

Д. И. Ершов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СТРАТЕГИЙ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Липецкий государственный педагогический университет
имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия*

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования современных стратегий в процессе становления и развития профессиональной компетенции учителя иностранных языков. Основной акцент в ней ставится на изучение соотношения личностного, деятельностного и коммуникативного компонентов профессиональной компетенции педагога. Особое внимание уделено вопросам, связанным с применением прямых (директивных) стратегий при формировании профессиональной компетенции учителя иностранных языков. Рассмотрен особый вид непрямой (косвенной) категории стратегий – мета-когнитивной стратегии «Облако слов/тегов». Установлено, что цели обучения оказывают влияние на соотношения личностного, деятельностного и коммуникативного компонентов профессиональной компетенции педагога на различных этапах его учебной и трудовой деятельности.

Ключевые слова: *модульное обучение, семантика лексических единиц, стратегия обучения, коллаж, семантическое поле, технологическая карта занятия.*

D. I. Ershov

USE OF MODERN STRATEGIES IN THE PROCESS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

*P. Semenov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogical University,
Lipetsk, Russia*

Abstract. This article is devoted to the serious scientific problem of practical application of modern strategies in the process of formation and development of professional competence of a foreign language teacher; emphasizes the correlation of the personal, activity-oriented and communicative components of professional competence of the teacher at various stages of training and work; pays particular attention to the issues related to the use of direct (directive) strategies in the formation of professional competence of a foreign language teacher. The author considered a special kind of indirect (indirect) category of strategies – a meta-cognitive strategy «Word / Tag Cloud». It has been established that the goals of teaching influence the correlation of the personal, activity-oriented, and communicative components of a teacher's professional competence at various stages of his training and work.

Keywords: *modular training, semantics of lexical units, training strategy, collage, semantic field, classroom flow chart.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современной прикладной методической науке до сих пор нет однозначного подхода к определению такого важного педагогического и методического понятия, как профессионально-педагогическая компетентность учителя или преподавателя иностранного языка, поскольку недостаточно хорошо изучено соотношение личностного, деятельностного и коммуникативного компонентов в ее структуре на разных этапах трудовой деятельности учителя иностранных языков,

начиная с периода ученичества (когда он является, к примеру, вьетнамским студентом в педагогическом вузе) и заканчивая повышением квалификации во время работы в школе, несмотря на то достаточно важное в исследовательских целях обстоятельство, что все ученые в той или иной степени в своих работах касаются как методических и педагогических, так и методологических и психологических аспектов этой проблемы.

В силу всех вышеперечисленных обстоятельств и научных фактов весьма актуальной представляется тематика нашего исследования.

Цель статьи – изучение личностного, деятельностного и коммуникативного элементов в профессиональной компетенции учителя иностранных языков при применении современных стратегий формирования лексической компетенции у него и его студентов.

Материал и методика исследований. В качестве основного материала для исследования использованы научные труды как российских педагогов и методистов, так и зарубежных ученых (Дж. Рубин, Х. Штерн, Э. Белосток, Г. Фрелих, Дж. М. Мали и А. Чамот), а также данные опытного обучения, включая собственные экспериментальные исследования и результаты по ним. Применялись следующие методы: эмпирического исследования, наблюдения за педагогическим процессом, описания педагогических ситуаций и методических фактов, сравнения полученных математических и статистических результатов и величин, измерения параметров педагогического и методического эксперимента и теоретических исследований. Одновременно велось изучение и теоретическое осмысление современных научных исследований в области методики и новейшей психологии обучения иностранным языкам, а также использовались данные таких смежных дисциплин, как лингвистика и психолингвистика, равно как и общей, социальной и педагогической психологии. Широкое применение нашли системный подход, моделирование психолингвистических ситуаций и педагогическое наблюдение за методическим и педагогическим экспериментами, обобщение личного педагогического опыта и методических результатов его использования, беседа с учителями языковой направленности, иностранными (вьетнамскими) студентами, тестирование их знаний; составление особой методической характеристики (В. П. Кузовлев), опытное обучение и применение современных технологий, анализ его непосредственных результатов.

