

*На правах рукописи*

**СОРОКИНА**

**Светлана Викторовна**

**ДИСКУРСИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В  
СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
ЛИНГВИСТА - ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание учёной степени

кандидата педагогических наук

Махачкала - 2008

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Ставропольский государственный университет»

**Научный руководитель** - доктор педагогических наук, профессор  
**Московская Наталия Леонидовна**

**Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор  
**Везиров Тимур Гаджиевич;**  
доктор педагогических наук, профессор  
**Горюнова Лилия Васильевна**

**Ведущая организация** - **ГОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт»**

Защита состоится "24" ноября 2008 г. в 14.00 часов на заседании Диссертационного совета Д.212.051.04 в ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет» по адресу: г. Махачкала, ул. Ярагского, 57.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет»

Текст автореферата размещен на сайте ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет» [www.dgpu.ru](http://www.dgpu.ru)

Автореферат разослан "24" октября 2008 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
кандидат педагогических наук,  
профессор

Мирзоев Ш.А.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

*Актуальность и постановка проблемы исследования.* В истории отечественной педагогической науки развитие исследований в области профессионально направленного преподавания иностранных языков проходило под влиянием, с одной стороны, возрастающих требований к личности учителя, его профессиональному мастерству, а с другой стороны под влиянием методологического перевооружения педагогики высшей школы, разработки ее фундаментально-теоретических проблем.

Анализ эволюции подходов к определению категории содержания профессиональной подготовки учителя в целом, и учителя иностранных языков в частности, в диахроническом аспекте, от профессиографического до компетентностного подхода, дает основание утверждать, что речевое поведение преподавателя, реализуемое в процессе педагогического общения, как одно из основных средств формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, как средство моделирования аутентичной языковой среды никогда не выделялось в содержании профессиональной подготовки в отдельный компонент, требующий целенаправленной подготовки.

На современном этапе модернизации Российского образования многие исследователи признают тот факт, что в плане подготовки специалистов в области преподавания иностранных языков наиболее прогрессивным является компетентностный подход (И.А. Зимняя, Н.Л. Московская, А.Г. Бермус, В.В. Краевский, В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, Э.М. Днепров, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, Н.Н. Нечаев, И.И. Халеева, Т.Г. Браже и др.). В рамках данного периода рассматривается необходимость формирования и развития профессиональных компетенций данного специалиста как составляющих его профессиональной компетентности (Н.В. Карнаух, В.Ю. Кричевский, А.К. Маркова, Р. Уайт, И.А. Зимняя, Н.Л. Московская, Н.Н. Лобанова, Е.П. Тонконогая, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, М.К. Кабардов, Е.М. Павлютенкова, Р.Х. Шакуров и др.). В трудах таких ученых как А.А. Бодалев, Н.А. Березовин, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, А.А. Леонтьев, Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская, А.К. Маркова, Н.Ф. Маслова, А.А. Русалинова, Мещерякова Е.В., В.И. Карасик, В.В. Молчановский, Е.А. Маслыко исследуется роль и значимость педагогического общения для формирования самостоятельной, всесторонне развитой личности школьника.

Однако, требования к речи преподавателя иностранных языков, «языку для учения», владению стратегиями организации аутентичного иноязычного профессионального педагогического общения все еще остаются за рамками глубоких теоретических исследований.

Изучение научной литературы, посвященной профессиональной подготовке лингвистов-преподавателей позволяет констатировать тот факт, что в теории и практике профессионального обучения иностранному языку существует ряд требующих своего осмысления и разрешения противоречий между:

- социальным заказом общества на специалистов, способных к реализации педагогического взаимодействия с учащимися в контексте «субъект-субъ-

ектных» отношений и реальной способностью выпускников языкового вуза или факультета к осуществлению аутентичного профессионального педагогического общения;

- существующими требованиями к формированию профессиональной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов, соответствующих принципу аутентичности и реальной ситуацией переноса речевых моделей и стилей педагогического общения на родном языке в учебно-воспитательный процесс на иностранном языке;

- необходимостью и важностью формирования речевых умений педагогического общения у студентов старших курсов языкового вуза и недостаточной разработанностью соответствующей методики и технологий для отдельных этапов обучения в лингвистическом вузе или на языковом факультете.

Наиболее существенными проблемами в теории и практике профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя, нуждающимися в рассмотрении и решении, нам кажутся следующие:

- содержание обучения лингвистов-преподавателей по специальности 031201

«Теория и методика преподавания языков и культур» не включает категорию педагогического общения и не обеспечивает готовность специалистов лингвистического профиля к организации аутентичного речевого взаимодействия в рамках учебной деятельности;

- отсутствует систематизированное представление слов, выражений, словосочетаний, речевых образцов, то есть вербального инвентаря (от англ. inventory - список, запас, резерв) - совокупности языковых реализаций в составе дискурсивных стратегий педагогического общения, подлежащих усвоению и использованию в педагогической деятельности;

- несистематичный учёт межъязыковой интерференции приводит к тому, что студенты стремятся к переносу речевых образцов родного языка в иноязычный дискурс, что приводит к неудовлетворительной организации лингвистического и экстралингвистического взаимодействия, следствием чего является нарушение принципа аутентичности и образцовости речи преподавателя.

- организация учебного процесса из-за отсутствия адекватных технологий обучения, направленных на формирование дискурсивных стратегий педагогического общения, не обеспечивает системного видения студентами своей педагогической иноязычной речевой деятельности как основы формирования поликультурной языковой личности учащегося.

