couldn't finish his play. 5. The painter is very proud of his work. He won't stand any criticism.

Задание 3. Используйте герундий глагола, данного в скобках, в активном или страдательном залоге:

1. (Talk) to him was like (play) upon exquisite violin. 2. It seems awful (plant) myself on you. 3. Then suddenly she stopped (laugh) and

frowned. 4. She objected (treat) as if she were a child. 5. I hate (bother) with silly questions. 6. Even a criminal must be told the nature of his crime before (convict).

Задание 4. Ответьте на вопросы, как показано на примере.

Пример: What did they speak of? (buy a house on the Volga). – They spoke about buying a house on the Volga.

1. What did she accuse her maid of? (steal a golden ring). 2. What are you thinking of? (move to a new flat). 3. Are there any things he approves of? (play tennis and chess). 4. What do you suspect him of? (tell lies all the time). 5. What did she succeed in? (find a good husband).

Задание 5. Замените глагол, данный в скобках, на Participle I:

1. (Call) the steward he ordered a tumbler of ice and couple of glasses. 2. (Spend) a year at home she returned to Cob with her husband. 3. He lay on his bed (smoke) a cigarette. 4. Suddenly there was a small (scrape) sound. 5. It was an old woman (wear) glasses. 6. (Leave) a nice sum of money by her parents she decided to leave her job.

Задание 6. Замените глагол, данный в скобках, на Participle I или Participle II:

1. But when I was told the name of my companion my heart sank. It suggested (close) portholes and the night air rigidly (exclude). 2. In five minutes we were in the middle of a (heat) argument. 3. The lad started as if (awake) from some dream. 4. I sat in the corner (watch). 5. She was staring at him with wide and (terrify) eyes.

Задание 7. Выберите необходимую форму причастия:

1. I enjoyed the book. It was very interested / interesting. 2. They were shocked / shocking when they heard the news. 3. He thought the story was amused / amusing. 4. I was worried / worrying when she didn't come home. 5. It was surprised / surprising that she didn't come to the station. 6. I usually find hockey rather bored / boring.

Тема «Прямая и косвенная речь»

Задание 1. Передайте следующие повествовательные предложения в косвенной речи:

1. «My friend lives in Moscow», said Alec. 2. He said: «I am sure she will ring me up when she is back in St. Petersburg». 3. Ann said to us: «They haven't yet come». 4. He said to me: «They are staying at the “Europe” hotel». 5. The teacher said to the students: «We shall discuss this subject tomorrow».

Задание 2. Передайте следующие специальные вопросы в косвенной речи:

1. I said to Nick: «Where are you going?» 2. He said to me: «How long will it take you to get there?» 3. She asked me: «Why didn't you come here yesterday?» 4. I said to Becky: «What kind of book has your friend brought you?»

Задание 3. Передайте следующие косвенные вопросы в косвенной речи, начиная каждое предложение со слов, данных в скобках.

1. Have you found the book? (She asked me...) 2. Did she go shopping yesterday? (I wanted to know...) 3. Do they know anything about it? (I wondered...) 4. Is he coming back today? (I was not sure...) 5. Does she know the name of the man? (I doubted...)

6.3. Структура зачета и экзамена

Зачет (1-й, 2-й семестры)

1. Лексико-грамматический тест.

2. Чтение и письменный перевод со словарем с английского языка на русский текста по страноведению объемом 1500 печатных знаков. Время на подготовку – 45 мин.

3. Устное изложение одной из пройденных разговорных тем.

Экзамен (3-й семестр)

1. Лексико-грамматический тест.

2. Письменный перевод со словарем с английского языка на русский язык текста по специальности объемом 1800 печатных знаков. Время на подготовку – 60 мин.

3. Просмотровое чтение и устное изложение на русском языке текста по страноведению объемом 1200 печатных знаков. Время на подготовку – 10 мин.

4. Устное изложение и беседа по одной из пройденных разговорных тем общественно-политического, страноведческого, социального характера.

