

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Н. А. ЕГОРОВА

**ФОРМИРОВАНИЕ
МЕТОДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
ПОСРЕДСТВОМ АУТЕНТИЧНОГО
КИНОТЕКСТА**

Монография

**Рекомендовано к печати
редакционно-издательским советом университета**

**Барановичи
РИО БарГУ
2012**

УДК 371.13:811

ББК 74.58

Е30

А в т о р

Н. А. Егорова

Р е ц е н з е н т ы:

А. П. Сманцер, доктор педагогических наук,
профессор (Белорусский государственный университет);
В. А. Капранова, доктор педагогических наук, профессор
(учреждение образования «Белорусский государственный
педагогический университет им. М. Танка»).

Егорова, Н. А.

Е30 **Формирование методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста [Текст] : монография / Н. А. Егорова. — Барановичи : РИО БарГУ, 2012. — 352, [4] с. : ил. — 100 экз. — ISBN 978-985-498-509-1.**

Исследование кандидата педагогических наук Н. А. Егоровой позволяет познакомиться с особенностями формирования у будущих преподавателей иностранного языка методической грамотности на материале аутентичных кинотекстов. Научно обосновывается модель формирования методической грамотности студентов в процессе изучения иностранных языков.

Издание адресовано научным и практическим работникам системы профессионального образования, педагогам и студентам факультета иностранных языков, интересующимся вопросами повышения качества подготовки будущих преподавателей. Может быть использовано в преподавании дисциплин «Методическая грамотность», «Профессиональная культура».

Табл. 49. Рис. 13. Прил. 22.

УДК 371.13: 811

ББК 74.58

© Егорова Н. А., 2012

© БарГУ, 2012

ISBN 978-985-498-509-1

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Предисловие</i>	5
<i>Введение</i>	8
Г Л А В А 1 МЕТОДИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ	12
1.1 Генезис проблемы методической грамотности в педа- гогической науке и практике	12
1.2 Сущностные характеристики методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка	28
1.3 Аутентичный кинотекст как средство формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка	46
1.4 Концептуальные и процессуальные основы формиро- вания методической грамотности будущего препода- вателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста	61
Г Л А В А 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНО- СТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАН- НОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ АУТЕНТИЧНОГО КИНОТЕКСТА	81
2.1 Педагогическая диагностика сформированности мето- дической грамотности будущего преподавателя ино- странного языка	81
2.2 Организация учебной деятельности по формированию методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кино- текста	101
2.3 Анализ результатов процесса формирования методиче- ской грамотности будущего преподавателя иностранного языка	132
Заключение	149

Резюме	153
Рэзюмэ	154
Summary	155
<i>Приложение А.</i> Педагогические умения будущего преподавателя иностранного языка	156
<i>Приложение Б.</i> Методика изучения специфики формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка в учреждении высшего образования	159
<i>Приложение В.</i> Результаты анкетирования студентов I—V курсов	165
<i>Приложение Г.</i> Результаты анкетирования студентов I—V курсов	167
<i>Приложение Д.</i> Наблюдение I—V курсов за решением студентами педагогических ситуаций	173
<i>Приложение Е.</i> Корреляционная матрица (студенты I курса)	179
<i>Приложение Ж.</i> Трудности и недостатки в процессе решения будущими преподавателями педагогической ситуации	180
<i>Приложение И.</i> Виды аутентичного кинотекста	183
<i>Приложение К.</i> Формы аутентичного кинотекста	190
<i>Приложение Л.</i> Программа спецкурса «Методическая грамотность»	195
<i>Приложение М.</i> График средних значений сформированности компонентов методической грамотности студентов I—V курсов	236
<i>Приложение Н.</i> Диагностика мотивации профессиональной деятельности будущих преподавателей (методика К. Замфир в модификации А. Реана)	237
<i>Приложение П.</i> График средних значений мотивов педагогической деятельности будущих преподавателей иностранного языка	238
<i>Приложение Р.</i> Самооценка уровня сформированности методической грамотности будущего преподавателя	239
<i>Приложение С.</i> Педагогические ситуации, используемые на пропедевтическом этапе опытно-экспериментальной работы	262
<i>Приложение Т.</i> Диагностика эффективности осуществления актуализации формирования методической грамотности будущих преподавателей иностранного языка	291
<i>Приложение У.</i> Диагностика содержательно-информационного компонента методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка	292
<i>Приложение Ф.</i> Диагностика самостоятельного решения педагогической ситуации	298
<i>Приложение Х.</i> Диагностика исполнения педагогической импровизации	311
<i>Приложение Ц.</i> Образец оформления «банка идей»	323
<i>Приложение Ш.</i> Диагностика выполнения письменной работы	324
<i>Приложение Щ.</i> Педагогическая игра «Собеседование: в поисках кандидата на замещение вакантной должности»	333
Список использованных источников	335

ПРЕДИСЛОВИЕ

В монографии использован материал кандидатской диссертации соискателя ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 Теория и методика профессионального образования в объеме одной пятой от объема основной части данного научного издания. Исследования проводились в учреждениях образования «Барановичский государственный университет» и «Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина», Смоленский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого.

Текст монографии включает две главы, заключение, список использованных источников и приложения.

В главе 1 «Методическая грамотность будущего преподавателя иностранного языка как педагогическое явление» представлен анализ социально-философской, психолого-педагогической литературы, который показывает, что методическая грамотность как понятие появилось во второй половине XX века. История его возникновения берёт начало в древности, когда были предприняты попытки рассмотрения элементарной и функциональной значимости грамотности; находит своё продолжение в эпохах Средневековья, Нового и Новейшего времён. Данные изучения литературных источников позволяют сделать вывод, что сформированность методической грамотности будущего преподавателя выражается в психологической, теоретической, практической и личностной готовности решать педагогические ситуации в процессе обучения и воспитания учащихся. Для формирования методической грамотности используется аутентичный кинотекст — фрагмент иноязычного кинофильма или неспециального учебного фильма, содержащий педагогическую ситуацию, обеспечивающую вхождение будущего преподавателя в конструируемую профессиональную реальность. Сконструированная модель формирования методической грамотности будущих преподавателей иностранного языка посредством аутентичного кинотекста направлена на познание студентами особенностей профессиональной деятельности, видов педагогической ситуации, методов, приёмов и технологии её решения, совершенствование системы профессионально-педагогической иноязычной подготовки в целом.

В главе 2 «Опытно-экспериментальная работа по формированию методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста» раскрыты процесс и основные результаты проведённой

экспериментальной работы; излагается методика формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка с помощью аутентичного кинотекста; анализируются результаты формирующего эксперимента. Они свидетельствуют о низком уровне организации работы по формированию методической грамотности будущих учителей в процессе изучения иностранных языков. Выявлено, что основным источником приобретения опыта решения педагогических ситуаций для будущих педагогов выступает пассивное участие в решении проблем — самостоятельная рефлексия опыта других учителей. Обнаруженные трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе решения педагогических ситуаций, отрицательная динамика внутренних и внешних мотивов деятельности на протяжении учёбы позволили установить детерминированность профессиональной мотивации будущего преподавателя особенностями имеющегося у него опыта педагогической деятельности.

Организация учебной деятельности по формированию методической грамотности студентов в процессе изучения иностранных языков включает пропедевтический и основной этапы. Пропедевтический этап, способствующий актуализации способности решать педагогические ситуации и формированию у будущих педагогов положительной мотивации к профессиональной деятельности, предусматривает разработку содержания процесса формирования методической грамотности студентов, создание учебно-методического комплекса. Основной этап направлен на формирование опыта решения педагогических ситуаций. Он включает разработку и внедрение в учебно-воспитательный процесс курса «Методическая грамотность» и диагностическое сопровождение формирования у студентов способности решать педагогические ситуации. Сравнение результатов начальной и итоговой диагностики сформированности методической грамотности будущего преподавателя показало, что предложенная организация учебной деятельности обеспечила повышение значений показателей по всем переменным в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Результаты и анализ экспериментальных данных подтверждают эффективность разработанной модели формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста.

Заключение содержит пояснения к изложенному материалу, предлагает возможное направление дальнейшего изучения в русле рассмотренной проблемы, а также благодарности за оказанную помощь в работе над монографией.

Предложенный *список источников* поможет более детально разобраться заинтересованным читателям в вынесенных на рассмотрение вопросах.

Приложения включают: материалы для диагностики сформированности методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка, результаты статистической обработки эмпирических данных, аутентичные кинотексты, программу дисциплины «Методическая грамотность», предназначенную для студентов, обучающихся по специальности 1-02 03 07 «Иностранный язык (английский). Дополнительная специальность».

И в завершение хочется выразить признательность доктору педагогических наук, профессору Анатолию Петровичу Сманцеру за научное

руководство, благодарность за поддержку и помощь в написании научной работы доктору педагогических наук, заведующему кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета Ольге Леонидовне Жук, доктору педагогических наук, профессору Наталье Николаевне Нижневой, доктору педагогических наук, профессору Инне Ивановне Казимирской, доктору педагогических наук, профессору Вере Анатольевне Капрановой, доктору педагогических наук, профессору Кларе Всеволодовне Гавриловец, доктору педагогических наук, профессору Ивану Ивановичу Цыркуну, кандидату педагогических наук, доценту Зинаиде Семёновне Курбыко, кандидату педагогических наук, доценту Елене Ивановне Пономарёвой.

Н. А. Егорова

Репозиторий БарГУ

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе общественных отношений актуальность формирования методической грамотности будущего преподавателя связана с интенсификацией исследований содержательных аспектов грамотности, осуществляемых учёными в Европе и Америке. Повышенное внимание к проблеме грамотности обусловлено политическими (создание демократического государства), экономическими (потребность в грамотных, компетентных специалистах), социальными (перепись населения), технократическими (изобретение компьютеров, появление Интернета), образовательными (социальный заказ общества, повышение уровня образованности населения) процессами.

В современной школе востребован учитель, способный адекватно реагировать на изменения в обществе и решать разнообразные профессиональные проблемы в процессе обучения и воспитания детей. Данный социальный заказ на подготовку педагогических кадров обусловил необходимость повышения качества образования будущих преподавателей, что, в первую очередь, связано с внедрением образовательных стандартов нового поколения [37; 38; 39; 40], в основу которых положен компетентностный подход. Он предполагает включение в результаты подготовки студентов не только достигнутых знаний, умений и навыков, но и необходимого опыта самостоятельной творческой работы и ценностных ориентаций, который в дальнейшем будет совершенствоваться и проявляться в форме компетентности специалиста. Основой развития профессиональной компетентности будущих педагогов выступает методическая грамотность.

Методическая грамотность как основа развития образованности, профессиональной компетентности, культуры, ментальности выступает интегрирующим понятием, включающим в себя необходимый для успешного обучения и воспитания детей объём педагогических знаний, умений, навыков и опыт творческой деятельности.

