

УДК 37.018.46  
DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-45-50

С.В. Кустова

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза, обучающихся по специальности «учитель английского языка». Автор предлагает использование контекстной технологии обучения английскому языку с целью трансформации учебно-познавательной деятельности студентов в профессиональную. Автором проводится анализ особенностей принятия студентами себя в качестве профессионалов, педагогической деятельности как способа самореализации и системы ценностей педагогической деятельности. В статье доказывается, что теория и технологии контекстного образования позволяют формировать профессиональные компетенции в ходе обучения иноязычной коммуникации.

*Ключевые слова:* профессиональные компетенции, иноязычная коммуникация, контекстное образование, профессиональная идентичность, педагогическая деятельность.

S.V. Kustova

## THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TEACHER S' COMPETENCES IN THE PROCESS OF CONTEXTUAL LEARNING

The article considers the problem of the development of professional foreign language teachers' competences of TEFL students. The author suggests the use of contextual technology for teaching English in order to transform students' educational and cognitive activities into professional. The author provides the analysis of the peculiarities of the students taking themselves as a professional, teaching activities as a way of self-realization and adoption of the value system of pedagogical activity. The article proves that the theory and technology of contextual education, allow to transform the TEFL students' educational activities into professional ones, with their gradual awareness of their pedagogical professional identity.

*Key words:* professional foreign language teachers' competences, foreign communication, contextual education, professional identity, pedagogical activity.

В связи со сменой традиционной, знаниевой, парадигмы образования, когда обучение было объяснительно-иллюстративным, направленным на формирование исключительно предметных знаний, умений и навыков, к выпускнику педагогического вуза предъявляются иные требования. Назрела необходимость в подготовке учителя, способного решать проблемы преподавания собственного предмета с точки зрения его личностного значения для учащихся – будь то профилирование содержания предмета, интегрирование его в другие предметные области или внедрение личностно ориентированных, системно-деятельностных технологий.

Выпускник педагогического вуза должен обладать эвристической компетенцией [1], готовностью к постоянному личностному и профес-

сиональному развитию, осознавать социальную значимость педагогической деятельности, обладать ценностно-смысловыми компетенциями для ее успешной реализации [2]. Кроме того, предметное содержание образования также накладывает свой отпечаток на специалистов данной профессии и составляет комплекс из общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

В этой связи компетентностный подход выступает как инструмент модернизации педагогического образования. В свою очередь, реализация данного подхода требует определенных изменений во всех звеньях системы подготовки педагогов: цели, содержания, формах, методах, средствах, условиях, результате. Согласно требованиям Федерального образовательного стан-

дарта высшего образования, определяющим и регламентирующим подготовку педагогических кадров нового поколения, «профессиональная компетентность» трактуется как совокупность личностных качеств, способностей и компетенций, необходимых для эффективной реализации профессиональной деятельности. В структуре профессиональной компетентности учителя иностранного языка (ИЯ) выделяют универсальные и профессиональные компетенции.

Универсальные (общекультурные) компетенции, формируемые в ходе получения педагогического образования, включают в себя способность к системному и критическому мышлению, разработке и реализации проектов, работе в команде, осуществлению деловой и межкультурной коммуникации.

Перечень общепрофессиональных компетенций включает, помимо прочих, способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с нормами профессиональной этики, организовывать воспитательную деятельность, осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся, взаимодействовать с участниками образовательных отношений.

Изменение социального заказа, зафиксированного в ФГОС ВО, неизменно ведет к изменению содержания подготовки будущего учителя ИЯ. Учебный курс «Практика устной и письменной речи: английский язык», выступающий основой формирования иноязычной коммуникативной компетенции, должен, как и другие дисциплины, быть направлен на формирование профессиональных компетенций учителя ИЯ. Практико-ориентированный потенциал данного курса предоставляет студентам возможность актуализировать абстрактные теоретические понятия, разрозненные знания по другим учебным дисциплинам, в процессе включения в иноязычную коммуникативную деятельность. Таким образом, данный курс приобретает не только коммуникативно ориентированный характер, он становится профессионально ориентированным.