Выдержки из магистерской программы ФГОС

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Российский государственный профессионально-педагогический
университет»

Институт лингвистики
Кафедра иностранных языков

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по образова-
тельной политике

_____ В. Я. Шевченко

« ____ » _____ 2011 г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ

«ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» (немецкий)

Направление подготовки 030300 Психология

Квалификация 030300.68

магистр психологии

Магистерская программа «Организационная психология»

Форма обучения очная

Нормативный срок обучения 2 года

Екатеринбург

РГППУ

2011

1. ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Иностранный язык в условиях современного высшего образования является неотъемлемой частью подготовки специалистов по различным гуманитарным, естественнонаучным и техническим направлениям. Настоящая программа по немецкому языку для магистратуры является частью пакета программ, направленных на реализацию системы разноуровневой профессионально ориентированной подготовки высококвалифицированных специалистов. Современные требования к подготовке специалистов на уровне магистратуры предусматривают *формирование личности, обладающей широким кругозором, высоким уровнем общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи; способной свободно общаться на иностранном языке не только в рамках своей специальности.* Для реализации этой цели обучение магистрантов немецкому языку ведется на оригинальном печатном и аудиоматериале, посвященном наиболее актуальным проблемам современности.

Особенностями настоящей рабочей программы являются *компетентностный подход*, усиление практико-ориентированной составляющей, направленность на развитие коммуникативной компетенции будущего специалиста в предполагаемых сферах его профессиональной деятельности. Актуальными являются и вопросы языкового самообразования, диверсификация форм, методов и технологий обучения.

Содержание дисциплины направлено на совершенствование умений и навыков, приобретенных студентами в течение бакалаврского курса, и развитие новых, более сложных навыков владения немецким языком на базе текстов психологической тематики. В учебном процессе используется учебный методический комплекс, в основу которого положен междисциплинарный подход, позволяющий увязать структуру курса с теоретическими знаниями, полученными в ходе изучения базовых дисциплин, и развивать ряд компетенций, необходимых как в учебном процессе, так и в профессиональной деятельности. Учебный материал соответствует уровню C1 по шкале общеевропейских языковых компетенций.

В *задачи* курса входит обеспечение подготовленности магистра к аналитической обработке информации на основе усвоения им профессионально ориентированных и специализированных теоретических и практических аспектов иностранного языка.

Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» (немецкий) разработана с учетом основных положений Концепции обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования Российской Федерации, а также в соответствии со следующими нормативными документами:

- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 Психология, квалификация 03030068 – магистр психологии;
- Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в редакциях, действующих на момент утверждения образовательного стандарта;
- Брюссельская декларация о языке обучения;
- Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебная дисциплина «Иностранный язык» (немецкий) входит в базовую (обязательную) часть гуманитарного, социального и экономического цикла ФГОС. Для изучения настоящей дисциплины необходимы компетенции, сформированные у обучающихся в результате освоения курса иностранного языка на базе высшего образования. В соответствии с учебным планом на курс обучения иностранному языку отводится 144 ч, т. е. 4 зачетных единицы.

3. КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА, ФОРМИРУЕМЫЕ В РЕЗУЛЬТАТЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

а) общекультурные (ОК): способен совершенствовать и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, уровень нравственного и физического развития (ОК-1); способен свободно применять русский и иностранный языки как средства делового общения, активной социальной мобильности (ОК-4); способен к оформлению, представлению в устной и письменной форме результатов выполненной работы (ОК-11);

б) профессиональные (ПК): способен к подготовке научных отчетов, обзоров, публикаций по результатам выполненных исследований (ПК-14); способен к подготовке и проведению различных форм

организации учебной деятельности с использованием современных методов активного обучения в системе высшего и дополнительного образования (ПК-28).

В процессе освоения дисциплины «Иностранный язык» (немецкий) студент формирует и демонстрирует следующие *самостоятельные* компетенции (СКии): *речевую* (СКии-1); *языковую* (СКии-2); *социокультурную* (СКии-3); *компенсаторную (стратегическую)* (СКии-4).

В результате изучения студенты должны:

- *иметь представление:* о связи истории общества и истории языка, единстве человеческого языка и множественности национальных языков; о месте языка в ряду культурно значимых средств коммуникации и особых чертах вербальной коммуникации; о соотношении языка и культуры, взаимовлиянии языков и культур, соотношении национальных культур и региональных цивилизаций в их историческом развитии; о тексте, его единицах, семантической, структурной и коммуникативной целостности текста; о выразительных средствах языка и стилистических приемах; о понятии стиля, его разновидностях и категориях, стилистической классификации словарного состава языка, функциональных стилях современного изучаемого языка; о публицистическом стиле, газетном стиле, стиле документов и их разновидностях;