К проблеме грамотности учёные обращались довольно часто: конкретное содержание понятия менялось на различных этапах развития общества вместе с повышением его культурных запросов. В древности понятие «грамотность» отождествлялось с массовым образованием («грамотой») — элементарной грамотностью, необходимой для нормальной жизнедеятельности. Постепенно грамотность приобретала функциональный характер, выступая необходимым условием для функционирования в обществе. По мере вступления человечества

в индустриальную эпоху проблема грамотности приобрела новую степень актуальности: обеспечить грамотность означало дать разностороннее образование, отвечающее гуманистическим идеалам формирования свободной и творческой личности. В постиндустриальную эпоху проблема грамотности проявилась в различных аспектах: элементарная грамотность в развивающихся странах; функциональная безграмотность в индустриально развитых странах; возникновение нового порога функциональной грамотности, обусловленного стремительным развитием процессов глобализации, проявляющейся во всех видах профессиональной деятельности. Грамотность выступает условием приобретения профессии: политической, экономической, экологической, педагогической и т. п.

Методическая грамотность является одним из важнейших этапов профессионального становления учителей, без которого немыслима эффективная реализация педагогической деятельности в школе. Формирование методической грамотности обеспечивает качественно новый, более эффективный уровень решения будущим преподавателем педагогических проблем, ситуаций. Особую актуальность приобретает проблема формирования методической грамотности студентов языковых специальностей, что обусловлено необходимостью развития у них готовности к решению разнообразных педагогических ситуаций в процессе обучения учащихся иностранному языку.

В современном информационном обществе, которое многие исследователи определяют как поликультурное, формирование методической грамотности будущих учителей иностранного языка должно сопровождаться более широким применением информационно-коммуникационных технологий. Их реализация на базе компьютерных и мультимедийных средств предполагает применение разнообразных аутентичных текстов, включая аутентичные кинотексты. Аутентичные кинотексты являются носителями информации об иноязычной социально-педагогической культуре, овладение которой является одним из важных компонентов методической грамотности будущих педагогов. Использование аутентичных кинотекстов — специально отобранных в соответствии с образовательным замыслом фрагментов иноязычных кинофильмов, иллюстрирующих разноплановые педагогические ситуации, — способствует овладению будущими преподавателями необходимыми профессиональными знаниями, умениями и опытом творческой деятельности.

Образовательные учреждения только приступают к организации педагогического процесса, направленного на формирование различных видов грамотности учащихся средствами учебных дисциплин. В то же время в философской, психолого-педагогической литературе содержатся идеи, которые могут служить теоретико-методологическим основанием для разработки концептуальных положений, обосновывающих формирование методической грамотности студентов в педагогическом учреждении высшего образования.

Теоретико-методологическим основанием для разработки проблемы формирования методической грамотности студентов в педагогическом учреждении высшего образования послужили исследования таких учёных, как А. Г. Каспржак, С. А. Крупник, Г. И. Михалевская, М. А. Павлова, Е. И. Пассов, Е. В. Титова, П. Г. Щедровицкий и др.

Значимой для исследования явилась методологическая обусловленность образовательных процессов новой социокультурной ситуацией: культурологический (Е. В. Бондаревская, Л. П. Буева, А. Н. Ростовцев и др.), системный (В. П. Беспалько, Б. М. Кедров, Ф. Ф. Королев, Э. Г. Юдин и др.), компетентностный (В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Дж. Равен, А. В. Хугорской и др.), коммуникативный (К. Джонсон, Н. Н. Нижнева, Е. И. Пассов и др.), антропологический (Б. М. Бим-Бад, В. П. Зинченко, Е. И. Исаев, К. Леви-Строс, В. И. Максакова, С. А. Пуйман, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков и др.), личностно-деятельностный (М. Н. Берулава, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, И. С. Якиманская и др.) подходы; непрерывное развитие личности и способы управления образовательными процессами (Ю. Н. Кулюткин, В. Г. Онушкин, А. П. Сманцер, В. П. Тарантей и др.); формирование готовности учителя к решению профессиональных задач, проблемных ситуаций (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, М. М. Левина, Л. Ф. Спириг и др.); описание уровней профессионализма педагога (Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, И. Ф. Харламов и др.); рассмотрение грамотности как ступени образованности, компетентности, культуры, ментальности специалиста (Б. С. Гершунский, С. А. Крупник, Г. И. Михалевская, Л. П. Спенсер, С. М. Спенсер и др.); специфика формирования разных видов грамотности: языковой (В. Я. Булохов, А. В. Конышева, Л. В. Хведченя и др.), музыкальной (Е. С. Гаврилова, Е. Ю. Глазырина и др.), компьютерной (С. А. Тангян, Т. Тейлор и др.); особенности использования информационно-коммуникационных технологий (И. И. Гращенкова, Л. А. Иванов, Э. М. Кравченя, Т. П. Леонтьева, Л. П. Прессман и др.), разных видов текста (М. М. Бахтин, В. Ф. Берков, Т. М. Дридзе, Ю. М. Лотман и др.) в образовательном процессе.

Основанием для целостного, системного рассмотрения методической грамотности как сложного социально-педагогического феномена послужил тот факт, что методика как самостоятельная отрасль знаний оформилась только после 1960 г. (до этого она была разделом педагогики, психологии) [249]. Развитию идей о методической грамотности также способствовали исследования Б. С. Гершунского [47], Е. И. Пассова [138], Е. В. Титовой [216], выполненные в переходный период развития педагогической теории и практики.

Преемственные связи грамотности с профессиональной компетентностью, культурой, ментальностью специалиста обосновывает Б. С. Гершунский. Учёный отмечает, что «эмбрионы» всех качеств категории «профессиональная компетентность» присутствуют в структуре грамотности. В исследовании Е. И. Пассова методическая грамотность выступает как начальный уровень профессионализма, потенциальная основа ремесла, включающая систему методических знаний обо всех компонентах процесса обучения. В монографии Е. В. Титовой представлена попытка рассмотрения новых концептуальных основ методики как алгоритма конструирования и организации педагогической деятельности на различных уровнях: общем, частном, конкретном.

Несмотря на тот факт, что названные авторы подчеркивают необходимость пересмотра содержания понятий «грамотность», «методика», следует конста-

тировать отсутствие в научно-педагогической литературе специальных исследований, раскрывающих сущность и структуру методической грамотности как личностного качества и обоснование целостной системы работы по формированию методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка. Поэтому в процессе подготовки будущих учителей формирование методической грамотности осуществляется недостаточно, что отрицательно сказывается на качестве решения студентами педагогических проблем на практике и способствует снижению внутреннего и внешнего типов мотивации профессиональной деятельности. В современной педагогической реальности наблюдаются следующие противоречия:

- между необходимостью высокого уровня развития у студентов способности решать педагогические ситуации и низким уровнем организации процесса формирования методической грамотности в существующей системе профессионально-педагогического иноязычного образования;

- между стремлением преподавателей учреждения высшего образования к использованию традиционных моделей подготовки будущих учителей и активным проявлением новых идей в содержании и организации образования студентов, направленных на обеспечение условий формирования их творческого мышления;

- между необходимостью и возможностью формирования методической грамотности будущих преподавателей иностранного языка, способствующей качественному выполнению педагогической деятельности, и недостаточной разработанностью концептуальных и методических аспектов практической реализации данного процесса.

Вышеобозначенные противоречия, анализ научной литературы и существующей практики профессионально-педагогической иноязычной подготовки в учреждении высшего образования позволили сделать вывод о необходимости формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка.

Особую актуальность представляет изучение возможностей формирования методической грамотности будущего специалиста на материале аутентичных кинотекстов и разработка модели её формирования посредством аутентичного кинотекста.

В подготовке будущих квалифицированных специалистов в области преподавания иностранных языков бесспорную значимость имеет дисциплина «Методическая грамотность», целью изучения которой является формирование у студентов готовности к решению педагогических ситуаций в контексте иноязычного образования, позволяющей эффективно выполнять профессиональные обязанности. Представленная работа позволяет упорядочить и систематизировать научные данные по исследуемой проблеме.

Г Л А В А 1
**МЕТОДИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ
БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ**

**1.1 Генезис проблемы
методической грамотности
в педагогической науке и практике**

Проблема методической грамотности как философского, психолого-педагогического феномена связана в истории человечества с возникновением необходимости передачи и усвоения социального опыта от поколения к поколению, формирования личности. Субъектом данного процесса становится человек, владеющий определёнными знаниями и умениями его трансляции (методикой воспитания и обучения подрастающего поколения), — учитель. Качество владения учителем методикой воспитания и обучения зависит от наличия у него методической грамотности, формирование которой возможно в процессе подготовки педагогических кадров.

Несмотря на тот факт, что возникновение термина «методическая грамотность» в XX в. связано с новым трактованием составляющих его понятий (Б. С. Гершунский, С. А. Крупник, Е. И. Пассов, Г. И. Михалевская, Е. В. Титова), которые имеют тысячелетнюю историю, берущую начало в древности. Содержание «грамотности» и «методики», детерминируемое условиями, особенностями жизни человека, постоянно подвергалось пересмотру, изменению. Поэтому в нашем исследовании мы будем рассматривать методическую грамотность (грамотность применяется как показатель уровня образованности населения и сохраняет своё значение в исторической оценке развития культуры [186, с. 228]) как уровень методической образованности будущего преподавателя на конкретном историческом этапе.

В первобытном обществе, когда не существовали понятия «учитель» и «подготовка к педагогической деятельности», происходило накопление дидактических приемов, т. е. того

методического арсенала, которым в будущем необходимо уметь пользоваться специально подготовленным педагогом. Первоначальные формы и методы воспитания, применяемые наставником, носили примитивный, неосознанный характер: молодому поколению показывали, что и как делать; основным приёмом эмоционально-психологического воздействия обучающего на обучаемого являлось механическое повторение.

В древности, когда для графического отображения и трансляции культуры от поколения к поколению народы Египта, Месопотамии, Сирии изобрели пиктограммы и идеограммы (III тыс. до н. э.), народы Ливана — слоговое письмо (I тыс. до н. э.), становятся актуальными такие понятия, как «грамота», «грамотность», «грамотный человек». Термин «грамота» (от греч. *grammata* — чтение и письмо) обозначает умение читать и писать; грамотность — 1) в широком смысле — владение навыками устной и письменной речи в соответствии с нормами литературного языка, 2) в узком смысле — умение только читать и писать простейшие тексты [202, с. 337]; грамотный человек — человек, умеющий читать, писать грамматически правильно [159, с. 141].

По мере развития письменности границы грамотности расширялись. Статус знаний в древних государствах был достаточно высок, а грамотных людей мало (они занимали высшие посты), простые писцы считались носителями мудрости — они и стали первыми учителями. Понятие «грамотность» рассматривалось как необходимое условие для функционирования человека в обществе. Так возникает функциональный подход рассмотрения грамотности, в рамках которого впоследствии будут рассматриваться другие виды грамотности. Знания, умения учителя характеризовались узкой направленностью (знание и обучение чтению и письму). К середине эпохи древности знания и умения наставника постепенно приобретали многофункциональный характер: они позволяли решать ему не одну, а несколько задач обучения и воспитания (знание и обучение не только чтению, письму, но и ремеслу для осуществления в будущем профессиональной деятельности), что способствовало появлению новых форм, методов, средств обучения и воспитания детей.

Педагогическая мысль Древнего Востока, формируясь в рамках жёстких социальных регулятивов, обязанностей, характеризовалась направленностью деятельности учителя на обучение умениям, навыкам, необходимым для осуществления профессиональной деятельности, которой традиционно занимались члены семьи. Основу методики обучения составляли многократное повторение, запоминание терминов, задач и их решений, беседа, разъяснение трудных слов и текстов, диалог-спор; доминирующий метод воспитания — пример старших.