Условиям реализации компетентностного подхода при подготовке учителя ИЯ отвечает теория контекстного обучения. Технология контекстного обучения позволяет моделировать предметное, социальное и морально-нравственное содержание профессиональной деятельности, усваиваемое студентами [3], осуществлять трансформацию учебно-познавательной деятельности студента в социально-практическую [4], таким

образом, создавая условия для включения студентов в профессиональную деятельность в ходе учебно-познавательной деятельности.

Контекстное образование представляет собой такой тип образования, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов, средств, условий обучения и воспитания моделируется предметное, социальное и морально-нравственное содержание профессиональной деятельности, усваиваемой студентами посредством использования сменяющих друг друга семиотической, имитационной, социальной педагогической моделей [3]. Данная образовательная технология обеспечивает достижение единства обучения и воспитания, теории и практики, информации и знания, значения и смысла.

Таким образом, контекстное обучение позволяет смоделировать не только предметное, но и социальное содержание профессионального труда [5]. Применение технологии контекстного обучения в курсе «Практика устной и письменной речи» создает условия для интеграции предметно-технологической деятельности будущего учителя ИЯ и его реальной иноязычной речевой деятельности, формируя универсальные и общепрофессиональные компетенции.

Профессиональное становление личности представляет собой процесс формирования субъекта профессионального пути. В соответствии с концептуальными положениями теории контекстного обучения не только преподаватель должен отслеживать и оценивать становление студента как будущего профессионала, но и сам студент должен быть включен в процесс трансформации собственной учебной деятельности в профессиональную. Следовательно, студент должен владеть информацией о том, каким образом можно оценить собственную готовность к будущей педагогической деятельности. Это особенно актуально, так как успешность вхождения в педагогическую профессиональную деятельность зависит от степени соответствия возможностей студента предъявляемым профессиональным требованиям и степени соответствия содержания, условий данной деятельности желаниям и притязаниям студента [6].

Профессиональная идентичность может выступать одним из критериев профессионального развития студентов педагогического вуза и свидетельствовать о степени и способе принятия ими педагогической профессиональной деятельности как формы самореализации и са-

моутверждения. Анализ научной литературы демонстрирует широкий спектр определений понятия профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность определяется через понятие профессионального «Я-образа» (Э.Ф. Зеер), рассматривается в контексте профессионального самоопределения (Е.А. Климов), трактуется как осознание своей тождественности с профессиональной общностью, в результате чего происходит оценка значимости членства в ней, формирование определенной ментальности, чувств, ощущения своей профессиональной компетентности (Л.Б. Шнайдер). Проблема становления профессиональной идентичности у студентов рассматривается в работах Т.В. Мищенко, Е.Е. Трандиновой, Е.Н. Кирьяновой, О.В. Денисовой, Ю.А. Кумыриной, Ю.П. Поваренкова [6].

Рассматривая профессиональную идентичность как критерий профессионального развития, Ю.П. Поваренков отмечает, что она свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком себя как профессионала, системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности, конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей [6]. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что одним из критериев для оценки уровня сформированности профессиональной идентичности студента, получающего профессию учителя иностранного языка, может служить его отношение к себе как к будущему учителю иностранного языка. В этом случае развитие профессиональной идентичности осуществляется в процессе соотношения профессиональной Я-концепции студента с идеальной моделью учителя иностранного языка с постепенной перестройкой и принятием близости между собой реальным и идеальным.

Другим критерием сформированности профессиональной идентичности студента педагогического вуза является его отношение к системе ценностей и норм педагогической деятельности, деятельности учителя иностранного языка.