Результаты исследований и их обсуждение. С целью изучения личностного, деятельностного и коммуникативного элементов в профессиональной компетенции учителя иностранных языков рассмотрим соответствующие им подходы, имеющиеся в методической науке: личностно-ориентированный (И. С. Якиманская, И. Л. Бим), личностно-деятельностный (И. Л. Бим, М. З. Биболетова, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Шапов, А. В. Щепилова) и коммуникативно-когнитивный (Е. И. Пассов, А. Н. Шапов). Поскольку в одной статье мы не сможем рассмотреть их реализацию за весь период деятельности учителя иностранных языков (от ученичества до курсов повышения квалификации), то ограничимся определенным отрезком профессиональной деятельности будущего учителя, а именно тем периодом, когда он является студентом педагогического вуза. Постараемся выделить наиболее типичные черты его подготовки и показать соотношение личностного, деятельностного и коммуникативного элементов в рамках известных подходов, целей и задач обучения иностранному языку.

Сам педагогический и методический процесс обучения иностранным языкам в рамках особого, коммуникативно-деятельностного? подхода строится по специальной модели коммуникации. В силу использования этой модели само педагогическое и методическое обучение может быть максимально приближено к реальному иноязычному общению. В связи с тем, что обсуждаемые коммуникативные и речевые проблемы не могут иметь однозначного решения, участники обучения – учитель (преподаватель, репетитор) и ученики (вьетнамские студенты) – должны быть равноправны как речевые и коммуникативные учебные партнеры. Главной чертой подобного подхода является коммуникативность, кото-

рая включает в себя целый ряд учебных и научных характеристик и позволяет осуществлять непосредственный переход от первых социальных и психологических контактов к реальным ситуациям иноязычного общения. «Коммуникативность, как правило, предусматривает саму речевую направленность на учебный объект обучения, прямое и непосредственное стимулирование речемыслительной активности, четкое обеспечение индивидуализации процесса обучения, учет функциональности речи учащегося, создание ситуативности обучения иностранному языку, соблюдение принципа новизны и актуальности, творческого мышления, а не шаблонности организации самого учебного процесса» [2, с. 76].

Так, параметры коммуникативного общения реализуются в коммуникативном поведении учителя, а также в активном языковом поведении ученика, в предметах иноязычного обсуждения, ситуации повседневного общения на иностранном языке, использовании речевых средств коммуникации.

Следует подчеркнуть, что концепцию учения через деятельность предложил американский ученый Дж. Дьюи. Основные принципы его системы [1, с. 25] следующие:

- непосредственный учет интересов учащихся;
- учение через обучение мыслить и действовать через труд;
- творческое познание и научное знание – следствие преодоления трудностей учебного процесса;
- свободная творческая работа как результат учебной кооперации и сотрудничества.

Следует отметить, что понятие учебной задачи должно быть одним из центральных в образовательном процессе, она в самой учебной деятельности выступает как особая единица процесса практического обучения. В силу ранее высказанного мнения Д. Б. Эльконина, «основное отличие такой важной учебной задачи от иных ... сводится к тому, что ее познавательная цель и результат реализации в процессе обучения, как правило, состоят в непосредственном изменении самого действующего учебного субъекта, а не в изменении различных предметов, с которыми так или иначе сталкивается в процессе обучения субъект» [6, с. 30]. Кроме того, высшая степень проблемности обучения присуща учебной задаче, в которой ученик:

- 1) сам непосредственно старается сформулировать учебную проблему;
- 2) сам всячески стремится найти ее решение;
- 3) решает или прилагает все усилия для ее решения;
- 4) контролирует правильность и успешность конечного результата этого решения.

Поэтому постоянное непосредственное решение таких учебных и творческих задач, как правило, может выливаться в особую структурную и систематическую самостоятельную поисковую учебную деятельность, а само обучение в силу вышеуказанных причин может быть превращено в так называемое проблемно-развивающее (М. И. Махмутов), где деятельностьное начало ученика (вьетнамского студента) и педагога-вьетнамца напрямую соотносится с непосредственной направленностью этой творческой и педагогической деятельности на личность обучающегося, которая и должна каким-то особым образом развиваться и совершенствоваться в процессе осуществления ею этой творческой деятельности. В силу педагогических и методических условий и обстоятельств достигается, как указывается в нормативно-правовых документах по модернизации современного образования, новое качество педагогического образования, заключающееся в соответствии его творческих результатов новым учебным запросам индивида, формирование у школьников особого, адекватного общечеловеческим ценностям отношения к собственной личности и всему окружающему миру, осознанное проявление этого творческого отношения к деятельности, развитие особых индивидуальных педагогических интересов, социальной активности, что может быть особенно продуктивно в современных условиях личностно-деятельностного обучения.