В Индии учитель сравнивался с воином, который, сражаясь и побеждая, движется к совершенству. Поэтому у него уровень сформированности грамотности предполагал овладение низшим (учение о звуках речи, истолкование слов, стихосложение и звездословие) и высшим («это то, коим познаётся непреходящее») знанием [57, с. 239]. А также такими методами и приёмами воспитания, которые бы способствовали самостоятельному поиску учеником истины. Движение педагога к совершенству включало следующие этапы: 1) обращение к «избранному» учителю с просьбой разрешить вопросы о «последующих началах»; 2) изложение учителем «тайной доктрины», для непосвященных — структуру макро- и микрокосма; 3) описание реализации полученного «тайнознания» через иерархию ступеней «восхождения» в результате освоения предлагаемой учителем практики; 4) окончательное посвящение адента в общество «избранных» с целью дальнейшей передачи тайного учения [245, с. 22].

В Китае грамотность получила широкое распространение: культ образованности и престиж грамотного человека стали частью государственной политики. Детерминирующими основаниями образованности учителя были «лёгкость», согласие между учеником и учителем, самостоятельность учащихся в постановке и решении вопросов. В трактате Конфуция «Беседы и суждения» предлагается методика обучения, включающая диалоги учителя с учениками, классификацию и сравнение фактов и явлений, подражание образцам [111].

Отношение к учительству в античной педагогике и школе Средиземноморья имело свои особенности: оно ассоциировалось

со сложной общественной деятельностью, для осуществления которой учителю необходимо было обладать нравственно-религиозным типом мышления. Понятие «грамотность» рассматривалось широко: это было не только умение читать, писать, но и считать, петь, разбираться в музыке. Таким образом, понятие «грамотность» постепенно приобретало в античной педагогике социокультурный характер, что способствовало повышению требований к уровню сформированности грамотности учителя: ему необходимо было владеть ораторским искусством (для устной подачи материала, чтения вслух), использовать различные формы организации занятий (соревнование, игра и др.).

Платон обращает внимание на необходимость овладения учителем умением реализовывать принцип воспитывающего обучения, способствующим пробуждению и развитию у детей одухотворённости. Считая, что внутренним основанием воспитания маленьких детей являются эмоции, мыслитель предлагает всё преподавать «играючи», а не насильно [172, с. 162—165], используя диалог как «активную форму мышления» учащихся.

По мнению Аристотеля, «можно сделать что-то грамотно и случайно, и по чужой подсказке, но [истинным] грамматиком будет тот, кто, делая что-то грамотно, делает это как грамматик, т. е. согласно грамматическому искусству, заключённому в нём самом» [6, с. 83]. Грамотность выступает условием создания творений искусств — поступков, «совершаемых сообразно добродетели»: грамотность необходима «для ведения денежных дел, и для домоводства, и для научных занятий, и для многих отраслей государственной деятельности» [6, с. 631]. Содержание методической подготовки, по утверждению мыслителя, включает знание «добродетельным» педагогом возрастной периодизации детей и особенностей каждого возраста, целей, содержания воспитания в каждый период, умение реализовывать принцип природосообразности и использовать методы, средства обучения и воспитания (миф, рассказ, игра, музыка), адекватные конкретной педагогической задаче.

У восточных славян воспитание и обучение осуществлялось спонтанно, в виде рефлексии на необходимость растить детей.

Педагогические требования к уровню грамотности наставника, функции которого выполняли в древности мать, кум и другие люди, были связаны с анимистическим природным представлением и культом предков, заговоров, заклинаний, пословиц, традиций и знанием ремесла [4, с. 6—83].

Таким образом, в древности представления о грамоте, грамотности и грамотных людях ассоциировались в сознании народов с умениями читать, писать, считать; понятия «грамота» и «грамотность» отождествлялись. К завершению древней эпохи грамотность всё больше приобретает социокультурный контекст: она рассматривается как необходимое условие для функционирования в обществе. При отсутствии специально организованного процесса обучения будущих преподавателей педагогической деятельности грамотность выступает обязательным требованием, характеристикой уровня профессионализма учителя. Хотя мыслители древности не обнаружили функциональную взаимосвязь между понятиями «метод» и «грамотность», они подчёркивали значимость грамотности у педагога и разработали методический инструментарий, способствующий эффективному осуществлению обучения в школе. Используя во время соревнований, бесед, дискуссий, лекций различные методы обучения, учитель осуществлял перенос уровня своей грамотности на учеников при помощи методики. Мыслители древности подчёркивали важность сформированности у педагога нравственных, моральных качеств (ласка, человеколюбие, снисходительность, платоническая любовь и т. д.). Осуществление теоретической и практической деятельности учителем, согласно учениям данного времени, было возможно благодаря наличию у него нравственно-религиозного типа мышления.

Можно сделать вывод о том, что содержание и структура методической грамотности преподавателя в древности выражались через элементарную грамотность (умение читать, писать, считать) и элементы предметных (знание текстов и ремесла), педагогических, психологических, специально методических знаний и частные умения (реализовывать формы, методы, приёмы, средства обучения и воспитания, принципы самостоя-

тельности и активности, индивидуализации, наглядности, природосообразности).

Особенностью эпохи раннего Средневековья становятся открытие в 859 г. в городе Фес (Марокко) первого университета, написание арабским юристом Мухаммедом Ибн Сахнуном «Книги образования учителей» [26, с. 17—24], монахом Альбином Алкуином трактата «Всеобщее увещание», где обосновывается необходимость всеобщего обучения и подготовки учителей, а также составление и описание Ибн Синой (Авиценной) в трактатах «Книга знаний», «Книга указаний и наставлений» модели образования человека [1; 56, с. 97].

Общее развитие, по мнению Ибн Сины, должно предшествовать предпрофессиональному и профессиональному обучению. Фундаментом любого образования Авиценна называет овладение чтением и письмом — элементарной грамотностью. Затем будущего учителя следует готовить к профессиональной деятельности — учить умениям осуществления деятельности (формировать профессиональную грамотность), после чего его надлежит вводить в собственно профессию (практика).

Возникновение в эпоху раннего Средневековья идей о необходимости подготовки учителей к обучению и воспитанию детей показывает, что традиционное представление о грамотности устаревает. Появляется необходимость выделения элементарной грамотности (умение читать, писать, считать, рисовать, петь и т. д.) в структуре грамотности как образовательного минимума, отправной точки к последующему непрерывному развитию личности будущего преподавателя, формированию у него профессиональной грамотности.

Сохраняя и совершенствуя древние традиции воспитания и обучения детей, педагоги раннего Средневековья использовали религиозные и классические тексты, работа над которыми включала разбор, декламирование, объяснение и критический анализ. Средством концентрации памяти являлись молитвы. Конструктивные умения учителя проявлялись в организации урока, включавшего чтение (педагогом), подачу образцов толкования, ответы на вопросы, дискуссию; коммуникативные

умения — в обучении школьников составлению пересказов, комментариев, описаний, импровизации.

У восточных славян первых учителей называли «мастерами грамоты». Их задача состояла в научении детей чтению и письму, воспитание осуществлялось с помощью «учительной литературы», включавшей тексты «наставительного характера» [4, с. 88—211]. Поэтому результатом сформированности грамотности будущего учителя у древних славян выступали знание содержания преподаваемых текстов, умение писать, читать, считать и элементарные приёмы трансляции своих знаний, умений (книжно-вербальные).

В эпоху Возрождения обеспечить грамотность означало дать такое образование, которое отвечало бы гуманистическим идеалам формирования личности, свободной и творческой, не связанной с конъюнктурными потребностями внешней по отношению к системе образования среды [12; 47; 100; 153]. Так, в Швеции был принят закон о всеобщей грамотности [169, с. 113].

Учитель в эпоху Возрождения — это универсал, обладающий разносторонними знаниями и умениями. Поэтому требования к уровню сформированности грамотности будущего педагога становятся выше: они включают знание наставником не только своего предмета, но и «смежных» дисциплин, дополнительной информации, обеспечивающей его эрудированность, начитанность. Начинают цениться такие качества, как доброжелательность, чуткость, познавательно-аналитические умения учителя, направленные не только на получение новых знаний, но и совершенствование учебного процесса.

Мыслителями эпохи Возрождения Д. Конверсини да Равенна, В. Рамбальдони да Фельтре, Г. Гуарини да Верона, Т. Кампанелла [12; 98; 158] разработаны методики обучения учеников разного возраста, позволяющие шире рассматривать методическую грамотность будущего преподавателя. Она представляет собой не только знание своего предмета и других дисциплин, преподаваемых в школе, но и знание специфики учебного процесса: целей, задач, содержания различных ступеней обучения и выбор адекватных форм, методов, приёмов и средств преподавания.

Белорусские гуманисты С. Будный, Н. Гусовский, Ф. Скорина считают, что учитель должен быть, прежде всего, верующим человеком, патриотом своей Родины, нравственной личностью: «Вы есте соль земли! Аще те соль обуяеть, чим осолиться!? ...Солью называеть всех учителей, яко бо соль заховуеть што ею посолится, абы не провоняло. Тако и учитель наказанием, поучением и напомниманием заховуеть людей от духовное гни-ли» [27]. Учителю, утверждает С. Будный, необходимо уметь применять принцип сомнения (являющийся методической предпосылкой познания) и обладать теоретическим мышлением, способствующим творчеству в педагогическом труде. По мнению Н. Гусовского, обучение должно строиться на основе единения с природой [55].

Таким образом, развитие мыслителями Средневековья идей о личности будущего преподавателя и его профессиональной грамотности происходило в два этапа: раннее Средневековье и эпоха Возрождения. Если в древности элементарная и профессиональная грамотность не разграничивались, то в эпоху раннего Средневековья заметна тенденция рассмотрения элементарной грамотности как начального уровня овладения учителем профессиональной грамотностью, содержание которой включало элементы педагогических, предметных (знание классической и религиозной литературы), специально методических (доминирующие методы — словесно-догматические) знаний и конструктивных, организаторских, коммуникативных умений. В эпоху Возрождения грамотность — это результат не только специализированного профессионального, но и всестороннего образования, целью которого является формирование свободной и творческой личности педагога, владеющего различными знаниями (теперь они включают общекультурные факты, понятия, представления). В этот период возникают предпосылки для систематизации педагогических знаний и умений (особую значимость представляют познавательные-аналитические умения), нравственно-волевых, эмоционально-волевых качеств. Грамотность постепенно начинает носить интегративный характер, объединяя в себе оптимальный профессиональный минимум педагогических

знаний, умений, качеств, необходимых для успешного обучения и воспитания детей.

В эпоху Нового времени, когда появляются специальные учебные заведения по подготовке учителя, идеи мыслителей Возрождения о содержании грамотности будущего преподавателя трансформируются в исследование проблемы соотношения его теоретической и практической подготовки. При этом большое значение придаётся овладению студентами педагогикой как наукой, системой фактов, понятий, представлений об обучении и воспитании.

В «Великой дидактике» [109] Я. А. Коменский подчёркивает необходимость знания педагогом дидактических правил и приёмов, принципов и закономерностей учебного процесса, что способствует повышению результатов деятельности. Практическая подготовка подразумевает формирование у учителя умений использования усвоенных правил дидактики на практике, правильного выбора метода, рациональной организации обучения и воспитания.

