

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Pedagogical Reflection as a Method of Professionally-Oriented Formation of Socio-Cultural Competence at Future Foreign Language Teacher Training

Elena Smirnova

Pskov State University, Russian Federation

Abstract. *The language policy focus on multilingualism and multicultural education necessitated to train a foreign language teacher who is able to teach students efficient cooperation in multilingual and multicultural environment. Young teachers face into difficulties when passing from the social role of a student to the social role of a teacher, so far as language training at university is to a greater extent subject-related rather than professionally-oriented. The main goal of the paper is to view vocational training peculiarities of future foreign language teachers from the perspective of socio-cultural approach. The article presents professionally-oriented ways of socio-cultural competence formation of a future teacher at a practical foreign language lesson. The author proves that the decisive condition to ensure the professional direction of socio-cultural competence formation is pedagogical reflection, which makes it possible to get students involved in the reflective development of the inner space of their future professional activity. The proposed system of tasks is aimed to involve students in the reflective analysis of their own strategies how to learn a foreign culture, their functional role in the process of education and, on the other hand, to make sense of the teacher's performance and the professional relevance of the educational process. As the way of evidence of the proposed tasks efficiency, the observation results on students at teaching practice and school teachers' survey data are given.*

Keywords: *future foreign language teacher, pedagogical reflection, professionally-oriented training, socio-cultural competence.*

Введение *Introduction*

Современный образовательный контекст характеризуется актуализацией взаимосвязей образования и культуры, которая выступает в

качестве универсального механизма формирования личности, стремящейся к самореализации и обладающей чувством ответственности, способной взаимодействовать на равноправной основе с представителями своей и другой национальности, умеющей критически мыслить и ценить духовное и материальное богатство родной и иноязычной культуры.

Обучающиеся должны не только овладеть вербальным кодом иностранного языка и уметь его использовать практически, но и создать в своем сознании «картину мира», свойственную носителю этого языка.

В настоящее время к будущему учителю иностранного языка (далее – ИЯ) предъявляются новые требования, среди которых главными становятся не только методическая и предметная готовность, но и развитые интеллектуально-познавательные умения в сопоставлении и изучении языковых и культурных феноменов изучаемых языков, рефлексивные качества и навыки, творческое мышление, способность к исследовательской деятельности, умение предвидеть результаты собственной работы (Sorokoviyh & Kutepova, 2018).

В этих условиях актуализируются две взаимосвязанные проблемы – формирование социокультурной компетенции (далее – СКК) студента - будущего учителя иностранного языка, способного выступать в роли «медиатора культур», с одной стороны, и переосмысление подходов к формированию профессиональных умений, с другой стороны.

Одним из условий, позволяющим обеспечить профессионально-педагогическую направленность процесса овладения СКК, может стать развитие рефлексивных способностей студента.

Цель исследования – раскрыть дидактический потенциал педагогической рефлексии как способа профессионально-направленного формирования социокультурной компетенции будущих учителей ИЯ, а также обобщить представления о социокультурной компетенции как о структурном компоненте профессиональной деятельности учителя ИЯ.

Теоретические основы проблемы *The theoretical background*

СКК как объект научных изысканий в лингводидактике является одним из самых частотных.

Появление термина «СКК» в российской методике обучения иностранным языкам соотносится с документами международной организации «Совет Европы по культурному сотрудничеству», и прежде всего с работами «Objectives for foreign language learning» Яна ван Эка (Ek Van, 1986) и «Threshold Level 1990» Яна ван Эка и Джона Трима (Ek Van & Trim, 1991). Согласно этим документам, СКК является одной из

составляющих коммуникативной компетенции, понимаемой как способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, установлению и поддержанию социальных контактов при помощи иностранного языка. Основу СКК составляет «знание социокультурного контекста, в котором изучаемый язык используется его носителями, а также того, как этот контекст влияет на выбор и коммуникативный эффект употребления определенных лингвистических форм» (Ek Van, 1986). В 1991 году понятие было интерпретировано как аспект коммуникативной способности, включающий специфические черты общества и культуры, проявляющиеся в коммуникативном поведении членов данного общества (Ek Van & Trim, 1991).

