

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОПЫТ ФАКУЛЬТЕТА РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ ВОРОНЕЖСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Л. Г. Кузьмина

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 23 ноября 2010 г.

Аннотация: в статье характеризуются современные тенденции в реформировании высшего образования, делается вывод о необходимости внедрения новых форм методической подготовки будущего преподавателя иностранных языков, рассматриваются некоторые инновационные приемы обучения на примере Воронежского государственного университета.

Ключевые слова: методика обучения иностранным языкам, профессиональная методическая подготовка будущего преподавателя иностранных языков, приемы и способы методической подготовки.

Abstract: the paper discusses ways to reform Higher Pedagogical Education in Russia. It is claimed that some new models of teacher development should be implemented into professional training of specialists in foreign languages. Some new approaches to pre-service teacher training which are used in Voronezh State University are being described.

Key words: ELT Methodology, professional teacher development, in-service teacher training.

Современный этап реформирования высшего образования, соотнесение его с потребностями XXI в., требуют пересмотра многих привычных положений, в том числе целей и результата образования, модернизации его содержания, оптимизации способов и технологий организации образовательного процесса. В настоящее время речь идет не просто о подготовке высококвалифицированных специалистов. Перед высшей школой должна быть поставлена задача обеспечения профессионального развития специалиста. Новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых всё больший приоритет получают требования развития у студента системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах [1].

Получение высшего образования должно представлять собой сложный и многоаспектный процесс, в ходе которого не только закладываются основы профессиональных знаний, умений и навыков, но и формируются профессионально значимые качества личности. Под профессиональным развитием буду-

щего специалиста в вузе понимается «внутренне детерминированный процесс актуализации личностью своих потенциалов, формирования и совершенствования свойств, с последующим преобразованием их в личностно значимые, социально и профессионально важные качества, на основе инициирования и реализации собственной активности под влиянием внешних условий» [2, с. 123].

Известно, что решение многих сегодняшних проблем лежит в плоскости реализации так называемого «компетентного подхода» в образовании. Поэтому представляется оправданным рассмотреть инновационные подходы в подготовке преподавателя иностранных языков (ИЯ) с позиций именно данного подхода, выделяя те новые технологические решения, которые способствуют формированию профессиональной методической компетенции будущего преподавателя ИЯ. При этом следует упомянуть, что «компетентность» – это сложное многомерное интегративное понятие, под которым понимается «основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [3, с. 5].

Помимо решения названных глобальных задач реформирования образования внедрение инновационных приемов и методов преподавания в профессиональную подготовку будущего преподавателя ИЯ

необходимо еще и для того, чтобы студенты видели на своем собственном учебном опыте примеры реализации тех передовых идей, о которых они слышат на лекциях по педагогике и теории обучения ИЯ.

Итак, на практических занятиях в курсе теории обучения ИЯ используются проектная технология и так называемое «микрообучение». «Микрообучение» можно рассматривать как составную часть группового проекта, которая представляет собой процесс приобретения профессионального преподавательского опыта в моделируемых ситуациях профессионально значимого общения, в условиях малой учебной группы, сокращенного времени занятия и при жестком соблюдении требования достижения заданных преподавателем учебных целей [4]. Оно осуществляется в несколько этапов:

1) на занятии происходит обсуждение одной из методических тем, а также целей микроурока (например, «Развитие иноязычных лексических навыков», «Обучение диалогической речи» и т.д.) и путей их достижения, которое обычно происходит в режиме «мозгового штурма»;

2) в микрогруппах студенты самостоятельно разрабатывают план-сценарий фрагмента занятия по ИЯ;

3) на последующем занятии студенты «проигрывают» микроурок, при этом все получают различные роли: «учитель», «учащиеся», «эксперты-методисты» и др. (в отдельных случаях данные микроуроки записываются на видеопленку);

4) на этом же занятии (с привлечением «экспертов») происходит анализ микроурока, высказываются суждения о его эффективности, путях оптимизации и т.д., т.е. осуществляется первичная «обратная связь»;

5) если микроурок был записан на видеопленку, то через некоторое время студенты просматривают запись и снова анализируют микроурок, обращая теперь внимание на другие аспекты профессионального мастерства учителя (например, психолого-педагогические аспекты поведения учителя и учащихся на уроке, стиль общения, активность учащихся и т.д.). Таким образом, реализуется отсроченная «обратная связь».

Овладение технологией наблюдения и анализа занятий по ИЯ происходит в процессе работы с видеоматериалами. Студенты смотрят записи уроков лучших учителей ИЯ России, г. Воронежа, а также записи студенческих уроков, сделанные во время педагогической практики. Заранее студентам предлагается оптимальная схема их действий, в основе которых лежат цепочки аналогичных шагов:

• наблюдение за действиями преподавателя и студентов на уроке/занятии и абстрагирование от них (с одновременной попыткой понимания позиций участников действия);

• фиксация последовательности действий (этапы занятия, типы упражнений, установки и пр.), что неразрывно связано с развитием иноязычных коммуникативных умений студентов в устной и письменной речи при одновременном освоении терминологического аппарата, свойственного профессии преподавателя ИЯ;

• выделение существенных причинно-следственных узлов всего действия, что невозможно без определенных аналитических умений;

• сопоставление реальных действий с возможными эталонами или альтернативными действиями, которые студенты могли бы предложить в сходных ситуациях учебного иноязычного общения с целью повышения эффективности процесса обучения;

• конструктивное планирование новой модели аналогичного действия.