Представитель философии иррационализма Ф. Ницше видит в преподавателе ретранслятора духовной культуры учащимся. Отмечая негативное воздействие воспитательной среды (делает человека несвободным, «ставя всегда лишь наименьшее число возможностей») и направленности деятельности учителя на формирование идентичных качеств, способностей, умений учащихся («воспитатели рассматривают индивида так, как будто, хотя и есть нечто новое, должен стать повторением»), Ф. Ницше подчёркивает, что подготовленность наставника должна способствовать «достижению того, что есть существенно и отличительно в человеке» [156, с. 361—382]. Согласно воззрениям мыслителя, образованность будущего преподавателя состоит в знании классической литературы, умении говорить «на абстрактном языке высшей культуры», который является «высокой гимнастикой головы» и способствует «научному способу рассмотрения вещей» учащимися. Придавая большое значение коммуникативным умениям воспитателя, Ф. Ницше предлагает будущим преподавателям использовать иронию как педагогическое средство «укрощения, пристыжения, пробуждения добрых

намерений, почитания, благодарности»; похвала воспринимается мыслителем как «приманка» для настройки личности на такой образ мыслей и действий, который, став привычкой, влечением и страстью, царит в ней и над ней вопреки её последней выгоде, но «ко всеобщему благу» [156, с. 411, 530].

Опыт формирования профессиональной грамотности студентов педагогических учреждений в Западной Европе в эпоху Нового времени был заимствован, дополнен и адаптирован к существующей системе образования в России.

Выдающийся учёный М. В. Ломоносов составляет «Регламенты» [135], где обобщает требования к уровню образованности преподавателя, разработанные мыслителями Западной Европы, обращая особое внимание на аналитические, проектировочные умения и умения реализовывать принцип научности. Реализация данного принципа требует не просто знания предмета, но и глубокого изучения его содержания, различных подходов к трактовке понятий, фактов и точности их изложения, устранения субъективизма, что возможно при условии научной подготовки педагога.

В XIX в. представители западничества в России (В. Г. Белинский [15; 16], А. И. Герцен, Н. П. Огарев [46], Д. И. Писарев [170; 171]), видевшие в европейском опыте подготовки будущих преподавателей пример для изучения и освоения, выделяют такие доминирующие умения педагога, как умения реализовывать принципы сознательности, активности, «человечности» (уважение и любовь к личности ребенка), воспитывающего обучения (воспитание патриотизма, привитие культуры чтения) и др.

Славянофилы занимают иную позицию (в отличие от западников) в идеях о подготовленности будущего преподавателя осуществлять профессиональную деятельность. В основе образованности студентов педагогического вуза, согласно их воззрениям, должны лежать национальные традиции русского народа. Так, И. В. Киреевский считает ведущим методом в практике учителя метод вхождения в познание, означающий не только освоение мира разумом, но и через христианскую веру. В «Записке о направлении и методах первоначального образования народа в России» [5, с. 197—221] учёный отмечает дуалистический

характер концепта «грамотность». Отождествляя понятия «грамотность» и «образованность», И. В. Киреевский подчёркивает, с одной стороны, полезность овладения грамотностью, обеспечивающей высокий уровень выполнения профессиональных обязанностей, а с другой считает, что грамотность может выступать средством формирования у человека неистинных и вредных представлений, проявлением слабости. Таким образом, в основе категории «грамотность», по его мнению, должны лежать такие понятия, как «нравственность», «духовность», а одним из признаков сформированности грамотности у человека должны выступать волевые и эмоционально-волевые качества.

Наиболее прогрессивная точка зрения по данной проблеме принадлежит А. С. Хомякову. Учёный считает, что в процессе формирования профессиональной грамотности педагогов необходимо сочетать европейский опыт и исконно русские народные начала [236; 237]. Предложенная идея направлена как на разностороннее образование специалиста, так и на создание модели универсальной подготовки грамотного преподавателя, способного осуществлять педагогическую деятельность в различных поликультурных пространствах. Данная мысль приобрела актуальность на современном этапе общественных отношений в связи с принятием Болонской декларации.

Известный учёный К. Д. Ушинский обобщает содержание теоретической подготовки, включающей знание педагогом двух уровней дидактики: общего (базовые принципы и методы обучения) и частного (применение принципов и методов в отношении отдельных учебных дисциплин). При этом он указывает на взаимосвязь теоретической и практической подготовки преподавателя. Теоретическая подготовленность, по мнению К. Д. Ушинского, не должна ограничиваться общепедагогическими знаниями: основу умений педагога должны составлять знания психологии и физиологии ребёнка [221], обеспечивающие индивидуальный подход и активизацию мыслительной деятельности учащихся.

В Беларуси и Украине в середине XVI в. распространению грамотности способствовало появление братских школ, в которые принимались дети всех сословий.

В конце XIX в. в работах белорусских педагогов прослеживаются попытки найти новый смысл термина «грамотность», уточнить понятие «грамотный человек», в том числе «грамотный учитель».

Исследователь И. Д. Горбачевский считает, что грамотность — это не только набор элементарных знаний, умений, но и характеристика человека, позволяющая ему правильно осуществлять воспитание детей: «...Наталья Афанасьевна [учительница] всегда говаривала своему мужу, что грамотность в деревне важна и для женщин, так как мужчины вовсе не занимаются воспитанием детей, грамотная же, понимающая дело мать постарается хорошо воспитать своих детей» [3, с. 209]. В грамотном человеке Н. Я. Никифоровский видит «письменного человека, одукыванца, видущего, божжию блыгословенца», а школы (и другие учебные заведения) называет «питомниками грамотности [155].

Таким образом, анализ требований западноевропейских, российских, украинских и белорусских учёных Нового времени к уровню образованности будущих преподавателей позволил обнаружить тенденцию рассмотрения грамотности, как уровня профессионализма, необходимого для осуществления педагогической деятельности, предполагающего овладение специалистом в единстве теоретическим и практическим аспектами подготовки (знание своего предмета, «смежных» дисциплин, педагогики, методик преподавания, психологии, физиологии и умения их использовать на практике). Дуалистический характер попыток определения содержания грамотности, с одной стороны, позволяет утверждать, что она является достаточным основанием для эффективного осуществления профессиональной деятельности. В контексте подготовки в педагогическом учреждении грамотность может выступать как понятие по содержанию равнозначное «образованности». С другой стороны, может использоваться не для достижения общественно значимых целей, задач педагогической деятельности. Поэтому в эпоху Нового времени мыслители делают акцент на моральные, нравственные качества преподавателя, указывая на функциональную значимость

грамотности, которая должна быть направлена не только на обучение, но и воспитание детей. Грамотность выступает как способность воспитывать подрастающее поколение, духовная ценность специалиста. Умения реализовывать принцип научности, использовать иронию как средство воспитания являются концептуально новыми для рассматриваемого периода развития идей об уровне методической подготовленности студентов к работе в школе.

Возникновение новых педагогических учений о требованиях к уровню грамотности будущих преподавателей в Новейшее время (до середины XX в.) в России, Беларуси и на Западе обусловлено стремительным развитием новых экономических отношений, политических процессов (мировая революция, идеи равенства, всеобщей грамотности/ликвидации безграмотности). Новое общество нуждалось в грамотных специалистах, прежде всего, учителях, которые могут осуществлять обучение и воспитание учащихся с различным уровнем подготовленности, разных возрастов в специальных и не приспособленных для организации учебного процесса условиях (приютах, школах, интернатах, колониях, на дому и т. п.). Это стало основанием для разработки: требований к личности педагога, его качествам, умениям; методик, необходимых для успешного осуществления учебного процесса в школе; моделей подготовки будущих преподавателей. В учениях данного времени о содержании грамотности выпускников педагогического заведения можно отметить резкую полярность взглядов, отсутствие единства в подходах к личности преподавателя, уровню его знаний, формированию у него педагогических умений. Эта особенность Новейшего времени способствовала обогащению мирового педагогического опыта разнообразными формами, методами и средствами обучения и воспитания детей.

Представители гуманистической педагогики и психологии П. Ф. Каптерев [101], Я. Корчак [116], М. Монтессори [148], отвергая активное педагогическое вмешательство в развитие личности воспитанника, считали, что результатом подготовки учителя к профессиональной деятельности выступают умения

реализации принципа постепенности в воздействии на учащегося, идей спонтанного развития его личности, творческих созидательных сил.

Представитель экспериментальной педагогики В. А. Лай [126], выдвигая на основе лабораторных наблюдений в качестве основного педагогический принцип саморазвития личности, предлагает формировать у будущих преподавателей умения изучать детскую физиологию, психологию.

В прагматической педагогике Д. Дьюи (США) [59] важными являются не только цель и результат педагогической деятельности, но и содержание, постоянное расширение опыта, способность к познанию. Поэтому основу методической подготовки педагога, по мнению учёного, должны составлять познавательно-аналитические умения и умения организовывать занятия с использованием проблемных ситуаций, метода проектов. Так, Д. Дьюи совершенствует модель методической подготовки специалиста: находит оптимальное соотношение теоретического и практического блоков. Предлагая усилить в процессе образования студентов аспект научно-исследовательского характера, учёный подчёркивает, что нельзя ограничиваться лишь копированием действий опытного учителя и концентрирует внимание на умения выпускников педагогических учреждений решать «казусные» проблемы.

Сторонники педологии Э. Торндайк, Джон Б. Уотсон [161], П. П. Блонский [22], В. П. Кащенко [104] полагали, что учителю необходимо уметь осуществлять «профилактику душевных катастрофических состояний» у подрастающего поколения.

Результатом образованности будущего преподавателя, считал С. Т. Шацкий [241], выступают знание методов исследований детей, умения учить, поощрять социально благоприятное воздействие на ребенка, учитывать макро- и микросоциальное окружение ребёнка. Отсюда, методическая грамотность выступает как открытая категория, способная присваивать новые требования к уровню подготовки будущих преподавателей по осуществлению педагогической деятельности и, следовательно, постоянно обновляться. Методическая грамотность будущего

учителя — это не константа, её содержание может постоянно подвергаться модификации.

В начале XX в. общими требованиями к уровню грамотности будущего преподавателя в Беларуси являлись глубокое знание преподаваемого предмета и методики, наличие общеобразовательного кругозора, стремление к ежедневному самовоспитанию и самообразованию, искренняя любовь к детям. Нужно отметить, что наряду с общими требованиями к уровню подготовки будущих специалистов в данный период существуют частные требования, детерминированные типом школы и разработанные её педагогическим составом.

В 1905 г. участники I съезда церковно-школьных деятелей определяют следующие требования к уровню подготовки педагогов: 1) глубокое знание своего предмета; 2) знание наизусть необходимых книг и учебных пособий; 3) умение правильно распределять материал поурочно, обращая внимание на трудности усвоения предмета. В 1909 г. на собрании педагогов дополняется содержание методической подготовки учащихся педагогических учреждений умениями осуществлять межпредметные связи [201, с. 67—72]. В 1910 г. педагогический совет Минской мужской гимназии выдвигает следующие требования к уровню образованности будущих учителей: 1) не увлекаться, а уметь увлекать; 2) объяснять материал, чтобы было понятно ученикам; 3) заинтересовать учащихся не красноречием или своими знаниями, а трудом; 4) механика преподавания должна заключаться в овладении вниманием всего класса как целого и единого коллектива, а не отдельных учащихся; 5) учебный материал должен быть переработан и усвоен в классе [7, с. 357]. Третье и четвёртое требования созвучны с идеями Д. Дьюи о трудовом воспитании, воспитании в коллективе. Содержание пятого предполагает сформированность у учителя адаптационных умений.