В российской науке накоплен значительный опыт исследования проблемы соизучения языка и культуры, в том числе и применительно к формированию СКК. Анализ работ в области теории и методики преподавания иностранных языков показывает, что в фокусе внимания исследователей находились следующие вопросы:

- формирование СКК у студентов неязыковых направлений: Юриспруденция, Культурология, Экономика, Лечебное дело, Психология, технические специальности и др.;
- формирование СКК у учащихся разных типов школ;
- формирование СКК на основе различных средств обучения: Интернет-ресурсов, социальных серверов, спутникового телевидения, информационно-коммуникационных технологий, образовательной среды Moodle, видеосюжетов, прагматических и поэтических текстов, аутентичного песенного материала.

Количество исследований применительно к формированию СКК в профессиональном плане у студентов - будущих учителей ИЯ незначительно. Можно выделить работы Санниковой С.В. (Sannikova, 2006), Рыченковой Л.А. (Rychenkova, 2008), Перовой А.К. (Perova, 2010).

В данных работах доказывается важность интеграции социокультурного компонента в контекст профессионально-методической подготовки будущих учителей иностранного языка. При этом целью формирования СКК студентов является «развитие личности, способной выйти за пределы своей культуры и осуществлять функции медиатора культур, не утрачивая собственную идентичность» (Rychenkova, 2008, p.147).

Учитель – медиатор культур рассматривается как учитель, который «умеет строить процесс обучения в соответствии с современными требованиями к языковому образованию и реализовывать социокультурное образование школьников на основе идей диалога культур, межкультурной

толерантности, адекватного восприятия культурных различий при сохранении ценностного отношения к своей культуре» (Pegova, 2010, p.337).

Санникова С.В., формулируя понятие СКК учителя иностранного языка, акцентирует особое внимание на таких профессионально-значимых качествах учителя, как коммуникативность, эмпатия и толерантность (Sannikova, 2006).

Не ставя перед собой цель детального описания структурного состава СКК будущего учителя иностранного языка, на основе теоретико-методологического анализа исследований назовем кратко ее базовые компоненты:

- когнитивный, включающий системные знания о культуре страны изучаемого языка и родной культуры, а также умения адекватно использовать данные знания в ситуациях межкультурного общения;
- аксиологический, включающий ценностные установки уважительного отношения к чужой культуре, непредвзятости в ее восприятии и оценивании;
- эмоциональный, включающий личностные качества – наблюдательность, эмпатия, толерантность, открытость и готовность к общению;
- лингводидактический, включающий способность анализировать и отбирать социокультурный материал в учебных целях, использовать наиболее эффективные технологии для формирования СКК обучающихся.

В теории и практике высшего педагогического образования принципиально важным является осознание значимости профессионально-педагогической направленности преподавания дисциплин не только педагогического, но и предметного блока.

Профессионально-педагогическая направленность рассматривается нами, вслед за Саломатовым К.И., как методический принцип, реализация которого оказывает активное воздействие на все элементы процесса обучения иностранному языку как будущей специальности и служит средством опосредованной методической подготовки студентов (Salomatov, 1984). Реализация данного принципа создает условия для осознания выполнения учебных действий с профессионально-ориентированной позиции.

Чтобы стать квалифицированными педагогами, студенты должны прежде всего осознать свой собственный опыт изучения иностранного языка. Как известно, «человек учит так, как учили его, а не так, как его учили учить». Обычно основное внимание обучающихся направлено на его

содержание, а не на сам процесс усвоения знаний. Но есть средства, помогающие сделать этот процесс более сознательным.

На наш взгляд, педагогическая рефлексия может выступать как один из факторов, позволяющих обеспечить оптимальное взаимосвязанное формирование социокультурной и профессиональной компетенций.

Педагогическая рефлексия рассматривается рядом ученых как сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности, к себе как ее субъекту с целью анализа, осмысления оценки ее эффективности и прогнозирования ее дальнейшего развития (Bizyaeva, 2004).

В системе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка опыт развития педагогической рефлексии пока невелик. Рядом ученых предпринимались попытки представить рефлексивные методики, включающие рефлексивные приемы в процесс изучения ИЯ (Solovova, 2004). Мелехова Ю.Б. определяет рефлексивную позицию будущего учителя как «осознанную систему оценочных отношений личности к себе как к будущему учителю иностранного языка, к участнику педагогического взаимодействия, к профессии «Учитель», к предмету «Иностранный язык», основанную на имеющемся рефлексивном опыте личности и обеспечивающая ее обогащение» (Melekhova & Sajgushev, 2019, p.16).