Существующие противоречия и проблемы, связанные с содержанием и его актуализацией в процессе профессиональной подготовки лингвистов-преподавателей обусловили выбор темы исследования: **«Дискурсивные стратегии педагогического общения в содержании профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя».**

**Объектом исследования** является содержание профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя.

**Предметом исследования** являются дискурсивные стратегии педагогического общения как компонент содержания профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя и технологии их формирования.

**Цель исследования** заключается в научном обосновании необходимости оптимизации содержания профессиональной подготовки лингвистов-преподавателей на основе включения в его состав дискурсивных стратегий педагогического общения и предложении технологий их формирования.

**Гипотеза** исследования строится на предположении о том, что уровень профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя значительно возрастет при условии, что:

- содержание профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя будет включать категорию педагогического общения, представленную в виде дискурсивных стратегий, соответствующих демократическому стилю общения;
- дискурсивные стратегии будут определены как конкретные языковые реализации аутентичных речевых умений, соотношенные с ситуациями и стилями педагогического общения;
- речевые умения лингвиста-преподавателя будут формироваться в процессе применения в обучении таких инновационных технологий, как технология контекстного обучения, проектная технология, кейс-технология и портфолио-технология.

Для достижения поставленных целей и проверки гипотезы были определены следующие **задачи**:

- 1) Проанализировать современные подходы к определению содержания профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя в диахроническом аспекте.
- 2) Определить структурно-содержательный состав профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя в свете компетентностного подхода и установить роль и место педагогического общения как коммуникативной составляющей профессиональной деятельности по обучению иностранному языку.
- 3) Рассмотреть общение как категорию междисциплинарного знания и педагогическое общение как особый тип институционального дискурса с целью выявления его коммуникативных задач и аргументировать взаимообусловленность стиля педагогического общения и дискурсивных стратегий.
- 4) Предложить и обосновать основные принципы педагогического общения на иностранном языке.
- 5) Провести сопряжение типов дискурсивных стратегий и этапов педагогического взаимодействия в рамках занятия и предложить дискурсивный инвентарий аутентичных речевых умений, представляющих собой языковые реализации в конкретных ситуациях педагогического общения.
- 6) Провести экспериментально-опытную апробацию технологий формирования дискурсивных стратегий педагогического общения: контекстного обучения, проектов, портфолио и кейсовой.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы: теоретический анализ проблемы исследования на основе изучения пе-

дагогической и методической литературы; анализ образовательных стандартов, квалификационных характеристик с целью изучения характера и содержания деятельности лингвиста-преподавателя, уточнения требований к его профессионально значимым характеристикам; диалектический метод рассмотрения проблемы в целом; системный анализ профессиональной деятельности, педагогическое проектирование, опытно-экспериментальное обучение; методы педагогической диагностики: анкетный опрос, наблюдение, тестирование; статистические методы обработки результатов исследования.

**Методологической основой** исследования являются идеи гуманистического, личностно-ориентированного, развивающего образования, положения о неразрывной связи культуры и языка, интегративные тенденции в науке.

**Теоретическую основу исследования составили труды следующих ученых в области:**

- гуманизации образования (Ш.А. Амонашвили, И.В. Бестужев-Лада, А.А. Бодалев, Е.В. Бондаревская, Л.П. Буева, Б.С. Гершунский, В.П. Зинченко, В.В. Краевский, Д.С. Лихачев, Н.С. Розов, Е.Н. Шиянов);

- профессионально-педагогического образования и профессиографического изучения труда и личности (Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, С.И. Гусев, Е.Г. Кагаров, Н.Д. Левитов, Т.К. Маркарьян, П.М. Парибок, М.М. Рубинштейн, С.М. Фридман, А.С. Шафранова, И.Н. Шпильрейн, Г.С. Прозоров, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербакова, Э.А. Гришин, Е.А. Климов, А.Н. Нюдюрмагомедов, М.Н. Алиев, Л.В. Горюнова);

- разработки государственных стандартов высшего профессионального образования (Д.В. Чернилевский, А.В. Хуторской, И.И. Халеева, Н.Н. Нечаев);

- профессиональной компетентности и компетенций учителя (Т.Г. Браже, Н.В. Карнаух, В.Ю. Кричевский, А.К. Маркова, Н. Хомский, И.А. Зимняя, Н.Л. Московская, Н.Н. Лобанова, Е.П. Тонконогая);

- педагогического общения и стиля деятельности (А.Е. Золотнякова, М.С.Каган, В.С. Мерлин, Е.А.Климов, Н.А.Березовин, Я.Л. Коломинский, А.А. Русалинова, Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская, А.В. Петровский, В.В. Шпалинский, М.Ю. Кондратьев, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, В.И. Карасик, Н.Ф. Маслова, В.В. Молчановский, Е.А. Маслыко);

- теории дискурса и коммуникативных стратегий (Н.Д. Арутюнова, Т.Н. Астафурова, В.Г. Борботько, В.И. Карасик, С.Н. Плотникова, К.Ф. Седов, Ю.С. Степанов, А.А. Романов, Р. Элюер, О.С. Иссерс, А.К. Михальская, М.Л. Макаров, Г.В. Димова);

- теории и технологии обучения (И.П. Подласый, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.Я. Лернер, З.К. Меретукова, Г.К. Селевко, М.Н. Скаткин, Л.С. Айзерман, А.А. Вербицкий, Т.Г. Везиров).