Дж. Рубин [см. 10, с. 42] и Х. Штерн [см. 10, с. 43] являются одними из первых исследователей, которые переключили внимание от методов обучения и материалов к более личностно-ориентированным аспектам, утверждали, что успешно изучающие язык учащиеся используют различные стратегии обучения. Сам личностно-деятельностный подход учеными был ранее определен применительно к научной концепции и парадигме общего среднего образования, которая была выдвинута в качестве одного из специфических системно-образующих факторов непосредственной системной перестройки школьного образования, его особого реформирования. В этой связи такой личностно-деятельностный подход, как правило, может означать, что в центре обучения и воспитания находится активная, творческая личность, ее особые мотивы и специальные цели, учебные и творческие потребности, а условием ее обязательной самореализации в процессе обучения как творческой поликультурой личности является учебно-творческая деятельность, которая непосредственно формирует педагогический, методический и языковой опыт и обеспечивает последующий личностный рост в обучении, переобучении, повышении квалификации и дальнейшей трудовой деятельности.

В статье мы будем опираться на коммуникативно-когнитивный подход А. В. Щепилова [5], А. Н. Шамова [4], в котором основной целью является формирование коммуникативной компетенции, при этом особый акцент делается на когнитивном развитии студента и преподавателя иностранных языков и их интеллектуальных способностей.

При коммуникативном подходе коммуникативному компоненту в структуре профессиональной компетенции педагога будет уделяться особое внимание, его процентное содержание будет составлять 50 %, тогда как у личностного и деятельностного компонентов будет 30 % и 20 % соответственно.

В этой связи важно подчеркнуть, что формирование ключевых компетенций у обучающихся (вьетнамских студентов) и учителей иностранного языка, повышающих свою квалификацию на курсах и в кружках, является одной из самых важных учебных, практических и творческих задач, стоящих перед вузом в связи с модернизацией российского образования и воспитания в целях его усовершенствования и приближения к ученику как творческой, будущей поликультурной личности. В силу вышеуказанных обстоятельств весьма актуальным становится вопрос компетентностного подхода в современном образовании.

Теперь рассмотрим системно-структурную организацию коммуникативно-когнитивного подхода к обучению английскому языку вьетнамских студентов и учителей, проходящих повышение квалификации на курсах и в кружках. Об этом говорится в исследованиях ряда зарубежных ученых [8, с. 35], которые приводят результаты, подтверждающие аргумент Дж. Рубина. С помощью анкет, интервью и наблюдений стало возможным использовать целую систему стратегий обучения, и исследователи пытаются провести их классификацию в целях наиболее полного их раскрытия и описания. Так, Дж. М. Мали и А. Чамот [11, с. 12] определяют стратегии обучения как «особые мысли или манеры поведения, которые люди используют в целях облегчения понимания, узнавания или сохранения новой информации», и классифицируют эти стратегии по трем основным типам: метакогнитивные, когнитивные, а также социальные/аффективные. Они дополняют наши знания о коммуникативно-когнитивном подходе, основными принципами которого к обучению вьетнамскому языку являются принципы коммуникативной и когнитивной направленности.

В преподавании как вьетнамского, так и английского языков как иностранных основной учебный и методический упор, как правило, делается на специальные филологические знания вьетнамских студентов: латынь как мертвый язык, древнекитайский (вэнь-янь) как второй мертвый базовый язык, основы сравнительного языкознания, историю языка, родной вьетнамский и иностранный (английский) языки, родную, знакомую со школьной скамьи, и впервые изучаемую зарубежную литературу, то есть используются

особые элементы творческой филологизации самой системы обучения как первому, так и второму, а также любому последующему иностранному языку.