В данной работе представлены дидактические возможности практического занятия по иностранному языку, позволяющие вовлекать студента в рефлексивное освоение «внутреннего пространства» их будущей профессиональной деятельности. Именно практическое занятие по иностранному языку, на наш взгляд, может обеспечить наиболее успешно профессионально-педагогическую ориентацию социокультурной компетенции учителя иностранного языка через рефлексивное осознание студентами их совместной деятельности с преподавателем вуза в процессе познания иноязычной культуры.

Методические основы исследования *Research methodology*

С целью получить более четкое представление об особенностях рефлексии в профессионально-личностном опыте студентов – будущих учителей, нами было проведено анкетирование среди студентов 5 курса (23 студента), обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Иностранные языки».

Анкета включала в себя 4 серии вопросов, целью которых было выяснить:

1. что «оседает» в памяти студентов в отношении приемов и способов овладения материалом и имеет ли место видение этих приемов;
2. в какой мере студенты понимают идею адекватности приемов поставленной задаче;
3. в какой мере студенты видят методическое своеобразие языкового материала;
4. какова их собственная эмоциональная реакция на определенные задания.

Результаты проведенного анкетирования позволили сделать следующие выводы:

- осознание способов овладения материалом имеет место, однако студенты весьма слабо представляют себе существенные стороны приемов, используемых преподавателем;
- имеющиеся у некоторых студентов представления в большей мере являются пока отражением их интуитивно-эмпирического опыта, что не позволяет признать наличие у них профессиональной рефлексии как сформированного качества личности;
- у большинства студентов наблюдаются рефлексивные проявления, что является прямым или опосредованным отражением накопленного ими учебного опыта, однако их диапазон и направленность нельзя признать достаточными.

Результаты проведенного анкетирования, а также наш опыт преподавания иностранного языка показывает, что студенты не всегда могут осуществить перенос приемов действий, которые они наблюдали в течение многих лет в вузе, в школу. Одну из причин мы видим в том, что даже там, где применяются рациональные приемы, студенты не осознают выполняемые на занятии действия как профессионально релевантные, поскольку перед ними не ставится задача анализировать свою деятельность и действия преподавателя, оценить приемы, на основе которых они овладевают иностранным языком, посмотреть на них со стороны. Для студентов важен результат, правильный ответ. Система же действий, которая приводит к этому результату, ими или совсем не осознается или осознается недостаточно. Необходимое осознание возникает тогда, когда студент на собственном опыте убеждается в том, что результативность его деятельности зависит и от особенностей самого процесса усвоения, от способов его осуществления.

Другую причину мы видим в том, что студенты недостаточно самостоятельны в организации учебного общения, так как организатором

занятия является преподаватель, т.е. организационно-структурная часть является заданной извне.

Процесс формирования СКК на практическом занятии по иностранному языку включает разнообразные задания и приемы, направленные на осмысление собственного социокультурного опыта и знаний, на осознанное сравнение и анализ культурно-специфических понятий, поиск путей преодоления ситуаций непонимания и т.п.

Однако практика обучения свидетельствует о том, что все действия, направленные на овладение чужой культурой, происходят неосознанно в плане постановки целей, путей их решения, использования приемов. Таким образом, процесс овладения иноязычной культурой остается «закрытым» в плане становления профессиональной компетенции студентов.

Правомерно возникает вопрос о том, каким образом научить студентов размышлять, четко дифференцировать две стороны познания иноязычной культуры – «для себя» и «для других», т.е. осознать свою профессиональную роль как будущего учителя.

Запуск и развитие механизма профессиональной рефлексии будущего учителя возможно осуществить через особую систему заданий, позволяющих вовлекать студентов в рефлексивный анализ своих действий, установок, взглядов – равно как и действий преподавателя.

Основой для рефлексивного «выхода» могут служить проблемно-поисковые вопросы культуроведческого характера. Условно можно разделить весь процесс на три этапа.

Первый этап связан с постановкой преподавателем задачи, заключающей в своем содержании определенную социокультурную проблему, противоречие.