**База исследования и этапы исследования.** Основной экспериментальной базой явился факультет романо-германских языков (ФРГЯ) Ставропольского государственного университета (СГУ). В экспериментальном обучении принимали участие 136 студентов 3 и 4 курсов ФРГЯ СГУ.

**Исследование выполнялось в 3 этапа:**

На первом, **аналитико-поисковом этапе** (2004–2005 гг.) была обоснована проблема исследования, сформулирована гипотеза, поставлены цели и задачи исследования, осуществлялся анализ психолого-педагогической, методической, философской, психолингвистической литературы по исследуемой проблеме; анализ социального заказа на подготовку специалиста лингвистического профиля, были изучены и проанализированы Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, учебно-методические комплексы и программы по специальности «Теория и методика обучения иностранным языкам».

На втором, **опытно-экспериментальном этапе** (2005–2007гг.), разрабатывались анкеты, согласно которым осуществлялся опрос студентов ФРГЯ для определения уровня их готовности к организации педагогического общения на иностранном языке, статистический анализ полученных результатов, наблюдение за речевым поведением преподавателей-носителей языка в стране изучаемого языка и отечественных преподавателей во время занятий по иностранному языку; осуществлялась разработка инвентаря дискурсивных стратегий педагогического общения; разработка и апробация педагогических технологий формирования аутентичных речевых умений студентов-лингвистов в рамках методики обучения иностранному языку (технологии контекстного обучения, курсового, дипломного проектирования, проектирования занятий во время прохождения студентами педагогической практики, составление портфолио и кейс-технологии); осуществлялся контроль готовности выпускников к педагогической практике.

На третьем, **завершающем этапе** (2007г.) производились обобщение и систематизация результатов исследования, уточнение теоретических выводов, оформление диссертации.

**Научная новизна** исследования заключается:

- в уточнении и дополнении компонентного состава содержания профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя за счет включения в него категории педагогического общения;
- предложении принципов, свойственных педагогическому общению на иностранном языке – принципов аутентичности, эмоциональности, лингвокультурной адекватности, социолингвистического соответствия, политкорректности, вариативности;
- наполнении категории педагогического общения дискурсивными стратегиями, выбор которых предопределяет ситуация и стиль педагогического общения;
- разработке вербального инвентаря аутентичных речевых умений как конкретных языковых реализаций дискурсивных стратегий и технологий их формирования.

**Теоретическая значимость** исследования заключается:

- в определении пути оптимизации содержания профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя, отвечающего требованиям модернизации Российского образования;

- в обосновании идеи о том, что педагогическое общение может и должно служить эффективным средством создания культурно-языковой среды и образцом аутентичного речевого взаимодействия;

- в доказательстве необходимости целенаправленного формирования дискурсивных стратегий педагогического общения в процессе использования инновационных образовательных технологий.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что предлагаемый вербальный инвентарий аутентичных речевых умений может быть использован преподавателями и студентами старших курсов во время педагогической практики в процессе организации педагогического общения на занятиях по английскому языку; технологии формирования указанного компонента могут быть включены в методическое пособие по методике обучения иностранному языку для подготовки студентов-лингвистов к педагогической практике; материалы диссертационного исследования могут быть использованы в курсе лекций по методике обучения иностранным языкам и учителями в системе повышения квалификации.

**Достоверность результатов исследования** обеспечивалась методологическими исходными положениями, использованием комплекса методов исследования, адекватных его целям и задачам, репрезентативностью полученных данных, а также разнообразием источников информации.

***Положения, выносимые на защиту:***

- 1) Педагогическое общение в рамках занятия по иностранному языку является инструментом создания культурно-языковой среды для овладения иностранным языком, представляет собой образец аутентичного речевого взаимодействия лингвиста-преподавателя и учащегося и является неотъемлемым компонентом содержания профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя.
- 2) Дискурсивная стратегия педагогического общения есть проективное концептуальное видение лингвистом-преподавателем своего речевого поведения, основанное на осознании путей оптимального достижения поставленной цели и способов их вербального и невербального выражения в конкретной ситуации педагогического общения. Стратегиями педагогического общения, подлежащими целенаправленному формированию являются: организующая, содействующая, объясняющая, контролирующая и оценивающая.
- 3) Специфическими принципами педагогического общения в рамках занятия по иностранному языку являются следующие принципы: аутентичности, эмоциональности, лингвокультурной адекватности, социолингвистического соответствия, политкорректности, вариативности. Педагогическое общение складывается из дискурсивных стратегий как моделей речевого поведения в профессиональной ситуации, а также системы отношений преподавателя с обучаемыми, которая, в свою очередь, соответствует требованиям демократического стиля общения и подлежит целенаправленному формированию в ходе профессиональной подготовки лингвистов-преподавателей.
- 4) Технологии контекстного обучения, а также кейсовая, проектная и портфолио-технологии способствуют формированию у студентов высокого уровня

владения дискурсивными стратегиями педагогического взаимодействия, умений проектирования своей профессионально-педагогической речевой деятельности, развитию коммуникативно-познавательной потребности к высказыванию, созданию, поддержанию и повышению мотивированности речевого поступка и, как следствие, формированию аутентичных речевых умений по организации педагогического общения.

*Апробация и внедрение результатов исследования* осуществлялась в ходе экспериментального обучения студентов 3 и 4 курсов ФРГЯ СГУ в 2005-2007 учебных годах. Основные результаты диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры лингвистики и лингводидактики, городских и краевых семинарах по теории и практике обучения иностранным языкам, докладывались на научно-методических конференциях «Университетская наука-региону» № 50, 51, 52, (Ставрополь, 2005, 2006, 2007, 2008), отражены в статье, опубликованной в журнале, рекомендованном ВАК РФ «Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради», а также материалах региональных и международных научно-практических конференций.