Белорусские учёные К. В. Ельницкий, Ф. А. Кудринский, К. И. Тихомиров в своих работах развивают европейские идеи о содержании профессиональной грамотности учителя. К. И. Тихомиров, исследуя проблему теоретической подготовки будущих

учителей, подчёркивает необходимость формирования у студентов знаний по физиологии, гигиене и других науках о человеке [201, с. 121]. Так, К. В. Ельницкий в трудах «Основы начального школьного воспитания и обучения», «Курс дидактики» отмечает, что народный учитель должен иметь положительные качества, без которых ему невозможно «освещать жизненный путь других»: заинтересованность в своей деятельности, любовь к детям (не баловать их), педагогический такт, трудолюбие [7; 150].

По мнению Ф. А. Кудринского, преподавать — это значит давать ученикам фактические знания, развивать умственные способности, учить «нравственному применению полученной грамотности», используя следующую методiku проведения занятия: 1) проверка пройденного; 2) объяснение нового; 3) вывод из двух элементов — определение задачи для самостоятельных занятий на дому, вне класса. Характеристиками грамотного преподавателя должны выступать самообладание, педагогическое чутьё (умение отгадать индивидуальное призвание воспитанника и по возможности подготовить его к будущему делу); основные средства обучения детей — книга, письмо, беседы; жизненный опыт, собственный пример — средство развития у детей национальных чувств [3, с. 244—257].

В Новейшее время (до середины XX в.) намечается следующая тенденция: грамотность выступает как способность осуществлять образование детей в различных условиях. Содержание и функциональное значение грамотности преподавателя как уровня его образованности определяется социально-временными модификациями, что позволяет говорить о двойственном характере исследуемого концепта: его закрытости (конкретная историческая эпоха) и открытости (в историческом значении). Полярность, многообразие взглядов на уровень образованности педагога являются основанием для утверждения, что методическая грамотность предполагает наличие знаний по своему предмету, «смежным» дисциплинам, базирующимся на общепедагогических, физиологических, психологических и других видах знаний; различных умений, моральных, нравственных качеств. Наличие

знаний, умений, качеств должно обеспечить будущих преподавателей способностью не только копировать действия других педагогов, а решать «казусные» проблемы. Концептуально новым в подготовке грамотных специалистов в данный период является формирование личности учёного-педагога.

Ретроспективный анализ социально-философской, психолого-педагогической литературы показал, что методическая грамотность как концепт появилась до середины XX в. Однако, идеи о специфике содержания грамотности и методики можно обнаружить в древности, когда элементарное понимание грамотности трансформируется в идеи её функционального предназначения. Развитие идей о грамотности в эпоху Средневековья происходило в два этапа: раннее Средневековье и Возрождение. Если в начале эпохи Средневековья закладываются идеи о структуре грамотности, то к завершению данной эпохи уточняется содержание грамотности, её интегративный характер. В Новое время грамотность выступает как уровень профессионализма, необходимый для осуществления педагогической деятельности, духовная ценность специалиста. В Новейшее время просматривается тенденция социальной детерминированности грамотности, к середине XX в. грамотность является условием приобретения педагогической профессии. Категория «грамотность» имеет двойственный характер (закрытый и открытый), структурно-содержательными константами которой являются теоретическая и практическая подготовка, личностные качества будущего преподавателя.

1.2 Сущностные характеристики методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка

Новым этапом разработки проблемы формирования профессиональной грамотности педагога в Европе и Америке выступает середина XX в. Этот период характеризуется интенсификацией исследований проблемы грамотности в различных

сферах человеческой жизни. На основе сложившихся в древности, Средневековье, Новом и Новейшем (первая половина XX в.) времени представлений о данном феномене современные учёные продолжают развивать идеи о грамотности как характеристике человека, уровне образованности, включающем теоретические и практические знания, необходимые для участия во всех видах культурной и общественной деятельности и эффективного функционирования группы в конкретном сообществе. Педагогический смысл грамотности, как отмечает Б. С. Гершунский, заключается в том, что «она важна и сама по себе, но и вместе с тем и как ступень (необходимая и обязательная) [ступень образованности, профессиональной компетентности, культуры, ментальности личности] для последующего образования, формирования личности»; как образовательный минимум, аккумулирующий «гуманитарные, естественнонаучные аспекты первоначального познания мира в их гармонии и взаимодополнении»; как компонент результативности образования, «по своей сути ориентирована на будущее, на включение человека в последующие этапы учебной и трудовой деятельности, динамичную структуру человеческих отношений, а также отношений к миру и самому себе» [47, с. 68—71].

В 80-х годах в США с появлением компьютеров, Интернета проблема исследования сущности грамотности получает дальнейшее развитие. Утверждается, что грамотность — это условие достойного существования гражданина в демократичном обществе, приобретения различных умений и решения проблем. Современная теория грамотности, по мнению американских учёных (Т. Tyler, I. Ward и др.), должна базироваться на «изучении взаимоотношений между материальной реальностью и риторической, тем, кто мы на самом деле и что мы говорим или пишем» [262, с. 66—92].

Американские и европейские учёные [257; 262; 267; 270], отождествляя понятие «грамотность» с категориями «полномочие», «возможность», значение которых (согласно американской концепции) реализуется в метафорах «перечёркивание границ», «зона соприкосновения», «пицца», «тело» (основа),

развивают идеи рассмотрения учёными начала XX в. грамотности как важнейшего показателя культурного уровня развития человека, который может меняться на различных этапах экономического и политического развития общества.

Исследователь М. А. Балабан отождествляет грамотность с личным опытом [9, с. 94], Д. Б. Кабалевский — с культурой [95, с. 24], что позволяет рассматривать грамотность как разновидность духовной ценности человека.

Предложенные учёными на пороге XXI в. подходы к рассмотрению концепта подчёркивают возможность раскрытия нового содержания грамотности на современном этапе развития общественных отношений и построения своеобразной модели грамотного человека, в том числе грамотного преподавателя.

Предпосылками изучения и разработки проблемы формирования методической грамотности будущего преподавателя становятся оформление: методики в самостоятельную отрасль знаний (А. Н. Щукин, W. T. Littlewood); осуществление реформ, связанных с созданием общеобразовательных стандартов (А. И. Жук, О. А. Олекс, М. Л. Страха и др.); исследования особенностей подготовки будущих учителей второй половины XX — начала XXI века (В. В. Буткевич, Ю. Н. Кулюткин, А. И. Левко, Н. И. Мицкевич, Р. С. Пионова, Г. К. Селевко, Л. М. Фридман, И. И. Цыркун и др.), уровней профессионализма специалиста (И. А. Зязюн, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, И. Ф. Харламов, J. C. Richards, R. Ellis и др.), готовности студентов к профессиональной деятельности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Рубинштейн, В. А. Слостенин, Г. И. Хозяинов, И. А. Чемерилова, О. А. Шостакович, С. Г. Шпилева и др.), зависимости результатов педагогического труда от сформированности профессионального сознания (мышления) (И. А. Зимняя, И. И. Казимирская, А. Н. Леонтьев, Б. Т. Лихачев, З. А. Муртазова и др.), компетентности педагога (В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Дж. Равен, В. Ф. Русецкий, Л. М. Спенсер, А. В. Хуторской и др.).

Категория «грамотность» наполняется функциональным характером. Так, Б. С. Гершунский, Л. Н. Полищук, Н. Н. Сметаникова подчёркивают, что чем выше функциональная грамотность,

тем более способен человек постоянно учиться, приобретая, развивая навыки, необходимые для качественной работы.

В связи с тем, что оперирование термином «функциональная грамотность» в профессиональном сообществе становится закономерной тенденцией, появляется необходимость выделения понятия «профессиональная грамотность» как степени владения знаниями и умениями в определённой сфере деятельности.

Профессиональная грамотность обнаруживает различные проявления, подразделённые с учётом особенностей видов социальной деятельности человека. Поэтому современная теория грамотности находит отражение в исследованиях проблемы формирования разных видов грамотности специалиста: языковой (А. В. Конышева, Е. И. Пассов, Л. В. Хведченя и др.), компьютерной (С. А. Тангян, Т. Тейлор, Л. С. Фридман и др.), экологической (Н. В. Кривошекова и др.), кросскультурной (Т. Н. Бартенева), валеограмотности (А. А. Бодалев, В. И. Жуков, Л. Г. Лаптев и др.), музыкальной (Е. З. Гаврилова, Е. Ю. Глазырина, Д. Б. Кабалецкий и др.), риторической (Т. Н. Савчук), экспериментальной (В. В. Хмурович), орфографической (В. Я. Булохов), письменной (А. А. Вейзе, И. И. Токарева и др.), проектной (Т. М. Рогач) и др.

Содержание профессиональной педагогической грамотности, как отмечает Г. И. Михалевская, включает знания, умения, качества, которые студент приобретает в вузе, а потом совершенствует, развивает у себя, будучи педагогом: «учитель — это профессия, технология, которую каждый исполняет по-своему: одни грамотно, другим для этого надо долго и много учиться» [145, с. 6]. Следовательно, профессиональная педагогическая грамотность — это категория, которая может служить характеристикой уровня профессионализма, компетентности не только выпускников педагогического учреждения высшего образования, но и опытных преподавателей, мастеров (как временный уровень образованности, перерастающий в более постоянную, устойчивую характеристику личности); это качество, которым педагог обладает и совершенствует его на протяжении всей своей жизнедеятельности.

К концу XX в. содержание социальной функции педагога значительно расширяется: «целью профессионального самосовершенствования является достижение осознанного и усвоенного образа высококвалифицированного специалиста, грамотного воспитателя и организатора своих подчинённых, культурного человека» [179, с. 251]. Грамотность выпускника педагогического учреждения высшего образования предполагает знание языков, правовых норм, умение работать на компьютере и т. д. Грамотный специалист — разносторонне развитая личность, обладающая широкой и гибкой профессиональной подготовкой, стремящаяся к творчеству и умеющая решать нестандартные задачи [145, с. 54]. Таким образом, содержание профессиональной грамотности педагога синтезирует в себе разные виды и уровни грамотности, обеспечивающие эффективное осуществление обучения и воспитания детей.

Как показывают исследования (В. В. Швецов, А. И. Парамонов, В. И. Слободчиков, В. К. Рябцев и др.), в основе грамотности выпускника педагогического учреждения высшего образования должна лежать многопредметность — качество, охватывающее и содержащее в себе «в свернутом состоянии» всё разнообразие конкретных профессиональных практик [176, с. 43—53].

В исследовании Е. И. Пассова отмечается, что будущие преподаватели в процессе обучения не могут усвоить весь социальный опыт полностью. Корректнее говорить, что содержанием подготовки будущих учителей является «не вся система социального опыта, а модель этой системы» — содержание методического образования, включающего «подсистему знаний об обучающей деятельности, подсистему развитой способности к творческой деятельности и подсистему опыта положительного эмоционально-ценностного отношения к деятельности» [138, с. 64]. Поэтому, анализируя генезис и структуру методического мастерства, учёный рассматривает методическую грамотность как начальный уровень профессионализма, который характерен выпускникам педагогического учреждения высшего образования.