Современные исследователи компетентностного подхода к обучению и ученые в сфере педагогической науки, как правило, предлагают несколько специальных классификаций ключевых учебных и творческих компетенций. Согласно одной из них (автор и составитель А. В. Хуторской), ключевыми и наиболее важными образовательными компетенциями могут являться [3, с. 15], во-первых, ценностно-смысловая как оценочная; во-вторых, общекультурная как создающая творческий фон; в-третьих, учебно-познавательная как развивающая и обогащающая индивидуальную кросс-культурную личность ученика как будущего учителя и педагога; в-четвертых, информационная; в-пятых, особая коммуникативная; в-шестых, специальная социально-трудовая и, наконец, личностного совершенствования.

Приведенная научная классификация оказалась наиболее отвечающей требованиям компетентностного подхода, так как она была составлена на основе главных учебных и творческих целей общего образования, особого структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов учебной и творческой деятельности ученика. Исходя из этой классификации и опираясь на исследования А. Чамот, мы можем вслед за М. О'Мэлли, Д. Дансеро, Дж. Рубином и Р. Оксфордом представить наиболее целостную и исчерпывающую классификацию учебных и научных стратегий обучения иностранным языкам, куда будет непосредственно включено шесть основных педагогических и лингвистических категорий. Так, прямые (их еще называют «директивные»), как правило, состоят из таких важных стратегий, как стратегия памяти, когнитивные стратегии и особые стратегии компенсации (или компенсаторные); выделяется также непрямая (косвенная) стратегия, которая содержит мета-когнитивные, аффективные и социальные стратегии. Приведем примеры этих стратегий.

Прямые (директивные) стратегии в учебном процессе могут быть необходимы в тех случаях, когда у вьетнамских учащихся возникают такие проблемы, как необходимость выбора подходящих к конкретной речевой учебной ситуации слов и проблема понимания и декодирования незнакомых слов, агнонимов и агнодиктем при чтении текстов или общении на изучаемом иностранном языке. Обычно они могут позволить с первых занятий развивать у вьетнамцев особое чувство языка, умение догадываться о значении слова и угадывать его семантику по контексту, которое существенно может помочь решить практически все сложившиеся педагогические и методические проблемы. Мы расскажем о нескольких прямых (директивных) стратегиях, которые учителя могут применять для того, чтобы дети учили новые слова и выражения прямо на уроке. Итак, к первой группе прямых (директивных) стратегий – стратегий памяти – можно отнести стратегию «Графический органайзер».

Студентам следует расчертить лист формата А4 на четыре прямоугольника. Далее на пересечении линий необходимо написать слово-агноним или учебную агнонимичную фразу – агнодиктему, которые нужно запомнить в процессе обучения. Каждый такой учебный прямоугольник с агнонимами внутри надо подписать, начиная с левого верхнего, по часовой стрелке:

First of all – Description: Define the term using your own words. Give it your own definitions.

Then should follow – Characteristics where you need give at least 3 interesting characteristics of the term.

The next action is giving Synonyms: What is it like? Give similar words to it.

At last – Antonym: What is it not like? Give antonyms to it.

Поскольку эта стратегия позволяет учащимся использовать свой словарный запас в полном объеме, заполняя прямоугольники и дополняя их рисунками или схемами, при этом полностью обходясь его минимумом, то ее можно отнести и к стратегиям компен-

сации (компенсаторным). Кроме того, способ запоминания «Графический органайзер» может помочь вьетнамским студентам изучать новые слова с учетом предыдущего опыта и компенсаторной способности. Так, если своими собственными словами из активного и пассивного запаса учащегося необходимо дать определение новым лексическим единицам, привести различные речевые примеры из знакомых языковых ситуаций и особых зрительных образов, то любое слово может отпечататься в памяти вьетнамского студента надолго.

Следующий пример прямой (директивной) стратегии – когнитивная стратегия «Словари-граффити». Этот вид деятельности позволяет приобрести лексические навыки, рисуя картинки, «рассказывая» рисунком историю, записывая фразы и слова с помощью ассоциаций. Если слова, необходимые для запоминания, ассоциируются с предметами, можно предложить учащимся создать постеры этих слов. Для этого необходимо организовать работу в парах, каждой из них дается слово-цель. Если эта стратегия используется впервые, то лучше обсудить с классом, какие ассоциации вызывают эти слова, направить мысли обучающихся в нужное русло. Например, если целевое слово было *war*, то ассоциации, которые оно вызывает: *aggression, battle, conflict, destruction* и т. д. Учащиеся зарисовывают слова на листе, как граффити на стенах, точнее образы, которые возникают у них от этих единиц.