*Структура диссертационного исследования.* Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и приложения. Объем основного текста диссертации составил 170 страниц. В списке литературы представлены 244 теоретических источника, из них 24 на иностранных (английском, немецком и французском) языках.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

*Во введении* обосновывается актуальность исследования, сформулированы проблемы, решаемые в данном исследовании, его гипотеза, определены цель, объект и предмет, поставлены задачи, определяются методологическая и теоретическая основы исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость, представлены положения, выносимые на защиту, данные по апробации и внедрению результатов исследования.

*В первой главе* исследования «*Теоретические подходы к определению содержания профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя*» представлен теоретический анализ эволюции подходов к содержанию профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя в диахроническом аспекте от профессиографического до компетентностного. В рамках последнего профессиональная компетентность лингвиста-преподавателя может рассматриваться как совокупность его профессиональных компетенций.

Особого внимания заслуживает профессиональная коммуникативная компетенция лингвиста-преподавателя, одним из компонентов которой является способность общаться в типичных условиях профессиональной деятельности. Развивая идеи Московской Н.Л. о структуре полилингвальной профессиональной коммуникативной компетенции, мы расширяем содержательное наполнение лингводидактического-интерактивного компонента речевой субкомпетенции, под которым Московская Н.Л. подразумевает способность к организации педагогического общения. При этом педагогическое общение вклю-

чает в себя дискурсивные стратегии, структурной единицей которых выступают аутентичные речевые умения. Схематически компонентный состав содержания профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя можно изобразить следующим образом (см. схему 1).

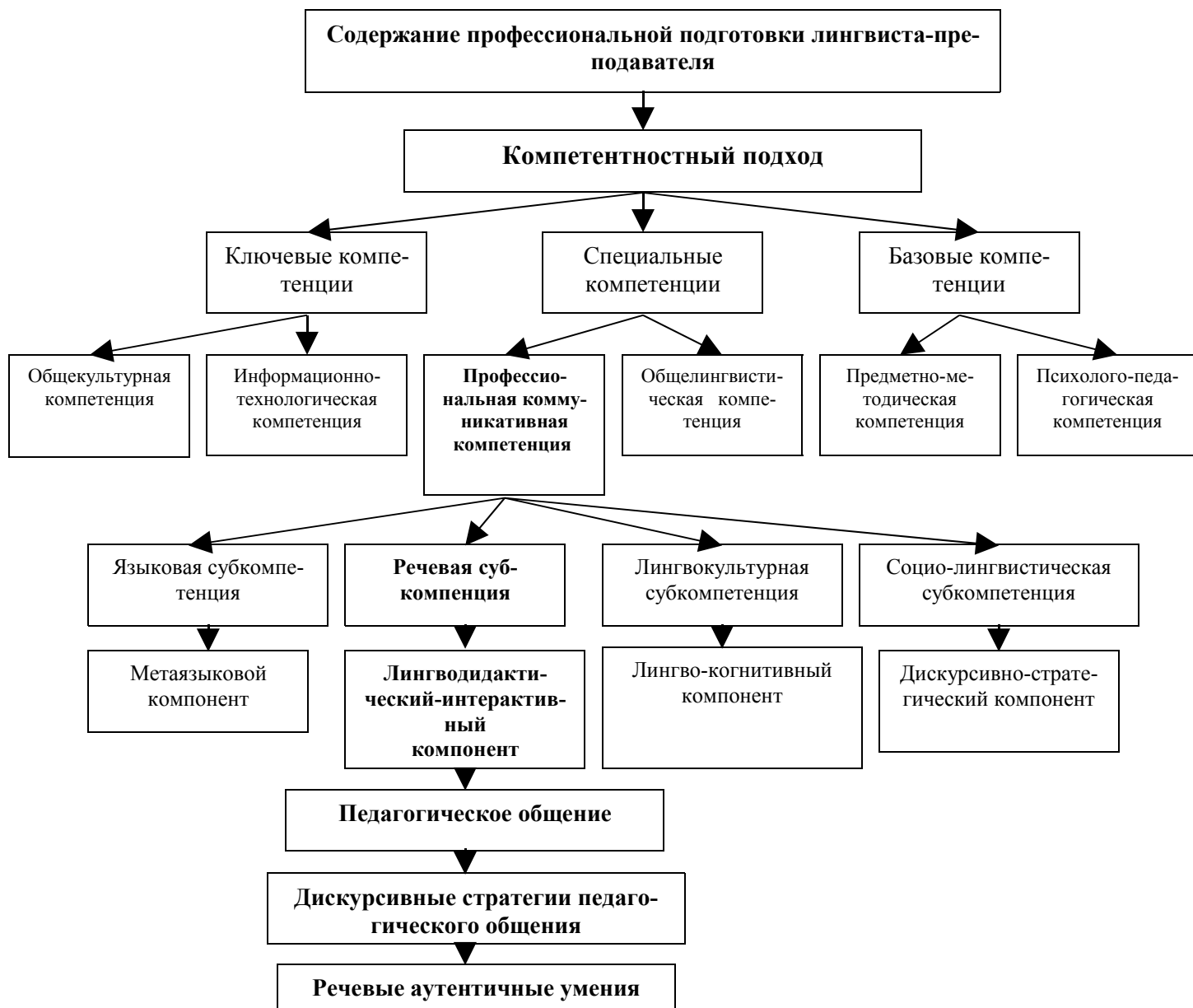


Схема 1. Компонентный состав содержания профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя

Из данной схемы видно, что педагогическое общение является структурным компонентом лингводидактического-интерактивного компонента речевой субкомпетенции в составе профессиональной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя. Вместе с тем, совершенно очевидно, что каждая из указанных компетенций реализуется с той или иной степенью участия педагогического общения, что повышает роль и значимость владения стратегиями педагогического общения до системообразующего фактора в структуре профессиональной компетентности. Данная идея может быть представлена наглядно следующей схемой (см. схему 2):

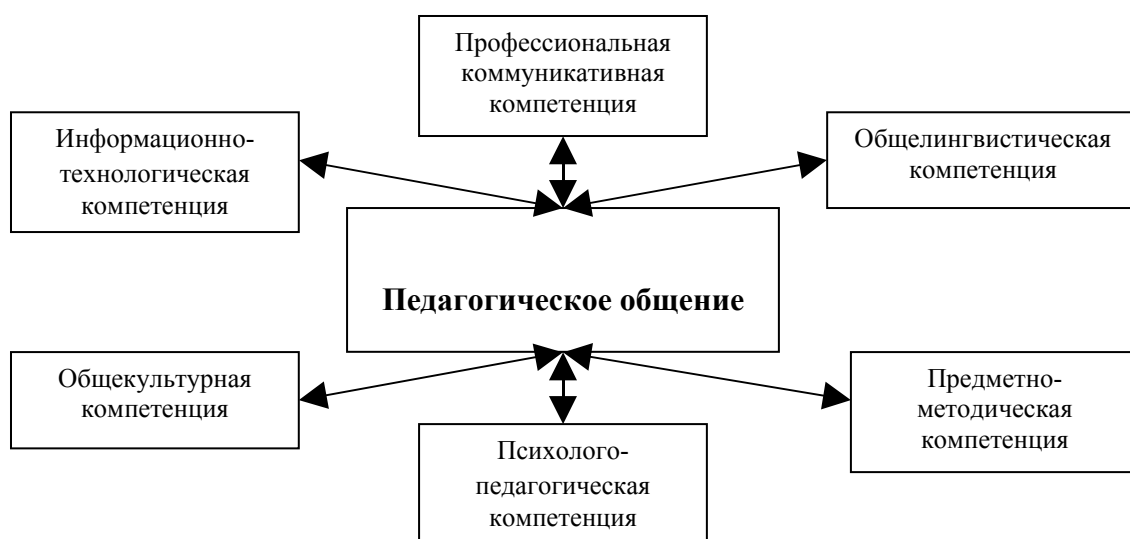
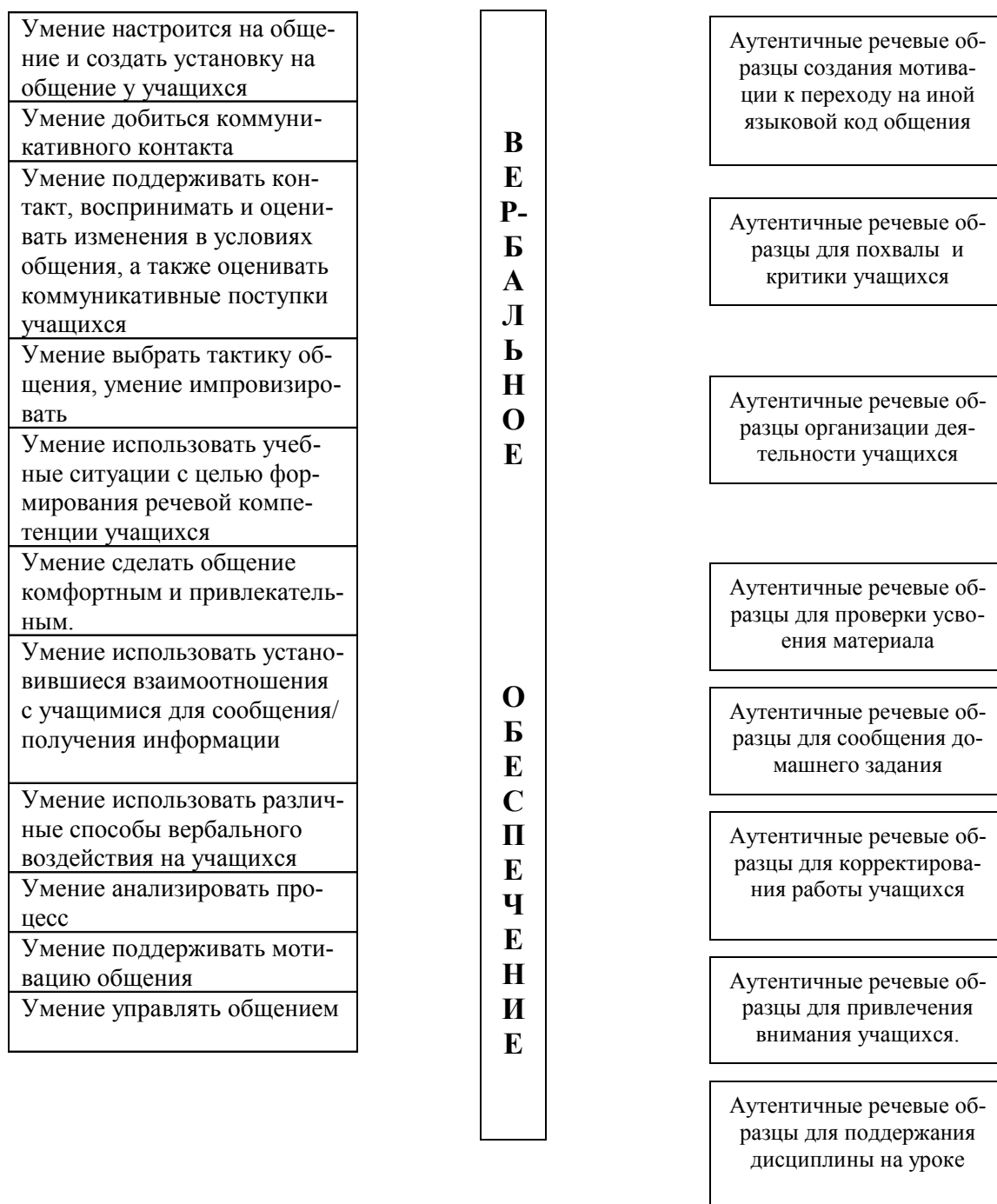