Объектами наблюдения и анализа являются «Ключи идеального урока иностранного языка». В процессе наблюдения урока студентам предлагается проанализировать его по имеющимся у них критериям и ответить на ряд вопросов с целью последующего формулирования вывода об эффективности урока и/или возможности его оптимизации.

1. **Коммуникативность.** Создает ли учитель условия для использования учащимися ИЯ в реальных ситуациях общения? Как организовано учебное общение? Проявляет ли учитель подлинный интерес к содержанию речи учащихся, к самим учащимся как речевым партнерам?

2. **Речевая направленность.** Стимулирует ли учитель речевую активность учащихся? Как? На что направлены усилия учителя: на организацию проговаривания иноязычных фраз (повторение за учителем, пересказ готовых текстов) или на обеспечение полноценного говорения (продукция собственной мысли, облеченной в корректную языковую форму)? Урок ведется на ИЯ или это урок об ИЯ?

3. **Ситуативность.** Заданы ли партнеры по общению? Указано ли, в каких взаимоотношениях они находятся друг с другом (роли)? Задана ли цель общения? Какие функции оно преследует (спросить, рассказать, попросить, посоветовать и т.д.)? Задан ли мотив общения (причина, почему)? Задан ли предмет общения и его качество (о чем, как)? Заданы ли условия деятельности (обстановка, окружение)?

4. **Моноцелевой характер.** Ясна ли цель данного урока? В процессе решения каких конкретных задач она достигается? Как упражнения способствуют решению поставленных задач?

5. **Комплексность.** «Пропускается» ли каждая порция учебного материала через все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письменную речь)? Грамматика изучается ради самой грамматики или для выражения функционального

значения (информирование, просьба, указание, запрашивание информации, совет и т.д.)?

6. Деятельностный характер. Какие задания доминируют на уроке: языковые или речевые; механические или творческие (интеллектуально сложные, проблемные)? Активны ли учащиеся на уроке? Достаточно ли активен был учитель до урока (при подготовке к нему)? Интересны ли учащимся предлагаемые упражнения («интересно!» – мотор любой деятельности)? Интенсивен ли урок? Использует ли учитель приемы повышения его эффективности (ролевое проигрывание, «двуплановость», групповые формы работы, ТСО, аутентичный учебный материал и пр.)?

Данная форма работы ориентирована на развитие рефлексивных умений студентов как обязательного компонента в содержании профессиональной подготовки современного педагога. Помимо этого наличие детальных указаний на каждом из этапов анализа урока ИЯ способствует развитию критического мышления студентов, не столько снабжает их знаниями «о том, как...», а вооружает алгоритмом наблюдения, т.е. способами действий в подобных ситуациях.

Описанные выше изменения в формах методической подготовки будущих преподавателей ИЯ, несомненно, можно отнести к категории значимых, так как подобная организация учебного процесса позволяет уйти от «рецептурно-знаниевого» подхода в подготовке преподавателя ИЯ, выпустить специалиста думающего, мыслящего творчески, самостоятельного, способного самообучаться, имеющего ус-

тойчивую привычку к самоанализу и рефлексии. Инновации подобного рода на практических занятиях в курсе теории обучения ИЯ способствуют формированию осознанного отношения студентов к получению высшего педагогического образования и формированию у них профессиональной направленности личности будущего преподавателя ИЯ, а значит – развивают его профессиональную методическую компетенцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щеголева О. Н. К вопросу о современных тенденциях интеграции российского лингвистического образования в европейское сообщество / О. Н. Щеголева // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения : материалы 3-й междунар. науч.-практ. конф. – М., 2008. – С. 119–121.

2. Бережная И. Ф. Педагогические условия построения индивидуальной траектории профессионального развития специалиста в вузе / И. Ф. Бережная // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы : материалы I Всерос. пед. конгресса (19–21 декабря 2007 г., Москва, МАНПО) : в 4 ч. – М. : МАНПО, 2007. – Ч. 3. – С. 122–128.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 26 с.

4. Wallace M. Training Foreign Language Teachers / M. Wallace. – Cambridge : CUP, 1994. – 198 p.

Воронежский государственный университет

Кузьмина Л. Г., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка в профессиональной международной деятельности

E-mail: kuzmina@rgph.vsu.ru

Тел.: 8(910)344-01-07

Voronezh State University

Kuzmina L. G., Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of English for International Relations

E-mail: kuzmina@rgph.vsu.ru

Tel.: 8(910)344-01-07