Также подчеркивают роль методической подготовки будущих преподавателей, которая позволяет эффективно применять

знания на практике и осваивать всё новое, что появляется в области избранной профессии, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович [61, с. 72].

Исследуя сущность методики Е. В. Титова утверждает, что «аморфное понимание методики как “совокупности методов и приёмов” устарело и методику необходимо рассматривать как алгоритм конструирования и организации педагогической деятельности на различных уровнях: общем, частном, конкретном» [216, с. 27].

Общая методика, по её мнению, — это программа взаимодействия субъектов воспитания в соответствующих условиях, осуществляемая как целостный процесс функционирования педагогической системы.

Частная методика — это система правил, требований, предъявляемых к организации воспитательного процесса, для эффективного решения частных задач.

Конкретная методика включает последовательность действий и способов взаимодействия воспитателей и воспитанников в определённых формах организации воспитательного процесса.

Поэтому Е. В. Титова предлагает понимать под методической грамотностью определённое состояние и строй педагогического мышления, профессионального сознания педагога, при котором он способен осознавать (представлять, понимать, видеть) методику организации воспитательного процесса на всех её уровнях [217].

Анализ рассмотрения понятий «методика» и «методическая подготовка» позволяет утверждать, что термин «методический» является объёмлющим понятием, содержащим в себе «в свёрнутом состоянии» разнообразие профессиональных практик, и предполагает творческое отношение к деятельности. Следовательно, считаем возможным выдвинуть предположение о том, что характер, качество и результативность обучения и воспитания в школе определяются методической грамотностью выпускника педагогического учреждения высшего образования.

Сложность рассмотрения этого понятия в качестве самостоятельного заключается в том, что методическая грамотность ассимилируется с методической образованностью, методической

компетентностью в определённых условиях педагогического процесса в учреждении высшего образования; проявляется как универсальное умение в структуре предметно методических умений (умение учителя методически правильно организовать урок). Однако понятие «методическая грамотность» широко используется в профессионально-педагогической иноязычной подготовке студентов и понимается как начальный уровень профессионализма преподавателя иностранного языка. Учебно-воспитательный процесс содержит потенциальные возможности для эффективного формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка.

Являясь начальной ступенью овладения профессиональной педагогической грамотностью (рис. 1.1), методическая грамотность может выступать как особое «чувство профессиональной

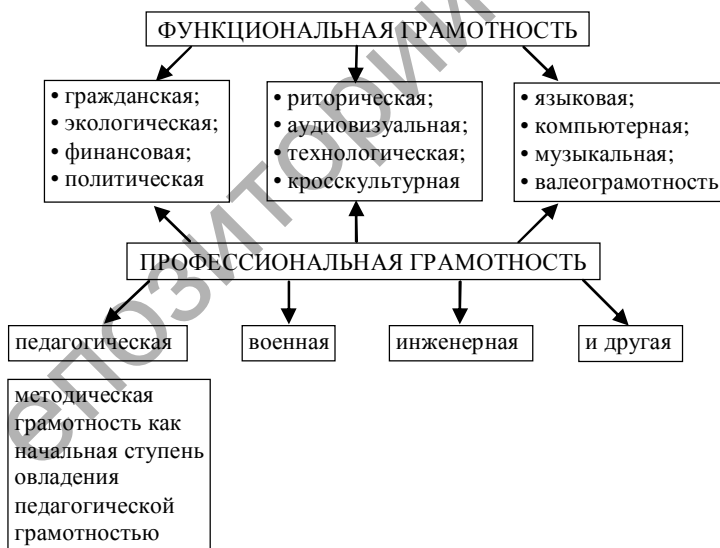


Рисунок 1.1 — Методическая грамотность как начальная ступень овладения будущим преподавателем иностранного языка профессиональной грамотностью

деятельности» (по аналогии с определением «музыкальная грамотность», предложенным Д. Б. Кабалевским: «музыкальная грамотность — это особое “чувство музыки”» [95, с. 24]).

Исследователь Е. И. Пассов [138] определяет методическую грамотность как начальный уровень профессионализма, потенциальную основу ремесла, которая включает систему методических знаний обо всех компонентах процесса обучения. Данное определение только частично отражает суть концептов «грамотность», «функциональная грамотность», «профессиональная, педагогическая грамотность», которые в контексте педагогической подготовки ассимилируются с понятием «методическая грамотность».

В трактовке Е. И. Пассова содержание методики рассматривается в сфере науки, где она существует как система знаний и особая деятельность по их получению. В его определении не учтён тот факт, что методика существует и в сфере практики (как способ осуществления педагогической деятельности). Так, Е. В. Титова отмечает, что в триаде «теория—методика—практика» «все звенья неразрывно связаны между собой и ни одно из них не может обойтись без двух других: практика без теории слепа, а без методики беспомощна, теория без практики пуста, а без методики мертва; методика же без практики бесплодна, но без теории убога» [216, с. 23].

В соответствии с предложенным Е. В. Титовой толкованием понятий «методика», «методическая грамотность», последнее необходимо рассматривать как способность организовывать педагогическую деятельность на разных методических уровнях; методически грамотного преподавателя — специалиста, грамотно реализующего методику обучения и воспитания учащихся.

По мнению Б. И. Сарсенбаевой, в «педагогической работе не имеет успеха рецептурная методика, пытающаяся снабжать преподавателя на все случаи жизни стереотипными указаниями»: «...мысль педагога часто оперирует в неповторимых ситуациях, и в любой момент перед учителем может возникнуть новая проблема, требующая нестандартного решения» [190, с. 64]. Придерживаясь позиции Б. И. Сарсенбаевой, мы считаем, что

грамотно реализовывать методику обучения и воспитания учащихся означает способность оперировать методикой в различных профессиональных ситуациях, требующих принятия стандартных и нестандартных решений. Исследователь А. Г. Каспржак также подчёркивает, что функциональная грамотность — «не столько знание и понимание, сколько умение их использовать для удовлетворения личных и общественных потребностей в разных жизненных и деловых ситуациях, требующих сравнений, размышления и интуиции» [103, с. 160].

Грамотность, полагает Б. С. Гершунский, должна включать «объективные характеристики и параметры природы, общества, человека, его духовные, нравственные личностные устои и ориентиры, а также способы познания этих характеристик и параметров в естественном единстве с формируемыми отношениями к ним» [69, с. 68—71]. Для реализации антропологических идей в процессе подготовки будущих учителей В. И. Слободчиков предлагает конструирование образовательного пространства как особой антропопрактики, где происходит осознанное и целенаправленное проектирование жизненных и образовательных ситуаций [194, с. 15-16]. Следовательно, овладение грамотностью возможно в контексте различных профессиональных ситуаций, способствующих накоплению опыта у специалиста.

Рассматривая методическую грамотность как систему, включающую целый ряд взаимосвязанных элементов (цели, мотивы, содержание, способы деятельности, оценка и т. п.), необходимо обозначить составляющие её компоненты, обеспечивающие решение будущим преподавателем иностранного языка различных профессиональных задач, ситуаций. Для их выявления и обоснования были взяты сущностные характеристики понятий «методика», «грамотность». Системный анализ проблемы позволил выделить следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-информационный, операционально-деятельностный, управленческо-волевой, оценочно-рефлексивный. Раскроем сущностные особенности каждого компонента методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка.

Мотивационно-целевой компонент методической грамотности. Как отмечает Е. Е. Шулешко, грамотность — это «уважительное отношение к своим возможностям, предпочтениям, намерениям, признание за собой достойной роли в восприятии традиций своего народа, причастности к наследию его культуры» [247, с. 16]. «Уважительное отношение к своим возможностям, предпочтениям, намерениям» предполагает способность желать и использовать свой потенциал. Выраженная способность применять свои знания и умения, качественно выполнять определённые виды работ в профессиональной деятельности есть компетентность [37; 86; 89; 181; 188; 206]. Выделяя составные качества категории «профессиональная компетентность» (уровень собственно профессионального образования, опыт, индивидуальные способности человека, мотивированное стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческое отношение к делу), Б. С. Гершунский отмечает, что «эмбрионы» всех этих качеств присутствуют в структуре грамотности как ступени профессиональной компетентности [69, с. 74].

Мотивы определяют не только сам факт сформированности методической грамотности будущего преподавателя, но и её эффективность в определённой ситуации. Эффективность методической грамотности будущего преподавателя детерминирована внутренними мотивами, когда для специалиста имеет значение деятельность сама по себе (наличие интереса, желание решить педагогическую ситуацию; удовлетворение от содержания деятельности, результатов работы; стремление к поиску, продуцированию большего количества идей, решений; возможность самореализации в педагогической деятельности), и внешними положительными мотивами (потребность в достижении престижа, завоевание уважения со стороны учащихся, их родителей, коллег и т. п.).

«Мотив, — подчёркивает Н. Ф. Талызина, — побуждает человека ставить и достигать различные цели, выполнять соответствующие действия» [211, с. 59]. В свою очередь, С. А. Крупник отмечает особое место деятельностной грамотности в представ-

лении о функциональной грамотности: деятельностная грамотность выступает как способность ставить, изменять цели и задачи собственной деятельности, осуществлять коммуникацию, простейшие акты деятельности в ситуации неопределённости [121, с. 17-18]. Без умения будущего преподавателя ставить цели и достигать их в различных педагогических ситуациях невозможно удовлетворение внутренних и внешних положительных мотивов профессиональной деятельности.

Цель формирования методической грамотности понимается нами как модель желаемого будущего результата, которая, с одной стороны, направлена на формирование способности педагога решать педагогические ситуации, с другой — предполагает совершенствование профессиональной иноязычной подготовки студентов в учреждении высшего образования и достижение оптимального уровня осуществления ими обучения и воспитания учащихся.

Таким образом, реализация мотивационно-целевого компонента, включающего совокупность внутренних и внешних положительных мотивов, цели методической грамотности, будет способствовать формированию у студентов интереса и любви к профессиональной деятельности, пониманию важности решения педагогических ситуаций.

Содержательно-информационный компонент методической грамотности. Исследователи А. А. Бодалев, В. И. Жуков, Л. Г. Лаптев, В. А. Слостёнин подчёркивают, что специалист «может грамотно действовать, имея совокупность системно-специальных знаний, умений, навыков и опыта (это возможно исключительно в результате профессионального обучения и при наличии опыта переживания экстремальных ситуаций)» [179, с. 290].

Содержательно-информационный компонент методической грамотности направлен на всестороннее профессиональное развитие будущего преподавателя (общепедагогическую, психологическую, физиологическую, валеологическую, частно-методическую и общекультурную теоретическую подготовку). По мнению М. Бурлуцкой, Л. Рубиной, И. Шапко, «сегодняшней

школой востребован не столько учитель-предметник, сколько учитель-универсал, способный на уровне основного образования выстраивать комплексную картину мира, давать интегрированное знание, ориентируясь при этом на ученика как партнёра, которого нужно учить не по образцу, стереотипам, а «сопровождать» в личностном развитии» [30, с. 93].

Согласно Е. И. Пассову, методическая грамотность включает систему научных знаний обо всех компонентах процесса обучения: «Арсенал научных знаний в методике сейчас достаточно велик... Этому способствовало не только бурное развитие методики как науки, но и тот факт, что сам процесс обучения — явление по своей сути чрезвычайно многогранное и сложное: он поневоле вторгается в сферы и лингвистики, и психологии, и физиологии, и социологии, и педагогики...» [138, с. 103].