Схема 2. Взаимосвязь педагогического общения с компонентами профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя

Во *второй главе «Педагогическое общение в содержании профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя»* рассматривается педагогическое общение как особый тип институционального дискурса с позиции необходимости и возможности оптимизации содержания профессиональной подготовки лингвиста - преподавателя.

Педагогическое общение на иностранном языке представляет собой организованное речевое взаимодействие лингвиста-преподавателя и учащихся, а также учащихся между собой на изучаемом языке, состоящее в обмене информацией и обеспечивающее усвоение учащимися необходимых средств и способов общения, включает определенные закономерности и предполагает реализацию коммуникативных задач. Закономерности педагогического общения на иностранном языке находят свое конкретное выражение в основных положениях, предопределяющих его общую организацию, содержание, формы и методы, т.е. в принципах. Такими принципами, отражающими специфику иноязычного общения, являются: принципы аутентичности, эмоциональности, лингвокультурной адекватности, социалингвистического соответствия, политкорректности и вариативности. Данные принципы отражают основные требования к организации педагогической деятельности лингвиста-преподавателя, указывают ее направление, помогают творчески подойти к построению педагогического процесса, поддерживать мотивацию студентов к изучению иностранного языка, подкрепляют положительными эмоциями, способствуют созданию атмосферы общения, максимально приближенной к условиям естественной коммуникации носителей языка, и реализуются в процессе решения коммуникативных задач, вытекающих из функций педагогического общения - информационной, регулятивной, оценочной, контактоустанавливающей. Способом достижения коммуникативного результата служат дискурсивные стратегии педагогического общения, содержательным наполнением которых являются коммуникативные умения лингвиста-преподавателя, а выбор обусловлен стилем общения (см. схему 3):



**Схема 3. Коммуникативные умения речевого общения лингвиста-преподавателя**

В *третьей главе* «Дискурсивные стратегии педагогического общения и технологии их формирования» рассматриваются дискурсивные стратегии педагогического общения с позиции их обусловленности демократическим стилем общения, а также технологии формирования данных стратегий. Применительно к профессиональной деятельности лингвиста-преподавателя категория стиля включает в себя манеру речи, поведения, педагогическую культуру преподавателя, а также определяет мотивированный отбор стратегий и средств педагогического общения. В данном исследовании таким стилем является демократический стиль общения.

Под дискурсивной стратегией понимается проективное концептуальное видение своего дискурсивного (речевого) поведения, основанного на осознании

путей оптимального достижения коммуникативно-педагогической цели и способов их выражения в конкретных языковых средствах.

Нами выделяются следующие дискурсивные (коммуникативные) стратегии, направленные на эффективную реализацию целей педагогического процесса: организующая, содействующая, объясняющая, контролирующая, оценивающая.

Рассмотрение дискурсивных стратегий с процессуальной точки зрения выдвигает положение о том, что каждому из этапов занятия присущи определенные дискурсивные стратегии, объединенные в организационные вербально-семантические блоки: начало занятия, основная часть занятия, заключительная часть занятия. Каждый из блоков будет содержать *дискурсивные стратегии*, которые, в свою очередь, должны быть реализованы в аутентичных речевых умениях, представляющих собой языковые реализации в конкретных ситуациях педагогического взаимодействия (см. схему 4.).

Наиболее результативными технологиями формирования дискурсивных стратегий педагогического общения у студентов-лингвистов, которые были апробированы в процессе экспериментального обучения студентов 3 и 4 курсов, проведенного на базе ФРГЯ СГУ, являются следующие: контекстного обучения, портфолио, кейсовая и проектная технологии.

Контекстное обучение является механизмом погружения будущих специалистов в профессионально-педагогическую деятельность. Сущностной характеристикой такого обучения является последовательное моделирование всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых), предметного и социального содержания усваиваемой студентами профессиональной деятельности в рамках самого образовательного процесса в вузе. Иными словами, весь процесс обучения должен рассматриваться как макротехнология, где каждый учебный предмет воспринимается студентом как профессионально значимый, а методы и приемы обучения рассматриваются как модели его будущего профессионального поведения.