К прямой (директивной) стратегии можно также отнести и когнитивную стратегию «Догадки о значении слова». Это отличный способ введения новой лексики. С его помощью дети учатся догадываться о значении слова по контексту. Можно предложить учащимся определить в новом тексте 4–5 слов, значение которых важно для его понимания, и записать эти слова и то, что они означают.

Оформить это в тетради можно в виде таблицы 1.

Таблица 1

Оформление задания «Догадка о значении слова»

New words	Before reading	After reading

Во время чтения необходимо выражать мысли вслух, чтобы показать, как контекст придает смысл новому слову. После чтения всего текста нужно проанализировать догадки учащихся и то, что на самом деле означает каждое слово.

Рассмотрим не прямые (косвенные) категории стратегии, которые включают метакогнитивные, аффективные и социальные стратегии. Часто на уроках, во время работы над диалогической речью учитель сталкивается с проблемой: учащиеся боятся общаться на иностранном языке, так как им не хватает слов. Необходимо помочь им справиться с этой ситуацией, познакомив с таблицей приставок. Здесь мы будем использовать аффективную стратегию под названием «Базовые, или ключевые приставки». Необходимо записать таблицу с основными приставками в тетради или повесить ее на стене в классе. В этой связи очень важно обратить творческое внимание обучающихся на то, как приставки помогают изменить значение знакомых слов.

Приведем пример следующего вида не прямой (косвенной) категории стратегий – метакогнитивной стратегии «Облако слов/тегов». Согласно названию, облако тегов – это коллекция ключевых слов или сведений, выбранных из отрывка или главы, который или которую обучающиеся собираются прочитать. Эта стратегия дает им возможность связать новые слова или сведения с главной идеей текста для чтения, пересказывать его основное содержание.

И, наконец, рассмотрим последний вид не прямых (косвенных) стратегий – социальных – на примере стратегии «Интервью у слова, фразы, словосочетания». Социальные

стратегии позволяют превратить работу над лексикой в игру. С ее помощью учащиеся повторяют и обобщают знания, полученные при изучении темы. Для ее проведения необходимо выбрать ключевые слова, важные для понимания темы, затем следует разделить класс на группы по 2–4 человека и дать каждой слово и список вопросов для интервью. Другие команды не должны знать, какое слово у соперников. После этого ученикам предлагается «стать» словом, фразой или словосочетанием и написать ответы на вопросы. Не раскрывая слова, учитель или учащийся выступает в роли интервьюера и задает вопросы, а члены команды читают свои письменные ответы. После интервью класс угадывает слово.

Один пункт относительно стратегий обучения следует отметить особо: они «не могут являться особой прерогативой всех высокособственных и особо одаренных людей, но, как правило, могут быть изучены обычными людьми, которые ранее ничем и ни в какой области не обнаружили своих собственных творческих дарований» [11, с. 2]. Аргумент в пользу того, что стратегии обучения доступны и им можно научить, также помогает разрушить миф о том, что некоторые учащиеся имеют склонность к языкам, и, таким образом, с их помощью можно достичь высокого уровня владения языком без особых усилий. Это предвзятое мнение может мотивировать неуспевающих настолько, что они бросят обучение, вследствие чего учителя могут оказаться не у дел, как не играющие никакой существенной роли в языковой школе.

После проведения опытно-экспериментальной проверки результатов исследования процесса овладения лексикой второго языка Р. Оксфорд и Р. К. Скарцелла [12, с. 235] предложили новый научно обоснованный подход к обучению лексике второго языка. По сравнению с традиционными подходами, в которых преподаватели возлагают ответственность за овладение словарным запасом на самих студентов без обучения их способам или стратегии обучения, с помощью которых они могли бы улучшить свои лексические знания самостоятельно, этот новый подход, базирующийся на научных исследованиях, делает акцент на стратегии обучения лексике в дополнение к анализу потребностей, персонализации и разнообразным видам деятельности в сфере обучения лексике. Сюда можно отнести три стратегии: 1) группировку слов; 2) систему слов; 3) кроссворд.