Далее представим на одном из примеров ход возможной работы. Так, представленный ниже диалог содержит социокультурную ошибку в использовании конвенциональной формулы „*Wie geht es?*“ (Как дела?). Задача студентов состоит в поиске частей диалога, препятствующих социокультурным нормам в немецкоязычной культуре и обоснованию возможных причин таких ошибок.

Finden Sie heraus, welche Dialogteile nicht angebracht sind.

Benennen Sie die Gründe.

Im Fundbüro.

Kunde: Herr Özdemir (Ö); Angestellter: Herr Nagel (N)

Ö: Guten Tag. Wie geht es?

N. Danke, gut. Kann ich Ihnen helfen?

Ö: Ja, bitte. Ich habe gestern meinen Regenschirm in der U-Bahn vergessen.

N: Na, dann wollen wir mal sehen.

В центре внимания оказывается способность видеть и вскрывать лежащее в основе задачи противоречие, а также способность к логическому обоснованию сущности проблемы использования конвенциональной формулы «*Wie geht es?*» и моделирование собственных путей ее решения.

Так, студенты, пытаясь ответить на поставленный преподавателем вопрос, актуализируют свои предварительные знания относительно употребления различных разговорных формул в немецкой культуре, «всматриваются» в каждую реплику. Причем внутренний диалог может принимать и внешнюю форму, если решение проблемы осуществляется в форме групповой работы.

Мы полагаем, что именно групповое учебное взаимодействие в наибольшей степени формирует умения, релевантные для СКК, моделируя реальные ситуации межкультурного общения, а также обладает серьезным профессиональным потенциалом, раскрывая опосредованно (через рефлексивные действия) перед студентами одну из возможностей управления учебной деятельностью в школе (Smirnova & Maslova, 2018).

Второй этап моделирует педагогическую ситуацию оказания «помощи» преподавателем, рефлексивный «сценарий» которой и предлагается сделать студентам на третьем этапе.

Второй этап по существу представляет собой весь последующий ход работы по овладению системой конвенционально установленных правил использования «*Wie geht es?*» - это работа с карикатурой, комиксом, составление растра, коррекция диалога и работа с отрывком из художественного текста. Таким образом, преподаватель, воздействуя опосредованно, через специальный набор приемов, направляет внимание студентов в определенное русло, не ограничивая при этом степень их самостоятельности.

На данном этапе студенты не осознают в достаточной степени целесообразности используемых преподавателем путей и средств, которые подводят их к решению задачи, поскольку их мыслительная деятельность направлена на разрешение проблемной ситуации.

Третий этап направлен непосредственно на выявление способности студента к рефлексивному анализу: а) своих мыслительных действий, б) действий преподавателя.

После выполнения задания студентам предлагается мысленно вернуться к его началу и попытаться ретроспективно проанализировать свой ход решения, опираясь при этом на фразы-стимулы, направляющие и поддерживающие рефлексивный процесс, а также отрефлексировать последовательность шагов преподавателя (Табл.1). Таким образом фиксируется и анализируется совместная деятельность студентов и преподавателя.

Таблица 1. Схема рефлексивного анализа
Table 1 The scheme of reflexive analysis

Попробуйте проанализировать последовательность шагов	
Вашей деятельности:	деятельности преподавателя:
<ul style="list-style-type: none"> - Ваш первый логичный шаг был ... - После этого Вы сделали/ сравнили/ выделили/ обнаружили ... - Затем Вы обратили внимание, что... - Это навело Вас на мысль, что ... - Вы вспомнили, что ... - Что Вы хотели достичь? - Вам удалось? - Как Вы это узнали? - Вы правильно сделали? - Для чего Вы это делали? 	<ul style="list-style-type: none"> - На что обратил внимание преподаватель в первую очередь? - Что рекомендовал/ предложил? - Как Вы думаете – для чего? - Как помог Вам преподаватель двигаться дальше? - Какие ориентиры преподавателя помогли Вам? - Что не помогло? Почему? - Как отреагировал преподаватель?

Полученная в результате запись этапов решения представляет собой своеобразный протокол рефлексивного самоотчета, обращенного на анализ и осмысление. Результат выполнения задания содержит достаточно рельефную проекцию рефлексивных свойств профессионального мышления будущего учителя, которые проявляются в способности «входить» в специфику действий преподавателя и своих ответных реакций.