- *знать:* фонологический строй изучаемого языка, принципы выделения и классификации гласных и согласных фонем, слогообразование и слоговое деление, функции слога в фонетической структуре слова и фразы, словесное ударение, виды словесного ударения, функцию ударения в структуре слова, понятие интонации и просодики, функции интонации; специфику словообразования, морфологическое и деривационное строение слова, понятие словообразовательной модели, основные и комплексные единицы системы словообразования, способы словообразования в языке, национально-культурную специфику словообразования, сочетаемости лексических единиц; классификацию свободных и устойчивых словосочетаний, фразеологические единицы, их классы и разновидности; основы лексикографии, виды и разновидности словарей; грамматический строй изучаемого языка; основные единицы морфологического уровня и особенности морфемики изучаемого языка; части речи, их классификацию, грамматические категории частей речи; основные единицы синтаксического уровня: словосочетание, предложение,

текст, их основные категории и классы, классификацию предложений; основные способы номинации в изучаемом языке; методы анализа и интерпретации текстов различных стилей; об основных принципах перевода связного текста и свободных и фразеологических словосочетаний в его составе; о прагматических и стилистических аспектах перевода; основные виды переводческих соответствий; модели перевода и переводческие трансформации; особенности основных видов профессионально ориентированного перевода и специфику текстов, относящихся к различным видам профессиональной деятельности, основные трудности их перевода;

- *уметь*: осуществлять предпереводческий анализ текста, определять цель перевода, характер его рецепторов (реципиентов) и тип переводимого текста; выбирать общую стратегию перевода с учетом его цели и типа оригинала, осуществлять сопоставительный анализ текстов, относящихся к сфере основной профессиональной деятельности; использовать основные виды переводческих соответствий при выборе варианта перевода, основные модели перевода и переводческие трансформации при переводе и анализе процесса перевода и его результатов; осуществлять основные виды профессионально ориентированного перевода, письменный и устный перевод текстов, относящихся к различным видам основной профессиональной деятельности, документов; правильно оформлять текст перевода в соответствии с нормами и узусом, типологией текстов на языке перевода; пользоваться словарями, справочниками, базами данных и другими источниками дополнительной информации;

- *владеть*: основными способами и приемами достижения смысловой, стилистической адекватности; техникой основных видов перевода с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный; всеми видами работ с текстом по специальности: выделение логической структуры текста и системы логических связей, реферирование, анализ, создание реферата на базе нескольких текстов, комментариев, написание краткого сочинения (эссе); навыками письменного перевода звукозаписи, навыками трансформирования, переключения с одного языка на другой; методикой аннотирования и реферирования, приемами редактирования, средствами и способами аналитической обработки текстов, в том числе с использованием современных информационных технологий.

4. СТРУКТУРА ДИСЦИПЛИНЫ

4.1. Объем дисциплины и виды учебной работы

Вид учебной работы, вид промежуточного контроля	Всего зачетных единиц, ч	Семестр	
		1-й	2-й
Общая трудоемкость дисциплины	4 зачетных единицы (144 ч)	60 ч	84 ч
Аудиторные занятия	76 ч	30 ч	46 ч
Практические занятия	76 ч	30 ч	46 ч
Самостоятельная работа	68 ч	30 ч	38 ч
Вид промежуточного контроля	Тесты, контрольные работы, внеаудиторное чтение	Тесты, контрольные работы, внеаудиторное чтение	Тесты, контрольные работы, внеаудиторное чтение

4.2. Содержание и тематическое планирование дисциплины

№ п/п	Раздел учебной дисциплины	Семестр	Трудоемкость, ч		Периодичность консультаций	Формы текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации
			практических занятий	самостоятельной работы студентов		
1	2	3	4	5	6	7
<i>Модуль 1. Организационная психология как область научного знания</i>						
Блок 1. Основные понятия организационной психологии						
1	Соотношение индивидуальных и групповых целей Грамматика: структура предложения	1-й	2	2	Еженедельно	Тест
2	Психологические основы организации Грамматика: управление глаголов	1-й	4	4	Еженедельно	Контрольная работа
3	Профотбор и профессиография Грамматика: система времен глагола	1-й	4	4	Еженедельно	Тест, контрольная работа