Портфолио-технология предполагает ведение студентами дидактических дневников, в которых фиксируются наблюдения студентов за методическими действиями преподавателей и их речевым сопровождением. Дневники содержат следующие разделы: 1) обозначение этапа занятия; 2) постановку задачи этапа занятия; 3) фиксацию речевых образцов, используемых преподавателем в соответствии с этапом занятия; 4) выводы, где студентам предлагается отмечать результаты отбора речевых образцов, а именно: эффективность использования их на данном этапе занятия, результаты их воздействия на учащихся, целесообразность использования тех или иных речевых образцов на занятии или на воспитательном мероприятии в соответствии с принципами аутентичности, эмоциональности, лингвокультурной адекватности, социолингвистического соответствия, вариативности, политкорректности.



Схема 4. Дискурсивные стратегии в рамках организации педагогического процесса

Кейсовая технология представляет собой технологию обучения, основанную на анализе конкретной учебно-методической ситуации. Каждый кейс содержит упражнения, обеспечивающие активизацию четырех основных компонентов, выделяемых в содержании обучения иноязычному говорению: мотивационного, процессуального, результативного и рефлексивного. Применение кейс-технологии предполагает следующие действия студентов: выбор кейса (т.е. конкретной ситуации для обсуждения), стимулирующего возникновение и развитие коммуникативно-познавательной потребности учащихся к высказыванию; создание, поддержание и повышение мотивированности речевого поступка учащегося; определение основных и вспомогательных материалов для подготовки учащихся, разработку сценария занятия, организацию предварительного обсуждения кейса; определение количества групп и подгрупп; предоставление необходимого языкового и речевого материала, а также

дополнительных сведений по проблеме; самооценку работы студентов, принятых решений и поставленных вопросов.

Проектная технология направлена на формирование проективных умений студентов в части речевого сопровождения педагогического взаимодействия.

Каждая из указанных технологий содержит методически организованную систему упражнений, направленную на формирование аутентичных речевых умений, а также самостоятельных проектировочных умений студентов, что подтверждается результатами экспериментального обучения, подтвердившими выдвинутую ранее гипотезу о положительном воздействии данных педагогических технологий на формирование указанных умений.

Выбор технологий определялся их соответствием стилям общения и обучения, возможностью индивидуального планирования времени и объемов усвоения материала и возможностью перенесения студентами аутентичных речевых образцов в профессиональную деятельность.

Экспериментальное обучение студентов 3-го и 4-го курсов ФРГЯ СГУ, предпринятое для проверки эффективности предложенных педагогических технологий, включало следующие этапы: предварительное анкетирование, экспериментальное обучение и итоговое анкетирование.

Предварительное анкетирование показало, что 70% студентов отметили отсутствие профессиональных навыков и умений педагогического общения и, соответственно, неготовность к педагогической практике. Студентам ТМПИЯ 5 курса было предложено ответить на вопрос, всегда ли у них имелось достаточно средств для каждой ситуации общения на занятии во время прохождения педагогической практики. Практически 100% студентов ответили отрицательно.

Применение кейсовой, проектной и портфолио-технологии в курсе «Теория и методика обучения иностранным языкам» в экспериментальных группах студентов 3 и 4 курсов ТМПИЯ помогло им в процессе пассивной педагогической практики адекватно анализировать речевое поведение учителя в процессе занятия по иностранному языку.

Наблюдения, проведенные в процессе экспериментального обучения, показали, что в экспериментальной группе студентов 3 и 4 курсов ТМПИЯ, в которых осуществлялось обучение с применением указанных технологий, значительно улучшились показатели сформированности речевых умений организации педагогического общения, которые студенты смогли успешно применить на практике. В группах, где обучение проводилось по традиционной методике, уровень сформированности этих умений у студентов был гораздо ниже, что представляло сложность при организации ими занятий на иностранном языке.

Анкетирование в экспериментальных группах в конце первого учебного года выявило значительно более высокий показатель оценки студентами уровня сформированности своих речевых умений (80% студентов были удовлетворены своими умениями). В группах, где обучение проводилось по традиционной методике, степень удовлетворенности студентов своими умениями осталась по-прежнему низкой (20%).