Мы будем рассматривать знания в структуре методической грамотности как систему предметно-научных, специально методических фактов и обобщений, опирающихся на собственно педагогические, психологические, физиологические, валеологические, общекультурные понятия, правила, законы, теории, основными характеристиками которых являются нормативность, концептуальность, осознанность. В предложенной формулировке система означает комплекс компонентов, взаимодействие которых направлено на достижение предварительно заданных цели и результата.

Так, Б. С. Гершунский утверждает, что «лишь на основе *междисциплинарного* философско-образовательного знания возможно наметить подход к разработке системы критериев, контроля и оценки результатов образования на уровне грамотности» [47, с. 73—75].

Овладение будущими преподавателями иностранного языка профессиональными знаниями, лежащими в основе содержательно-информационного компонента методической грамотности, происходит в процессе изучения методики преподавания иностранных языков (специально методическая подготовка); практики устной и письменной речи, фонетики, грамматики, страноведения, истории языка, литературы стран изучаемого языка и разных спецкурсов, предусмотренных программой учреждения

высшего образования (предметно-научная подготовка); педагогики, психологии (психолого-педагогическая подготовка); физиологии и валеологии; социологии, политологии, культурологии (общекультурная подготовка).

С учётом современных требований к уровню грамотности специалиста система профессиональных знаний будущего преподавателя иностранного языка может быть представлена следующим образом: документы о развитии образования в Республике Беларусь; результаты психолого-педагогических исследований по проблеме преподавания иностранного языка в школе; авторские теории, концепции обучения и воспитания; формы, методы, приёмы, средства, технологии обучения и воспитания посредством иностранного языка; стили педагогического общения; урок как единица учебного процесса; личность преподавателя иностранного языка; личность учащегося; информация о передовом, новаторском педагогическом опыте; проблемное обучение; педагогическая ситуация; технологии, методы, приёмы решения педагогических ситуаций; знание иностранного языка.

Таким образом, содержательно-информационный компонент будет способствовать формированию различных профессиональных знаний, включающих предметно-научные, специально методические факты и обобщения. Основными характеристиками профессиональных знаний являются нормативность, концептуальность, осознанность.

Операционально-деятельностный компонент методической грамотности. Представляет собой взаимосвязь и последовательность в методах, приёмах, действиях при формировании способности будущих преподавателей решать педагогические ситуации: грамотность определяется понятиями «умения», «навыки», обеспечивающими оптимальное поведение в ситуации [189, с. 75-76]. Реализация педагогической помощи успешно осуществляется тогда, когда имеет место своевременный грамотный анализ возникающих ситуаций и на основе его нахождения эффективных решений (Л. Ф. Спирин, Ю. Н. Кулюткин).

Умения, определяющие операционально-деятельностный компонент методической грамотности, связаны со способностью

специалиста осуществлять интеграцию различных видов профессиональных знаний для анализа педагогической ситуации и построения действий в ней в условиях обучения учащихся иностранному языку. Умения, специфические для преподавателя иностранного языка, являются составной частью педагогических: «разделение умений на педагогические и методические, а также разделение методических умений на общие, специальные и конкретные невозможно в силу того, что в практике работы учителя они сливаются воедино, тесно взаимосвязаны, дополняют и обогащают друг друга, образуя сплав качеств, необходимых современному учителю» [157, с. 62].

Наше понимание группы педагогических умений, необходимых будущему преподавателю (приложение А), базируется на классификациях И. А. Зимней, И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, Е. И. Пассова, В. А. Слестёнина, Е. Н. Шиянова и др. Педагогические умения включают гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, адаптационные, вспомогательные.

Гностические умения необходимы учителю для повышения профессионального кругозора, адекватной оценки предстоящих трудностей, действий, мобилизации знаний, анализа деятельности педагога и учащихся во взаимосвязи и контексте педагогической ситуации. Формирование *проектировочных* умений обеспечивает будущих специалистов способностью разрабатывать (проектировать) план решения педагогической ситуации. *Конструктивные* умения позволяют студентам правильно построить урок как единицу учебного процесса при проектировании плана решения педагогической ситуации. *Организаторские* умения необходимы будущему преподавателю для организации содержания информации, своей деятельности на этапах выработки плана решения педагогической ситуации и его реализации, сотрудничества детей и взрослых. *Коммуникативные* умения студентов проявляются в умении строить взаимоотношения, саморегуляции деятельности, решении педагогической ситуации с помощью грамотной иноязычной речи.

Функциональная грамотность выступает как способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться к ней (Л. С. Фридман, В. Ф. Малаш) [227, с. 29]. *Адаптационные* умения необходимы будущему преподавателю на всех этапах решения педагогической ситуации, так как «воспитательные отношения, их динамизм и реактивность диктуют необходимость быстрого осознания, грамотного реагирования, адекватного действия» [136, с. 83]. Данная группа умений даёт возможность студенту подходить к решению ситуации в зависимости от её специфики, подбирать адекватные формы, методы, приёмы и средства педагогической деятельности.

Вспомогательные умения проявляются в способности обучающихся вербально и невербально осуществлять решение проблем, выступая в различных ролях и реализуя индивидуальные возможности, хобби, увлечения.

Сущность операционально-деятельностного компонента методической грамотности заключается в овладении будущим преподавателем гностическими, проектировочными, конструктивными, организаторскими, коммуникативными, адаптационными, вспомогательными умениями, которые способствуют интеграции различных видов профессиональных знаний для анализа педагогической ситуации и построения действия в ней при обучении учащихся иностранному языку.

Управленческо-волевой компонент методической грамотности. Обеспечивает управление действиями, направленными на овладение методическими умениями и навыками, мобилизацию сил для применения их на практике. Ещё Аристотель заметил, что для совершения грамотных поступков (действий) человек должен обладать определёнными добродетелями — нравственными качествами [6, с. 82-83].

Как отмечает Б. С. Гершунский, «эмбрионы» всех качеств, в том числе личностных, профессиональной компетентности, культуры, ментальности специалиста присутствуют в структуре грамотности [47, с. 74]. Учёный Н. В. Кухарев также подчёркивает, что методы и приёмы обучения и воспитания, являющиеся

составляющей методической подготовленности, выступают проводниками различных качеств преподавателя [125, с. 108—110].

В начале XX в. П. Ф. Каптерев в описании свойств учителя выделил нравственно-волевые качества как составляющую личностных свойств специалиста [79]. Затрагивая вопросы методики обучения, Л. В. Занков выделяет эмоции как одно из свойств методической системы [87, с. 317—320]. В личностный компонент способности преподавателя решать педагогические ситуации А. А. Бодалев, В. И. Жуков, Л. Г. Лаптев, В. А. Слостенин включают также волю (волевые качества) [179, с. 290].

Следовательно, самомобилизация сил и управление действиями по решению педагогической ситуации возможны благодаря наличию у студентов *эмоционально-волевых и нравственно-волевых качеств*.

По мнению И. П. Подласого, профессионально значимыми являются следующие личностные качества: человечность, гуманизм, доброта, терпеливость, порядочность, честность, ответственность, справедливость, обязательность, объективность, щедрость, уважение к людям, высокая нравственность, оптимизм, эмоциональная уравновешенность, потребность к общению, интерес к жизни воспитанников, доброжелательность, самокритичность, дружелюбие, сдержанность, достоинство, патриотизм, религиозность, принципиальность, отзывчивость и др. [173, с. 243-244].

Результаты анкетирования будущих преподавателей (приложения Б и В) I—V курсов языковых учреждений высшего образования и наблюдения за их действиями по решению педагогических ситуаций (приложения Г—Е и Ж) показали необходимость целенаправленного формирования таких качеств, как гуманизм, терпеливость, ответственность, объективность, нравственность, достоинство, сдержанность, принципиальность, уважение к людям, самокритичность. Все эти качества, сочетающиеся с любовью и уважением к детям, способствуют гуманному разрешению педагогической ситуации, самостоятельности и скорости принятия решения, соблюдению профессионально-педагогической этики, предупреждению когнитивных искажений

и негативных поведенческих проявлений, развитию положительных мотивов деятельности, знаний, умений студентов.

Реализация управленческо-волевого компонента методической грамотности способствует формированию у будущих преподавателей нравственно-волевых и эмоционально-волевых качеств, обеспечивающих самомобилизацию сил и управление действиями в процессе решения педагогической ситуации.

Оценочно-рефлексивный компонент методической грамотности. Обеспечивает оценку и самооценку будущего преподавателя, результатов решения педагогической ситуации, рефлексию процессов, потенциальных возможностей, так как в основе понятия «грамотность» лежат термины «осознание», «способность увидеть общее и различное» [10]. По утверждению Е. Е. Шулешко, без роста самосознания (высшего уровня сформированности профессионального сознания) не получается грамотного человека: «...грамотным будет тот, кто сам хочет стать и быть грамотным» [247, с. 16].

В процессе овладения студентами методической грамотностью происходит формирование их профессионального самосознания, т. е. решение педагогической ситуации преподавателем не может протекать успешно без соответствующей оценки и самооценки его результатов, самоанализа своих действий, самопознания.

Овладение преподавателем умениями самоанализа, оценки и самооценки, самопознания, контроля и самоконтроля (анализ достоинств и недостатков собственной деятельности, опираясь на сильные стороны своей личности; прогнозирование развития учащихся и событий в результате принятия решения) способствует продуктивному протеканию педагогического процесса, предотвращению когнитивных искажений (см. приложение Ж), эффективности решений.

Оценочно-рефлексивный компонент обеспечивает формирование «Я-образа» студента (в американской теории грамотности «сохранение» (поддержание) грамотности равнозначно «сохранению» (поддержанию) своего «Я» [262, с. 89-90]). «Я-концепция» студента связана с рефлексией собственных

действий — самопониманием психических процессов, которые привели к достижению запланированных результатов решения педагогической ситуации.

Суть оценочно-рефлексивного компонента методической грамотности заключается в постепенном и последовательном развитии у студентов умений контроля и самоконтроля, оценки и самооценки, самоанализа и самопознания.

Считают тождественными понятия «грамотный» и «хорошо подготовленный» Б. С. Гершунский [47], Т. Тейлор [262], Г. И. Михалевская [145]. Хорошо подготовленный человек — это специалист, готовый осуществлять профессиональную деятельность. По мнению А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Слестёнина, валеограмотность личности выражается моральной готовностью педагога (является составляющей профессиональной педагогической грамотности) [179, с. 307]. В свою очередь, Т. Н. Бартенева [10] отмечает, что кросскультурная грамотность — это готовность понять особенности культуры и народа. Значит, сформированность методической грамотности проявляется в готовности студентов решать различные педагогические ситуации. Рассмотрим, какими видами готовности выражается методическая грамотность будущего преподавателя.

Мотивы лежат в основе психологической готовности как временном состоянии, «характеризующем возможности студента решать в условиях обучения задачи, близкие к реальным задачам профессиональной деятельности, а после распределения успешно включаться в работу по специальности» [61, с. 316]. Следовательно, сформированность методической грамотности преподавателя выражается через его психологическую готовность. Профессиональные знания составляют теоретическую готовность, педагогические умения — практическую готовность, эмоционально-волевые и нравственно-волевые качества — личностную готовность.