Возможно и использование других заданий, когда будущий учитель выполняет различные упражнения, побуждающие к самоанализу и осмыслению своих действий, т.е. практически занимается аутотренингом своей профессиональной рефлексии. К ним можно отнести такие задания как фиксированное наблюдение, создание «листка самооценки», письменный опрос в форме анкеты или граффити к стимульным словам, создание группового плаката или проекта, рефлексивные карты, денотатные графы и т.п. Достаточно эффективными являются такие приемы, как «песочные часы», эссе, читательские дневники, дидактические стихи (синквейн, даймонд, контраст и др.) (Kruze, 2010).

Логическим продолжением явился анализ результатов педагогической практики студентов, что позволило в определенной мере расширить границы нашей работы и одновременно более отчетливо увидеть ее результаты. Целью проведения такого отсроченного среза была необходимость узнать, насколько те приемы, которые мы использовали при проведении опытного обучения, могут быть экстраполированы студентами на их профессиональную деятельность (осознанно или неосознанно).

С этой целью было проведено анкетирование среди учителей немецкого языка школ г. Пскова (9 учителей), которые осуществляли руководство педагогической практикой студентов. Им предлагалось

определить наличие и степень выраженности следующих показателей у студентов - практикантов: самостоятельность, творческий нестандартный подход, варьирование форм учебной активности (групповая, парная работа), готовность к сотрудничеству с учащимися, адекватная самооценка, социокультурная эрудиция и осведомленность. Данные показатели оценивались следующим образом: 4 - ярко выражен, 3 - проявляется всегда, 2 - проявляется редко, 1 - не проявляется.

В результате проведенного анкетирования были получены следующие данные (Рис. 1).

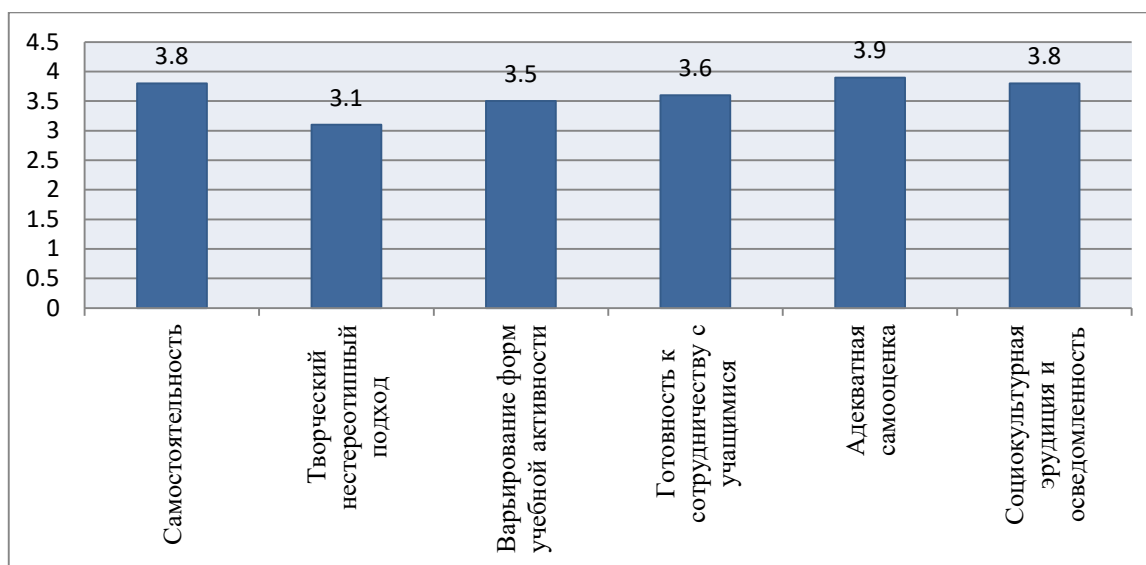


Рисунок 1. Результаты оценивания
Figure 1 The results of evaluation

Таким образом, мнение учителей немецкого языка позволяет нам предположить, что студенты в достаточной степени осознали приемы работы, осуществляемые нами в ходе обучения немецкому языку, и смогли осуществить положительный перенос на профессиональную деятельность.

Выводы **Conclusions**

Выводы по итогам исследования дают основание говорить о целесообразности включения элементов педагогической рефлексии в практику формирования СКК будущих учителей ИЯ. Тем самым СКК изначально формируется как профессионально значимый компонент деятельности учителя ИЯ на основе рефлексивного осознания собственных путей овладения иноязычной культурой.