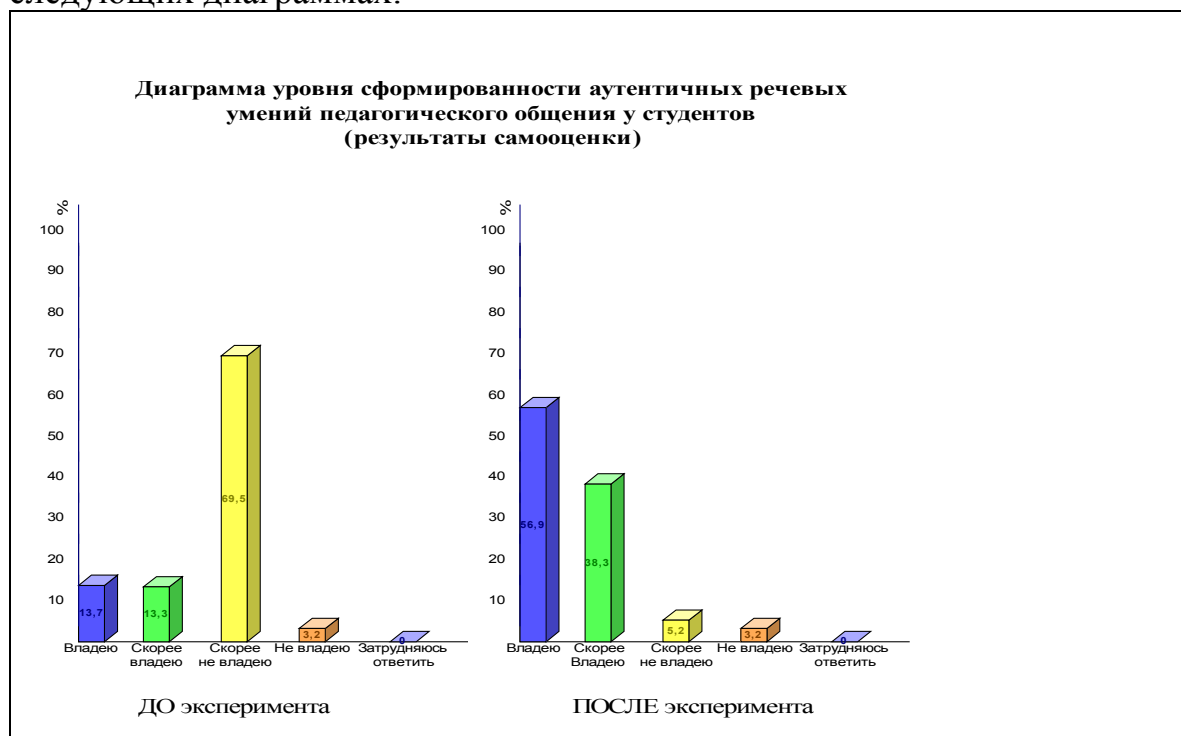
Анкетирование в экспериментальных группах в конце второго учебного года (2006-2007 гг.) среди студентов 4 и 5 курсов (на момент проведения эксперимента) выявило очевидный прогресс в плане удовлетворенности студентов уровнем сформированности своих речевых умений организации педагогического общения. Подавляющее большинство студентов (90%) были удовлетворены уровнем сформированности своих речевых умений.

Контроль сформированности осуществлялся автором исследования в динамике на основе дидактических карт, составленных для всех стратегий педагогического общения. С данными дидактическими картами можно ознакомиться в приложении диссертационного исследования. Ниже нами приводится часть дидактической карты по формированию организующей стратегии (Таблица 1):

**Таблица 1. Дидактическая карта формирования дискурсивных стратегий педагогического общения.**

Объект формирования	Критерии Оценки	Показатели качества	Способы контроля
<b>Организующая стратегия</b>	Сформированность следующих аутентичных речевых умений, составляющих организующую стратегию педагогического общения: - по организации начала занятия; - по организации деятельности учащихся; - по привлечению внимание учащихся; - по поддержанию дисциплины на занятии; - по объяснению домашнего задания; - подведения итогов занятия.	Лексико-грамматически и социолингвистически корректные речевые образцы, используемые для: - приветствия; - проверки присутствия; - установления контакта; - объявления темы занятия; - создания мотивации к переходу на иной языковой код общения; -установки на выполнение упражнений; - поддержания дисциплины на занятии; - сообщения домашнего задания; - подведения итогов занятия.	Анкетирование, тестирование, наблюдение за речевым поведением студентов во время педагогической практики, самоконтроль

Наиболее наглядного полученные данные могут быть представлены в следующих диаграммах:



Таким образом, результаты экспериментального обучения доказывают не только преимущества применения в обучении предложенных педагогических технологий, но и убедительно подтверждают необходимость целенаправленного формирования речевых умений будущего лингвиста-преподавателя в составе дискурсивных стратегий педагогического общения как компонента содержания его профессиональной подготовки.

**Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:**

1. Красникова С.В. (Сорокина С.В.) *Содержание профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя в контексте компетентностного подхода*//Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. №21 (51): Аспирантские тетради: Научный журнал. – СПб., 2007. – С. 227-234.

2. Красникова С.В. (Сорокина С.В.), Московская Н.Л. *Стратегии лингводидактического дискурса в содержании профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя*//Язык как культурно-образовательная среда: лингвистика, перевод, лингводидактика: Материалы 50-й научно-методической конференции преподавателей и студентов "Университетская наука-региону".- Ч.2. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2005. – С. 224 – 228.

3. Красникова С.В. (Сорокина С.В.), Московская Н.Л. *Лингводидактические основания включения дискурсивных стратегий в содержание профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя*//Язык как воплощение культуры: лингвистическая, переводческая и дидактическая рефлексия: Материалы 51-й научно-методической конференции преподавателей и студентов "Университетская наука - региону". Ч.2. - Ставрополь: Изд – во СГУ, 2006. – С. 274 – 278.

4. Красникова С.В. (Сорокина С.В.), Московская Н.Л. *Модернизация профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя на современном этапе*// Материалы 52-й научно-методической конференции преподавателей и студентов "Университетская наука - региону". Ч. 2. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007 г. – С. 123 – 127.

5. Красникова С.В. (Сорокина С.В.), Московская Н.Л. *Педагогическое общение в содержании профессиональной подготовки лингвистов-преподавателей: технологический аспект*//Актуальные проблемы коммуникации и культуры. Вып. 6 (Ч. 2). Международный сборник научных трудов. - Москва-Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2007.–С. 83 – 91.

6. Красникова С.В. (Сорокина С.В.) *Вербальный инвентарий дискурсивных стратегий педагогического общения в содержании профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя*./Лингвистическое образование как реализация социального заказа общества: Материалы межрегиональной конференции, посвященной 10-летию факультета романо-германских языков (23-25 апреля 2008 г.). – Ставрополь: Изд – во СГУ, 2008. – С. 158 – 162.