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Блок 2: Основы организационного поведения						
4	Людские ресурсы, их характеристики Грамматика: косвенная речь и вопрос	1-й	4	4	Еженедельно	Тест
5	Организационная структура, типы и формы власти Грамматика: сложные предложения	1-й	6	6	Еженедельно	Тест, внеаудиторное чтение
<i>Модуль 2: Организационная культура и организационное поведение</i>						
Блок 1. Модели организационного поведения						
6	Поведенческие модели сотрудничества и соперничества Грамматика: эллиптические конструкции, причастие I, II	1-й	6	4	Еженедельно	Тест
7	Отличительные особенности организационного поведения в России и в Германии Грамматика: глагольные конструкции	1-й	4	6	Еженедельно	Тест, внеаудиторное чтение
<i>Всего за 1-й семестр</i>			30	30	<i>Зачет</i>	
			60			
Блок 2: Понятие организационной культуры						
8	Стили и нормы поведения России и Германии Грамматика: распространенное определение	2-й	8	6	Еженедельно	Тесты, контрольная работа
9	Трудовая этика, привычки и традиции Грамматика: инфинитивные группы и обороты	2	8	6	Еженедельно	Тесты, контрольная работа
<i>Модуль 3. Психологические технологии взаимодействия</i>						
Блок 1. Конфликтологические проблемы функционирования организации						
10	Технологии решения и профилактики организационных конфликтов Грамматика: повелительное наклонение, безличное местоимение	2-й	8	6	Еженедельно	Тесты, контрольная работа

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7
11	Психологический анализ личности руководителя в организации Грамматика: сослагательное наклонение	2-й	8	6	Еженедельно	Тесты, контрольная работа
<i>Модуль 4. Межкультурная парадигма в развитии современной психологии</i> Блок 1. Модель овладения и основные характеристики в процессе изучения парадигмы						
12	Профессиональная карьера Грамматика: овладение навыками грамматического оформления текста при говорении и письме	2-й	8	6	Еженедельно	Тесты, контрольная работа
13	Методы и приемы овладения основными характеристиками межкультурной парадигмы современной психологии Грамматика: идентифицирование и дифференцирование грамматических явлений	2-й	6	8	Еженедельно	Тесты, внеаудиторное чтение, презентация
Всего за 2-й семестр			46	38	Экзамен	
			84			
Итого за курс			76	68		
			144			

4.3. Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины

Тематическое содержание учебной дисциплины	ОК-1	ОК-4	ОК-11	ПК-14	ПК-28	СКии-1	СКии-2	СКии-3	СКии-4
Основные понятия организационной психологии	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Основы организационного поведения	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Организационная культура и организационное поведение	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Понятие организационной культуры	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Психологические технологии взаимодействия	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Межкультурная парадигма в развитии современной психологии	+	+	+	+	+	+	+	+	+

5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Рекомендуемые образовательные технологии: аудиторные (практические) занятия, самостоятельная работа студентов, внеаудиторная работа студентов по подготовке к защите лингвокультурологических рефератов, участие в конференциях и работе круглых столов. При проведении занятий рекомендуется использование активных и интерактивных форм занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, проектных методик, мозгового штурма, разбора конкретных ситуаций, иных форм) в сочетании с внеаудиторной работой. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, должен составлять не менее 30 % аудиторных занятий. В рамках учебного курса предусматриваются встречи с носителями языка (одна встреча в семестр).

Образовательные технологии

Тематический модуль учебной дисциплины	Формы текущего контроля успеваемости, формы промежуточной аттестации
1	2
Основные понятия организационной психологии	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тесты 2. Контрольные работы 3. Аудирование текста 4. Аудиторное чтение 5. Диалог 6. Монолог 7. Обобщающая дискуссия 8. Внеаудиторное чтение текста по специальности
Основы организационного поведения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тесты 2. Контрольные работы 3. Аудирование текста 4. Аудиторное чтение 5. Диалог 6. Монолог 7. Обобщающая дискуссия 8. Внеаудиторное чтение текста по специальности
Организационная культура и организационное поведение	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тесты 2. Контрольные работы 3. Аудирование текста 4. Аудиторное чтение 5. Диалог 6. Монолог 7. Обобщающая дискуссия 8. Внеаудиторное чтение текста по специальности

1	2
Понятие организационной культуры	1. Тесты 2. Контрольные работы 3. Аудирование текста 4. Аудиторное чтение 5. Диалог 6. Монолог 7. Обобщающая дискуссия 8. Внеаудиторное чтение текста по специальности
Психологические технологии взаимодействия	1. Тесты 2. Контрольные работы 3. Аудирование текста 4. Аудиторное чтение 5. Диалог 6. Монолог 7. Обобщающая дискуссия 8. Внеаудиторное чтение текста по специальности
Межкультурная парадигма в развитии современной психологии	1. Тесты 2. Контрольные работы 3. Аудирование текста 4. Аудиторное чтение 5. Диалог 6. Монолог 7. Обобщающая дискуссия 8. Внеаудиторное чтение текста по специальности

6. ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ, ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИТОГАМ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Оценочные средства составляются преподавателем самостоятельно при ежегодном обновлении банка средств. Количество вариантов зависит от числа обучающихся. Текущий контроль успеваемости – лексико-грамматические тесты, контрольные работы, чтение и аудирование текстов по специальности, эссе, доклады, сочинения, коммуникативные игры, интервью, диалоги, монологи, полемика, дискуссии. Внутрисеместровая аттестация – сдача внеаудиторного чтения. Промежуточная аттестация – зачет (1-й семестр), экзамен (2-й семестр).

6.1. Контрольные тесты для самостоятельной работы студентов и для подготовки к практическим занятиям

I. Под буквами a, b, c даны варианты вопроса к подчеркнутому слову или словосочетанию. Впишите букву правильного ответа в бланк ответа.

1. Die Fernstudenten der Fakultät für Psychologie arbeiten heute im Laboratorium.

a) Wann arbeiten die Fernstudenten der Fakultät für Psychologie im Laboratorium?

b) Wer arbeitet heute im Laboratorium?

c) Warum arbeiten die Fernstudenten der Fakultät für Psychologie heute im Laboratorium?

2. Dieser Student antwortet auf alle Fragen des Professors richtig.

a) Wer antwortet auf alle Fragen des Professors richtig?

b) Wie antwortet dieser Student auf alle Fragen des Professors?

c) Wie dieser Student antwortet auf alle Fragen des Professors?

3. An unserer Universität studieren mehr als zehn tausend Studenten.

a) Wo studieren mehr als zehn tausend Studenten?

b) Wie viel Studenten studieren an unserer Universität?

c) Wie viel studieren Studenten an unserer Universität?

4. Da links ist das Zimmer meines älteren Bruders.

a) Wessen Zimmer ist da links?

b) Wessen ist das Zimmer da links?

c) Wo ist das Zimmer meines älteren Bruders?

II. Выберите соответствующую форму глагола. Впишите букву правильного ответа в бланк ответа.

1. *Rechnen* во 2-м лице множественного числа настоящего времени изъявительного наклонения (Präsens):

a) ihr rechnet;

b) ihr rechnet;

c) ihr rechnt.

2. *Geben* в 3-м лице единственного числа настоящего времени изъявительного наклонения (Präsens):

a) er gebt;

b) er gibst;

c) er gibt.

3. *Werden* в 1-м лице единственного числа прошедшего времени изъявительного наклонения (Imperfekt):

- a) ich bin geworden;
- b) ich war geworden;
- c) ich wurde.

4. *Fliegen* в 3-м лице единственного числа прошедшего времени изъявительного наклонения (Perfekt):

- a) er ist geflogen;
- b) er war geflogen;
- c) er wurde geflogen.

III. Найдите основу предложения (подлежащее и сказуемое). Впишите букву правильного ответа в бланк ответа.

1. Zur Arbeit fährt er gewöhnlich mit der U – Bahn:

- a) zur Arbeit fährt;
- b) er fährt;
- c) gewöhnlich mit der U-Bahn.

2. Dieser Aspirant arbeitet an der Dissertation von früh bis spät:

- a) dieser Aspirant arbeitet;
- b) arbeitet an der Dissertation;
- c) von früh bis spät arbeitet.

3. An dieser Fakultät lernen die Studenten Deutsch, Französisch und Englisch:

- a) lernen Deutsch, Französisch und Englisch;
- b) die Studenten lernen;
- c) an dieser Fakultät lernen.

4. Wohin gehst du heute nach dem Unterricht?

- a) wohin gehst;
- b) du heute;
- c) du gehst.

IV. Определите, какой частью речи является выделенное слово. Впишите букву правильного ответа в бланк ответа.

1. Die Studentin nimmt ihre Hefte und Bücher und verlässt den Lehrraum.

- a) существительное;
- b) глагол;
- c) местоимение.

2. Die Winterferien haben die Schüler gewöhnlich seit dem dreißigsten Dezember bis zehnten Januar.

- a) числительное;
- b) причастие;
- c) глагол.

3. Die Studenten leisten im November ihr Praktikum ab.

- a) существительное;
- b) местоимение;
- c) прилагательное.

4. Hier liegen Texte für Lesen und Übersetzen.

- a) прилагательное;
- b) глагол;
- c) существительное.