По первой стратегии можно предоставить классу список слов изучаемой темы. Учащиеся должны сгруппировать их по различным категориям (часть речи, характер человека, одежда, школа). Можно усложнить игру: пусть ученики самостоятельно составят списки слов, а одноклассники должны догадаться, по какому принципу осуществлен отбор. Кроме того, А. Хант и Д. Беглар [7] также предлагают систематическую основу развития лексики путем включения различных видов и приемов: попутного (случайного, инцидентного) обучения, целенаправленного (эксплицитного, внешнего) обучения и стратегии развития самостоятельного обучения.

Общепринятой считается точка зрения, что мы склонны учить других таким же образом, как обучали нас. Здесь следует остановиться на стратегии системы слов, которая позволяет традиционную проверку лексики превратить в деятельность по изучению новых слов. Для этого необходимо предложить учащимся понять новое слово, например, *prediction*. На листе формата А4 они должны записать его определение, основанное на их собственном понимании (правый верхний угол): *foretelling* или *look forward*; его антоним (левый верхний угол): *look backward*; смешное или глупое предложение, используя свое определение слова (левый нижний угол); создать набросок, который поможет визуализировать определение (правый нижний угол).

На основании исследования Ц. Б. Циммермана [13, с. 17] мы можем предположить, что большинство студентов, изучающих второй язык, традиционно учат методам, которые недостаточно внимания уделяют лексической стороне языка, и, таким образом, утверждение, что большинство учителей также будут продолжать пренебрежительно от-

носиться к словарному запасу, представляется вполне разумным и обоснованным Дж. Коуди [9, с. 277].

Чтобы преодолеть эти затруднения, необходимо использовать стратегию «Кроссворд». Кроссворды можно назвать великолепным средством для расширения активного и пассивного словарного запаса вьетнамских студентов.

Очень важно отметить, что эту стратегию педагогам можно использовать на самом первом уроке изучения новой темы или в качестве разогрева ('warming-up'). Вьетнамские студенты вспоминают слова, которыми необходимо будет пользоваться на следующих развивающих и закрепляющих, контрольных и проверочных уроках.

Кроме того, учебный методический и педагогический кроссворд может быть представлен как отличный способ повторения и закрепления ранее изученного и пройденного материала перед проверочной работой, тестированием, самостоятельной и контрольной работой. Можно предложить вьетнамским студентам составить свой собственный кроссворд по всем новым словам недавно введенной, только что пройденной или ранее изученной темы. Учащиеся повторят их правописание, вспомнят значения ранее изученных агнонимов и агнодиктем. Очень слабым и отстающим ученикам можно приложить к их тренировочному кроссворду особый тематический список слов, который поможет им выбрать подходящие по смыслу значения.

Все вышеуказанные стратегии позволяют сделать вывод о том, что когнитивная направленность позволяет сделать процесс обучения лексике английского языка более эффективным, так как использует имеющиеся в распоряжении обучаемого обширные ресурсы: лингвистический опыт и металингвистическое сознание, имеющиеся знания о лексике и лексических процессах. При применении принципа когнитивной направленности сокращается так называемая «автоматизация речевых навыков». В подтверждение этого приведем пример еще одной когнитивной стратегии, которая называется «Слова, которые используются вместе». Следует обратить внимание учащихся на слова, которые всегда используются вместе. Это можно сделать несколькими способами:

Представьте два списка слов, необходимо соединить слова из каждой группы попарно.

Продемонстрируйте словосочетания из глагола и существительного, например, make + friends, do + your homework.

Создайте сложные существительные: snow + boarding, wind + surfing, mountain + biking.

Соедините глагол или прилагательное с предлогом: listen + to, look + at, agree + with, good + at, interested + in.