Третьим показателем является отношение студента к содержанию, условиям профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Исходя из специфики педагогической деятельности, значительную роль в формировании профессиональной идентичности студента педагогического вуза играет его понимание социальной значимости данной деятельности, ответственности за организацию эффективного процесса об-

учения, психологическое, физическое здоровье учащихся, их всестороннее развитие.

В ходе наблюдения за студентами 1–2-х курсов нами было выявлено противоречие между существующим отношением студентов, представителей цифрового поколения, к процессу взаимодействия с обществом и своими сверстниками, трендами на изменение формирования духовных и моральных ценностей и запросом общества на педагогов, способных к актуализации потребности и способности к межличностной коммуникации, стимулированию проявления творческих возможностей, созидательных качеств личности учащихся.

В исследовании участвовало 60 студентов 2-го курса лингвистического института Алтайского государственного педагогического университета, обучающихся по направлению «Педагогическое образование: английский и немецкий язык». Исследование проводилось в два этапа. В ходе констатирующего этапа эксперимента была проведена оценка сформированности профессиональной идентичности студентов контрольной и экспериментальной групп по следующим критериям: уровень принятия себя как профессионала, принятия профессиональной деятельности учителя иностранного языка как способа самореализации и удовлетворения, уровень принятия системы ценностей и норм педагогической деятельности [6]. В ходе формирующего этапа осуществлялось наблюдение за динамикой и особенностями формирования профессиональной идентичности студентов, будущих учителей иностранного языка, в ходе изучения дисциплины «Практика устной и письменной речи: английский язык».

Оценка принятия профессиональных качеств, необходимых для успешной деятельности учителя иностранного языка, проходила с использованием методики Будасси [7]. Студентам обеих групп было предложено расположить профессионально важные качества учителя ИЯ в следующем порядке: 1 – наименее важное, 20 – самое необходимое, таким образом, представив идеальный портрет учителя ИЯ. На втором этапе им нужно было расположить те же качества в зависимости от того, насколько они сформированы у них, 1 – наименее сформировано, 20 – наиболее. Профессионально значимые качества, включенные в тест, были отобраны на основе анализа профессиограммы учителя ИЯ [8]. Полученные результаты позволили условно выделить три уровня самооценки себя как профессионала: завышенный (0 % в обе-

их группах), заниженный (73 % в контрольной и 75 % в экспериментальной), оптимальный (27 % в контрольной и 25 % в экспериментальной).

Качественный анализ ответов участников опроса показал, что наиболее высокую позицию в оценке педагогической деятельности учителя ИЯ занимают такие значимые социально и профессионально обусловленные качества, как толерантность, коммуникабельность, терпеливость, знание предмета. Минимальное расхождение между представлением об идеальном образе профессионального учителя и, по их мнению, уровнем развития этих качеств у респондентов свидетельствует о том, что они идентифицируют себя с образом учителя ИЯ, смоделированного ими же. Такие значимые для учителя ИЯ качества, как креативность, любознательность, гибкость мышления, разносторонность, в студенческой оценке деятельности учителя занимают низкую позицию. В то же время эти же качества они отмечают у себя как более развитые, что позволяет сделать вывод о том, что профессия учителя ИЯ не выглядит для них привлекательной, потому что в ней нет простора для творчества, развития разносторонних интересов, она для них однообразна.

Второй критерий сформированности профессиональной идентичности представляет собой принятие системы ценностей и норм педагогической деятельности и включает социально и профессионально обусловленные качества учителя ИЯ. Участникам эксперимента было предложено соотнести собственные профессиональные ценности и установки с представлениями о существующих ценностных ориентациях и социально обусловленных качествах, характерных для учителя ИЯ [8].

Анализ результатов опроса позволил выделить три условных уровня, отражающих степень принятия и готовности следовать социально-профессиональной позиции педагога. Наименее готовы к принятию и следованию педагогическим нормам 36 % студентов в контрольной и 38 % в экспериментальной группах, на среднем уровне принятия педагогических ценностей оказалось 45 % в контрольной и 40 % в экспериментальной группах, на оптимальном уровне 19 % в контрольной и 22 % в экспериментальной группах.