V. Выберите союзы для следующих предложений. Впишите букву правильного ответа в бланк ответа.

1. Wir wissen, ... die Hauptstadt der BRD Berlin ist.

- a) ob;
- b) dass;
- c) was.

2. ... ich die öffentliche Bibliothek besuche, lese ich immer deutsche Zeitungen.

- a) wen;
- b) wenn;
- c) trotzdem.

3. Dort, ... der Arbeitsplatz gut organisiert ist, arbeitet man viel produktiver.

- a) wo;
- b) dessen;
- c) als.

4. Der Professor macht eine Reise, ... er fremde Völker und ihre Sprachen studiert.

- a) weil;
- b) der;
- c) wann.

6.2. Задания к контрольной работе

1. Прочтите текст и охарактеризуйте немцев. На основе таблицы, помещенной после текста, опишите личность немца. Какими находите Вы людей своей страны?

Wie sind die Deutschen?

Deutsche sind vor allem fleißig, ordentlich, diszipliniert und genau, doch selten spontan, offen und herzlich. Dieses Meinungsbild hat eine Auswertung der Alexander-von-Humboldt-Stiftung ergeben, die die Erfahrungen von 300 ausländischen Wissenschaftlern zusammenfasst, die ein Jahr oder länger in der Bundesrepublik Deutschland gelebt haben.

Überwiegend wird das Verhalten der Deutschen gegenüber Ausländern als freundlich, höflich oder hilfsbereit bezeichnet. Doch 20 Prozent der Aussagen sind negativ.

Die Gäste stellten bei den Deutschen Fleiß, Disziplin, Ordnung, Zuverlässigkeit und Sparsamkeit fest, aber sie vermissten Phantasie, Flexibilität und Risikofreudigkeit. Sie nannten die Deutschen „ernst, reserviert, verschlossen, unpersönlich, kühl“. Die meisten fanden es schwierig, freundschaftliche engere Kontakte mit Deutschen herzustellen.

Ordnungsliebe und Fleiß bleiben die Haupterziehungsziele

Ordnungsliebe und Fleiß sind für fast die Hälfte der Bundesbürger auch heute noch die wichtigsten Erziehungsziele. 49 Prozent von 2700 Deutschen, die das Institut für Angewandte Sozialwissenschaft (INFAS) in diesem Jahr befragte, nannten diese beiden Eigenschaften an erster Stelle. Fast ebenso viele Bundesbürger, 46 Prozent, gaben der Erziehung zu Selbständigkeit und freiem Willen Vorrang. Folgsamkeit und Anpassung waren für 24 Prozent ideale Eigenschaften.

Die Deutschen sind:	Die Deutschen sind nicht:
Fleißig	Spontan
Ordentlich	Herzlich
Genau	Phantasievoll
Freundlich	Flexibel
Höflich	Risikofreudig
Hilfsbereit	Teamfähig
Ernst	
Reserviert	
Verschlossen	
Unpersönlich	
Kühl	
Belastbar	
Ergebnisorientiert	
Einsatzfreudig	

<...>

6.4. Структура зачета и экзамена

Зачет (1-й семестр)

1. Лексико-грамматический тест.

2. Чтение и письменный перевод со словарем с немецкого языка на русский текста по специальности объемом 1800 печатных знаков. Время на подготовку – 45 мин.

Экзамен (2-й семестр)

1. Лексико-грамматический тест.

2. Чтение и письменный перевод со словарем с немецкого языка на русский язык текста по специальности объемом 1800 печатных знаков. Реферирование текста на иностранном языке. Время на подготовку – 45 мин.

3. Чтение текста (без словаря) по специальности объемом 1500 печатных знаков и его устное реферирование на русском языке. Время на подготовку – 30 мин.

7. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Рабочая программа по дисциплине «Иностранный язык» обеспечивается *учебно-методической документацией и учебными материалами*. Внеаудиторная работа обучающихся сопровождается методическим обеспечением. Каждый обучающийся должен быть обеспечен не менее чем одним учебным и одним учебно-методическим печатным и/или электронным изданием по дисциплине, иметь доступ к современным профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам: электронным каталогам и библиотекам, словарям.

Научное издание

Альбрехт Нина Васильевна
Кондюрина Ирина Михайловна

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Монография

Редактор Т. А. Кузьминых
Компьютерная верстка А. В. Кебель

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 31.10.13. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 13,3. Уч.-изд. л. 14,3. Тираж 500 экз. Заказ № _____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