Лексическая структура любого языка обширна для запоминания. Учителю можно рекомендовать акцентировать внимание учащихся на способах запоминания новых слов и понимания прочитанного. Задача педагога – помогать студентам развивать чувство языка, умение замечать фразы и слова, которые помогут им для общения или описания ситуаций, связанных непосредственно с ними. Хотелось бы надеяться, что развитие у обучающихся этих способностей будет выходить за пределы деятельности на уроке иностранного языка. Все вышеперечисленные стратегии на практике мы реализовывали одновременно с применением информационно-коммуникационных технологий, которые позволили нам значительно повысить эффективность процесса обучения иностранному языку. Поскольку обучение второму языку на базе первого сопряжено с таким явлением, как интерференция, когда родной язык частично вытесняет изучаемый в процессе его употребления, то, на наш взгляд, единственным наиболее эффективным способом ее преодоления будет путь непрерывного сравнения двух языков в ходе их совместного изучения, чтобы в памяти учащихся на уровне подсознания, формирующихся умений и навыков «запечатлелась» разница между ними; именно поэтому из всех методов для исследо-

вания будет взят метод сравнительно-лингвистического анализа, так как он наиболее приемлем для обучения семантике лексических единиц английского языка на базе родного языка при формировании у вьетнамских студентов лексической англоязычной компетенции, а также позволит определить на всех этапах соотношение личностного, деятельностного, коммуникативного элементов в профессиональной компетенции учителя иностранных языков.

Отбор и организация содержания обучения во время практики осуществлялись нами с учетом цели, задач обучения, потребностей студентов, рабочей программы и уровня владения ими языком. К примеру, при отборе и организации содержания обучения и проведения первого занятия в группе № 304 по предмету «Практика устной и письменной речи» во главу угла ставился набор педагогических и методических целей:

1. Практическая цель: развитие особых умений у вьетнамских студентов по использованию в процессе коммуникации монологической и диалогической речи; совершенствование умений чтения, фонематического слуха в процессе декодирования агнонимов и агнодиктем. Здесь, как правило, реализуется деятельностный компонент в его прямой связи с коммуникативным элементом профессиональной компетенции будущего учителя иностранных языков. В процентном соотношении это будет выглядеть так: 40 % приходится на деятельностный, волевой компонент, 40 % – на коммуникативный и 20 % – личностный.

2. Образовательная цель: расширение кругозора учащихся за счет информации по культуре страны изучаемого языка. Реализация этой цели меняет соотношение трех ведущих компонентов структуры профессиональной компетенции будущего учителя иностранных языков: 50 % будет уделяться развитию личности, 30 % – деятельностному аспекту и 20 % – коммуникации.

3. Воспитательная цель: воспитание толерантного отношения к англоязычному народу и самой стране изучаемого языка; формирование такой важной потребности, как необходимость регулярно пользоваться изучаемым языком как особым средством общения и способом получения новой коммуникативной информации. Здесь соотношение трех компонентов будет выглядеть так: 60 % займет личностный компонент, 30 % – коммуникации и 10 % – деятельностный.

4. Развивающая цель: развитие как языковых и интеллектуальных, так и особых когнитивных, познавательных способностей, очень важных ценностных ориентаций, готовности участвовать в непосредственном диалоге культур, логического мышления, памяти, внимания. Реализация данной цели даст нам следующее соотношение: 35 % – личностный компонент, 35 % – коммуникативный и 30 % – деятельностный.

Резюме. Итак, подводя итоги, следует отметить, что такие важные дидактические понятия, как концепция обучения и стратегия обучения, тесно взаимосвязаны между собой и находятся в корреляционных отношениях, поскольку одно из них связано с теорией преподавания иностранного языка, а второе – с практикой. Кроме того, стратегия обучения как термин широко применяется в западной методической науке, где почти полностью вытесняет другие методические категории, такие как подход, концепция, парадигма. В российской традиции понятие «подход» существует, но иногда оно совпадает с термином «метод обучения» в своем значении. Понятие метода обучения может быть уже, чем подход, и существовать в его рамках. Для разработки новой технологии обучения необходимо учитывать психологические особенности памяти человека, а также общедидактические и общеметодические принципы обучения, равно как и основные положения, разработанные в методической науке того или иного социума (в нашем случае, это методические принципы, разработанные и применяемые при обучении иностранным языкам во Вьетнаме). Наконец, в целях создания эффективной стратегии обучения необходимо из уже имеющихся методов, путем их анализа и сопоставления, вывести новый способ препода-