Наибольшее количество расхождений между идеальной моделью учителя ИЯ и тем, что респонденты оценивали как не играющее значительной роли для них, будущих педагогов, отмечено по позиции «потребность в самообразовании»: 63 %

студентов из контрольной группы и 60 % из экспериментальной. Готовы и хотят повышать свой уровень образования в ходе будущей профессиональной деятельности лишь 29 % студентов контрольной и 32 % экспериментальной групп, при этом признавая, что это важно для профессиональной состоятельности учителя ИЯ. В то же время значителен процент студентов обеих групп (28 % – контрольная, 30 % – экспериментальная), желающих осваивать новые формы обучения иностранному языку, хотя в их представлении об идеальной деятельности учителя ИЯ данная характеристика находится в конце рейтинга. Этот факт также свидетельствует о том, что профессия учителя ИЯ не является для них привлекательной в плане реализации современных подходов и методов обучения и воспитания.

Другое значительное расхождение между идеальным представлением о направленности деятельности учителя и ее принятием отмечается по позиции «уважительное отношение к личности ребенка». Отмечая значительную роль данной ценности для педагогической деятельности учителя, лишь 45 % студентов контрольной и 47 % экспериментальной групп заявили о готовности следовать этой норме. Социальную активность учителя и ее роль в реализации педагогической деятельности 63 % студентов контрольной и 57 % экспериментальной группы оценивают как неважную для учителя ИЯ, лишь 36 % респондентов контрольной и 32 % экспериментальной группы готовы разделять данную ценность.

Третьим критерием уровня сформированности профессиональной идентичности студентов выступает принятие ими профессиональной деятельности учителя ИЯ как способа самореализации. Участники эксперимента имели возможность смоделировать деятельность учителя ИЯ, опираясь на собственный опыт обучения в школе, знания психологии и педагогики, полученные в ходе освоения данных дисциплин. На втором этапе выполнения тестового задания студентам предлагалось в порядке возрастания расположить наиболее интересные для них функции, в которых они могли бы реализоваться в процессе организации обучения школьников иностранному языку.

В результате всего лишь 46 % респондентов контрольной и 40 % экспериментальной группы предполагают, что они смогут самореализоваться в роли учителя ИЯ, при этом больше всего их привлекает перспектива реализации именно обучающей функции, обучение основным видам ре-

чевой деятельности, отдельным аспектам языка. Важным показателем является тот факт, что они готовы заниматься воспитательной работой, но их отпугивает организация внеурочной деятельности учащихся. В то же время 45 % участников опроса отмечают, что воспитательная функция учителя ИЯ занимает в их рейтинге крайне низкую позицию. Так же низко в их рейтинге, моделирующем функции учителя, находится обучение коммуникации, говорению, взаимодействию, использование активных форм работы на уроке.

Как отмечает Ю.П. Поваренков, профессиональная идентичность является одним из ведущих критериев становления профессионала, ее становление носит циклический характер и проходит следующие этапы: школьный, академический, учебно-профессиональный и профессиональный [6]. Прохождение данных этапов характерно для любого субъекта профессионального становления, при этом роль преподавателя заключается в том, чтобы распознавать эти формы профессиональной идентичности, подобрать подходящие приемы педагогического, организационно-управленческого воздействия на студентов.

В рамках нашего исследования мы разработали программу формирования профессиональной идентичности студентов 2-го курса, обучающихся по специальности «Педагогическое образование», в рамках контекстного обучения английскому языку. Разработанная нами программа представляет собой поэтапное формирование профессиональной идентичности студента в ходе смены формы его деятельности. Цель данной программы – создание условий для формирования у студентов опыта решения коммуникативных, познавательных, нравственных проблем в ходе общения в малых группах, на основе контекстного обучения.

Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, рассматривая деятельность как внутренне мотивированную целенаправленную активность студента, посредством которой он усваивает профессиональный, социальный и нравственный опыт. Используемые в обучении формы, методы и средства позволяют моделировать предметно-практическое и социальное содержание деятельности учителя ИЯ с включением обучающихся в квазипрофессиональную педагогическую деятельность в процессе обучения английскому языку.

На начальном этапе обучения в вузе у студентов формируются рефлексивные умения анализа собственного опыта изучения ИЯ [5]. Исходя из

этого, на занятиях по практике устной и письменной речи создаются специальные условия, позволяющие студентам проводить анализ используемых методов, приемов, упражнений, с последующим включением их в квазипрофессиональную деятельность в ходе деловых, ролевых игр, проектной деятельности.

Ведущими в контекстном образовании являются коллективные формы общения субъектов образования: парные, групповые. Ролевые игры, диспуты, элементы соревновательности позволяют наиболее эффективно переключить студентов от академической к квазипрофессиональной деятельности. Игровые, имитационные методы обучения позволяют формировать универсальные компетенции будущего учителя ИЯ, так как, инсценируя роль учителя, учащегося, родителя, студенты овладевают умениями аргументировать свою точку зрения, основываясь на имеющихся знаниях, анализировать высказываемые сторонами аргументы, находить рациональное основание для принятия аргументов оппонента, развивают профессиональную мотивацию, познавательные интересы. В ходе речевой практики, которая лежит в основе ролевой игры, формируются профессиональные компетенции: умения вести иноязычную и межкультурную коммуникацию, адаптировать свою речь в зависимости от ситуации общения, восприятия речи на слух, расширение лексического запаса, необходимого для организации профессионального общения.

Реализованная программа формирования профессиональной идентичности студентов продемонстрировала положительные результаты. Результатом контекстного обучения английскому языку экспериментальной группы стало увеличение числа студентов, вышедших на оптимальный уровень соотнесения их собственных психологических и индивидуально личностных особенностей с требованиями избранной профессии. Это свидетельствует о положительной динамике развития внутренних мотивов выбора педагогической профессиональной деятельности. Количество студентов экспериментальной группы, считающих профессию учителя однообразной, не креативной, не дающей возможности самореализации их творческого потенциала, сократилось. Таким образом, увеличилось количество студентов, испытывающих удовлетворенность предстоящей педагогической деятельностью. Данного результата удалось добиться в процессе диагностирования студентами собственных индивиду-

альных интересов и соотнесения возможности их реализации с разнообразными функциями, выполняемыми учителем ИЯ в ходе его профессиональной деятельности. Методы и приемы организации контекстного обучения английскому

языку позволили создать условия для освоения и интеграции компетенций предметов гуманитарно-педагогического профиля с компетенциями дисциплины «Практика устной и письменной речи: английский язык».

### Библиографический список

1. Осипенко С. А. Педагогическое содействие развитию эвристической компетенции у математиков // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20720> (дата обращения: 09.04.2020).
2. Раскачкина Е. В. Ценностно-смысловые компетенции личности как интегративная категория современной педагогической теории и практики // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 161–167.
3. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
4. Формирование профессиональных компетенций в процессе изучения курса «Процессы и аппараты химической технологии» / А. В. Клинов, В. В. Бронская, Т. В. Игнашина и др. // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 2. С. 122–126.
5. Юрова О. А. Подготовка учителей иностранного языка в свете контекстного подхода // Вестник Таганрогского института им А. П. Чехова. 2015. № 2. С. 251–256.
6. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2014. Т. 20. С. 9–15.
7. Личность и ее свойства: практикум / С. Д. Некрасов и др. Краснодар, 2017. 11 с.
8. Щербатых Л. Н. Профессиограмма учителя иностранных языков, работающего с лингвистически одаренными детьми // Вестник Московского университета им. С. Ю. Витте. Сер. 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. 2012. № 1. С. 32–35.