Результаты проведенного исследования показали положительное влияние на профессионально релевантный выбор студентами способов и методов в будущей педагогической деятельности, позволили экстраполировать освоенные ими в процессе изучения чужой культуры приемы в практику обучения ИЯ в школе.

Вместе с тем, следует отметить, что данный формат профессионализации процесса изучения ИЯ требует длительных временных затрат и может быть эффективен только при условии постоянных и целенаправленных усилий всех участников образовательного процесса – студента и преподавателя.

Summary

The foreign and Russian methods of teaching foreign languages have accumulated considerable experience in studying the problems of interrelated language and culture learning. The research focuses on the formation of socio-cultural competence among schoolchildren and students based on information and communication technologies, authentic materials, etc.

In the scientific research devoted to the formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers, the special importance of integrating the socio-cultural component in professional and pedagogical training is emphasized. A foreign language teacher is understood as a cultural mediator who is able to implement socio-cultural education based on the ideas of cultural dialogue, intercultural tolerance and adequate perception of cultural differences. The basic components of the socio-cultural competence of a foreign language teacher include: cognitive, axiological, emotional, and linguodidactic.

The professional and pedagogical orientation of teaching a foreign language at the university is considered as a special methodological principle, focused on the maximum inclusion of the professional component in the discipline of not only the pedagogical, but also the foreign language block.

The decisive condition for ensuring the professional orientation of the formation of socio-cultural competence is pedagogical reflection, which allows the student to be involved in the reflective development of the internal space of their future professional activity.

In a practical lesson, students are included in a reflexive analysis of their own strategies for learning a foreign culture, their functional role in the educational process, and the professional relevance of the teacher's actions.

The basis for pedagogical reflection is the problem-search questions aimed at solving the socio-cultural problem.

As a result of such training, the reflexive properties of pedagogical thinking are developed, which allow students to transfer their experience to future professional activities. Observations of students in the process of teaching practice and school teachers' survey confirm the effectiveness of including elements of pedagogical reflection in the process of mastering foreign language culture.

Литература References

- Bizyaeva, A.A. (2014). *Psihologiya dumayushchego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya*. Pskov: PskovGU.
- Ek, van J. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Project № 12: Learning and teaching modern languages of communication. Strasbourg.
- Ek, van J., & Trim, J.L. (1991). *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Kruze, B.A. (2010). Lingvomul'timedijnaya kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v logike novoj paradigmy inoyazychnogo obrazovaniya. *Yazyk i kul'tura*, 3(11), 119-133. Retrieved from <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/11/11.html>
- Melekhova, Y.B., & Sajgushev, N.Y. (2019). *Formirovanie reflektivnoj pozicii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka v processe professional'noj podgotovki*. Praga: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ».
- Perova, A.K. (2009). Pedagogicheskaya model' formirovaniya sociokul'turnogo komponenta v strukture kommunikativnoj gotovnosti budushchego uchitelya inostrannogo yazyka. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 324, 337-340. Retrieved from http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=837&article_id=13923
- Rychenkova, L.A. (2008). Sociokul'turnaya kompetenciya kak osnovnoj komponent professional'noj kompetentnosti budushchego uchitelya inostrannyh yazykov. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 6(30), 144—148. Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=12225338>
- Salomatov, K.I. (1984). *Metodika professional'no napravlennogo obucheniya inostrannomu yazyku kak pedagogicheskoy special'nosti*. Kujbyshev: KGPI im. V.V. Kujbysheva.
- Sannikova, S.V. (2006). *Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii budushchih uchitelej*: dis. kand. ped. nauk. Chelyabinsk.
- Smirnova, E.A., & Maslova, G.G. (2018). Gruppovoe uchebnoe vzaimodejstvie kak osnova formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii budushchih uchitelej inostrannogo yazyka. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 61(1), 282-285.
- Solovova, E.N. (2004). *Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyj podhod*. Moskva: Glossa-Press.
- Sorokovyh, G.V., & Kutepova, O.S. (2018). Vyzovy XXI veka: neformal'noe inoyazychnoe obrazovanie i strategii ego realizacii. *Yazyk i kul'tura*, 42, 214-225. DOI: 10.17223/19996195/42/13