давания, который будет отвечать требованиям гипотезы, способствовать достижению поставленных в ходе исследования целей обучения, решать насущные дидактические задачи и удовлетворять моральным и эстетическим потребностям учащихся, повышая эффективность обучения. Эффективность стратегий обучения позволила раскрыть соотношение личностного, деятельностного и коммуникативного компонентов в профессиональной компетенции языковой личности учителя иностранных языков в процессе ее становления и развития. Последнее заключалось в реализации поставленных целей и задач обучения на практике, в процессе подготовки и проведения занятий по иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школа будущего. – М. : Работник просвещения, 1922. – 152 с.
2. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Просвещение, 1991 – 187 с.
3. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении : научно-методическое пособие. – М. : Эйдос ; Изд-во Института образования человека, 2012. – 63 с.
4. Шамов А. Н. Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2016. – 230 с.
5. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 03.32.00 Иностранный язык. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
6. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : Модек, 1995. – 415 с.
7. Beglar D., Hant A. Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. – URL : <https://ru.scribd.com/document/232968051/Hunt-and-Beglar>.
8. Bialystok E. Second language Learning and Teaching in Classroom Settings: The Learning Study, Year One. – Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1977. – P. 17–57.
9. Coady J. L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In J. Coady 1997b // Coady and T. Huckin, eds. Second Language Vocabulary Acquisition. – Cambridge : Cambridge University Press. – P. 273–290.
10. Harmer J. How To Teach Vocabulary, a survey of taiwanese efl senior high school teachers. – Essex : University of Essex, 2005. – 89 p.
11. O'Malley J. M., Chamot A.U. Learning Strategies in second Language Acquisition. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 270 p.
12. Oxford R., Scarcella R. C. Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction // System, 1990. – Vol. 22(2). – P. 231–243.
13. Zimmerman C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction // J. Coady And T. Huckin, eds. Second Language Vocabulary Acquisition. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – P. 5–19.

Статья поступила в редакцию 21.03.2019

REFERENCES

1. D'yui Dzh., D'yui E. Shkola budushchego. – M. : Rabotnik prosveshcheniya, 1922. – 152 s.
2. Rogova G. V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole. – M. : Prosveshchenie, 1991 – 187 s.
3. Hutorской A. V. Sistemno-deyatelnostnyj podhod v obuchenii : nauchno-metodicheskoe posobie. – M. : Ejdos ; Izd-vo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2012. – 63 s.
4. Shamov A. N. Tekhnologii obucheniya leksicheskoy storone inoyazychnoj rechi : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – M., 2016. – 230 s.
5. Shchepilova A. V. Teoriya i metodika obucheniya francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu : uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihhsya po special'nosti 03.32.00 Inostrannyj yazyk. – M. : VLADOS, 2005. – 245 s.
6. El'konin D. B. Psichicheskoe razvitie v detskih vozrastah. – M. : Institut prakticheskoy psihologii ; Voronezh : Modek, 1995. – 415 s.
7. Beglar D., Hant A. Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. – URL : <https://ru.scribd.com/document/232968051/Hunt-and-Beglar>.
8. Bialystok E. Second language Learning and Teaching in Classroom Settings: The Learning Study, Year One. – Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1977. – P. 17–57.

9. *Coady J.* L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In J. Coady 1997b // Coady and T. Huckin, eds. *Second Language Vocabulary Acquisition*. – Cambridge : Cambridge University Press. – P. 273–290.
10. *Harmer J.* *How To Teach Vocabulary, a survey of taiwanese efl senior high school teachers*. – Essex : University of Essex, 2005. – 89 p.
11. *O'Malley J. M., Chamot A.U.* *Learning Strategies in second Language Acquisition*. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 270 p.
12. *Oxford R., Scarcella R. C.* *Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction // System*, 1990. – Vol. 22(2). – P. 231–243.
13. *Zimmerman C. B.* *Historical trends in second language vocabulary instruction // J. Coady And T. Huckin, eds. Second Language Vocabulary Acquisition*. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – P. 5–19.

The article was contributed on March 21, 2019

Сведения об авторе

Ершов Денис Иванович – соискатель кафедры психологии, педагогики и специального образования Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия; e-mail: ersh0walud@yandex.ru

Author information

Ershov, Denis Ivanovich – Applicant, Department of Psychology, Pedagogics and Special Education, P. Semenov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk, Russia; e-mail: ersh0walud@yandex.ru