Таким образом, методическая грамотность выступает как уровень образованности будущего преподавателя, составляющий его духовную и профессиональную ценность, выражающийся

в психологической, теоретической, практической и личностной готовности, способности эффективно решать педагогические ситуации, возникающие в учебно-воспитательном процессе.

В исследовании выявлены взаимосвязанные компоненты методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка: мотивационно-целевой, содержательно-информационный, операционально-деятельностный, управленческо-волевой, оценочно-рефлексивный. Диалектико-логическое единство этих компонентов объясняется, с одной стороны, природой их интегрально-кумулятивного единства, а с другой — структурной целостностью методической грамотности как специфического компонента, характеристики, ступени образованности, профессиональной компетентности, культуры, ментальности педагога. Методическая грамотность проявляется в различных видах готовности (психологической, теоретической, практической и личностной) будущего преподавателя иностранного языка к решению педагогических ситуаций.

1.3 Аутентичный кинотекст как средство формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка

Формирование методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка обеспечивается использованием различных средств обучения. Одним из них является аутентичный кинотекст, с помощью которого происходит наглядное познание студентами педагогических явлений, фактов. Эффективность применения аутентичного кинотекста детерминирована его дидактическими ресурсами, структурно-содержательной спецификой.

Сущность и специфика аутентичного кинотекста, его потенциал, возможности использования в целях формирования методической грамотности будущих преподавателей определяются, прежде всего, понятием «текст»: аутентичный кинотекст — аутентичный текст кино. Как утверждает С. И. Фрейлих,

«законы развития кино не постичь без внимания к аналогичным процессам в других искусствах, и прежде всего в литературе» [224, с. 37].

Текст (лат. *textus* — ткань, соединение) — это информационное содержание документа, программы, сообщения [175, с. 194]. Согласно В. Ф. Беркову материализуясь в языке и речи, человеческие мысли приобретают вид самых разнообразных текстов. Текст, являясь продуктом речевой деятельности, выступает условием развития, обогащения её содержания, «сохранения, увековечивания человеческой культуры, трансляции её сокровищ через многие поколения»; текст является основой, начальной ступенью усвоения культурных ценностей [19, с. 251].

До XX в. в работах учёных прослеживается одностороннее понимание сущности термина «текст»: текст рассматривается как средство обучения и воспитания, которое может выполнять функцию учителя (текст — учитель). Проблема раскрытия ресурсов текста, возникшая на пересечении лингвистики (Н. Д. Гальскова, Т. С. Глушак, Ю. Н. Караулов, Г. Г. Слышкин, Ю. Тынянов, В. Шкловский, D. Little), поэтики, литературоведения, семиотики (В. Агеев, Т. М. Дридзе, Ю. М. Лотман, В. М. Петров), берёт начало в XX в. и находит отражение в различных философских направлениях и течениях.

В классическом структурализме (К. Леви-Строс, Ф. де Соссюр) текст обозначен в виде задачи как искомой совокупности культурных кодов, в соответствии с которыми организуется знаковое многообразие культуры. Герменевтика рассматривает текст в качестве отпечатков целостной субъективности автора (Ф. Шлейермахер) [243], языковое выражение герменевтического (Г.-Х. Гадамер) [42], онтологически (М. Хайдеггер) [229] осмысленного опыта, неотделимого от содержания этого опыта, атрибутивный способ существования самого жизненного мира человека (П. Рикер) [183].

Статус текста как одного из центральных философских концептов наиболее последовательно и развёрнуто утверждается в постструктурализме (вне текста нет ничего, реальность — это текстуализованный мир, текст как поле осуществления противодействия дискурсу власти): текст представляет собой часть

мироздания и может трактоваться исследователем как природное существо (М. Фуко) [228]; «транслингвистический аппарат, который перераспределяет порядок языка», пересечение и взаимодействие различных текстов и кодов, «поглощение и трансформацию другого текста» (Ю. Кристева) [120], множество голосов, формирующих полифоническую структуру (М. Бахтин) [14].

Изучение текста получает развитие в когнитивной психологии, порождающую лингвистику, микросоциологию и др. Лингвистическая теория текста концентрируется на изучении правил расположения слов и связей между ними, закономерностей сочетания предложений и возможностей макроструктурной семантической интерпретации коммуникативных текстов (Т. С. Глушак, А. М. Горлатов, Г. Г. Слышкин, С. Nord и др.). Основу понимания текста в этом случае составляют актуализации различных моделей ситуаций, личностных знаний носителей языка, аккумулирующих их предшествующий опыт (Н. Д. Гальскова, Т. М. Дридзе, Р. Л. Солсо, D. Little и др.).

Предметом текстологических исследований становятся не только вербальные тексты, но и «тексты» живописи, архитектуры, кинематографа. Таким образом, возникает понятие «кинетекст», обозначающее произведение киноискусства в качестве особой системы значения [52, с. 361].

Если изначально к кино относились как к новому развлечению, то к концу XIX в. постепенно его начинают воспринимать как познавательно-эстетическое средство, способствующее переносу на экран пространственно-временных характеристик окружающего мира, соединяя в себе «иллюзию и самую настоящую реальность» существующих или существовавших процессов; с появлением звука кинотекст обретает три типа повествования: изобразительное, словесное и музыкальное (звуковое) [2, с. 127—129].

Первые попытки концептуализации кинофильма как сигнификативной системы, текста с соответствующими специфическими механизмами смыслопорождения и языком предпринимаются теоретиками русской формальной школы (Ю. Тынянов, В. Шкловский и др.). Они, рассматривая трансформацию киноизображения от картинки-иллюстрации к определенному значению,

т. е. из «видимой вещи» — в «смысловую вещь» (Ю. Тынянов), значение особого порядка, определяют кинотекст как совокупность этих значений [219; 242].

Следующим этапом разработки концепции кинотекста становится теория монтажа С. Эйзенштейна. Он обосновывает ценность кинематографии: монтажный порядок, определяемый ритмико-поэтическими правилами, позволяет кинотексту своими средствами артикулировать значения не менее сложные и нюансированные, чем в художественном или естественном языке [251].

Исследуя кинематографическую специфику жанра, С. И. Фрейлих обращает внимание на то, что «приставка “кино” к названию литературного жанра не означает, что тот сохраняет свое содержание, принципы и границы, приобретая на экране лишь новую кинематографическую оболочку» [224, с. 35]. По его мнению, социальная детерминация кинотекста шире, чем литературного произведения (и других видов искусств), что открывает новые возможности для взаимодействия аудитории с экраном.

Предпосылками для использования кинотекста в образовательном учреждении стала организация в 1896 г. Русским техническим обществом в Петербурге серии лекций о кино (с демонстрацией французских кинофильмов), а также публикация статей в педагогической литературе (1897 г.), где поднимается вопрос об использовании синемаатографа в школе [167, с. 392].

Одним из первых педагогов, начавших использовать образовательный потенциал кино (и увидевших его взаимосвязь с понятием «текст»), был С. Френе. Он отмечал, что кино «отражает нашу жизнь и является поэтому, так же как и составленные нами тексты, ценнейшим учебно-воспитательным средством» [225, с. 81-82]. Центральный тезис его воззрений сводится к тому, что для «воплощения в жизнь прогрессивной педагогической теории недостаточно изменить организационные формы учебного процесса и методы учебной работы, необходимо создать и широко использовать “новые материальные средства обучения и воспитания”, которые помогают организовать

учебный процесс, связанный с порождением “свободных текстов”, — всё это, по мнению учёного, способствует повышению грамотности обучающихся и придаёт их деятельности функциональный характер [225, с. 9].

Появление телевидения, видеомагнитофонов способствовало частому использованию педагогом в образовательном учреждении кинотекста в целях изучения программной темы, демонстрации особенностей конструирования и осуществления профессиональной деятельности (Н. В. Барышников, С. М. Володько, Л. А. Игнатовская, Т. П. Леонтьева, С. А. Могилевцев, О. В. Сыч, А. В. Трепакова, M. L. Brandi, P. Fleetwood-Walker, H. Jun, J. Lonergan, I. MacWilliam, H. Norbrook, B. Ruschoff и др.).

Применение видеозаписи с комплексом целенаправленно организованных ролевых упражнений и игр, в ходе которых моделируются основные трудности общения в профессиональной деятельности учителя, получает название «видеотренинг» [133; 215]. Видеотренинг также рассматривается как тренинг с применением видеозаписи решения педагогических этюдов и экстремальных ситуаций, которые подвергаются анализу с позиции владения не только вербальными, но и невербальными коммуникативными методами воздействия и взаимодействия [84, с. 72].

Аутентичный текст (от греч. *authentikos* — действительный, подлинный, соответствующий подлинному [159, с. 33]) — текст документа, официально признанный равнозначным другому тексту, составлен, как правило, на другом языке и имеет одинаковую с ним юридическую силу [202, с. 88]. В соответствии с исследованиями специфики «прецедентных» текстов (Ю. Н. Караулов [102]) аутентичный кинофильм может выступать в качестве разновидности текста в контексте иноязычного образования.

Под аутентичным кинотекстом мы понимаем фрагмент иноязычного кинофильма или неспециального учебного фильма, содержащий педагогическую ситуацию, обеспечивающую вхождение будущего преподавателя в конструируемую профессиональную реальность.

Аутентичный кинотекст как разновидность аудиовизуальных материалов-документов, содержащих изобразительную

и звуковую информацию, обеспечивает широкие возможности для овладения будущими преподавателями иностранного языка иноязычной педагогической культурой, коммуникативной, кросскультурной компетенцией и способствует организации контекстного обучения.

Формирование методической грамотности будущего учителя иностранных языков посредством аутентичного кинотекста происходит на основе межпредметных связей психолого-педагогических дисциплин со специально методической, языковой, физиологической, валеологической, общекультурной подготовкой, что способствует реализации преподавателем интегративного подхода в процессе овладения студентами профессиональной деятельностью. Как отмечает А. В. Фёдоров, использование аудиовизуальной информации в процессе подготовки студентов «помогает исправить такие существенные недостатки вузовского образования, как одностороннее, изолированное друг от друга» изучение дисциплин [222, с. 23].

Создание условий для овладения будущими учителями мотивационно-целевым, содержательно-информационным, операционально-деятельностным, управленческо-волевым и оценочно-рефлексивным компонентами методической грамотности посредством аутентичного кинотекста возможно благодаря его дидактическому потенциалу, который проявляется в функциях и свойствах.

Аутентичный кинотекст выполняет следующие функции: познавательную, информационную, воспитательную, эмоциональную, эстетическую, организационно-управленческую, терапевтическую, компенсаторную, рекреационную [118; 223].

Организационно-управленческая функция аутентичного кинотекста проявляется в возможности представления методики формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста как алгоритма обучения решению педагогических ситуаций.

Методика с использованием аутентичного кинотекста направлена на воспитание творческой личности учителя: содержание аутентичного кинотекста и содержание деятельности на основе анализа увиденного способствуют формированию

профессионального мышления будущих педагогов на основе выработки творческих решений. Данный факт свидетельствует о *воспитательной* функции аутентичного кинотекста.

Роль *информационной* функции аутентичного кинотекста проявляется на этапах введения в педагогическую ситуацию и её экранно-звукового предъявления, управляемого решения заданной ситуации: студенты получают информацию о причинах возникновения педагогических ситуаций, возможных формах, методах и приёмах их разрешения, детерминируемых содержанием аутентичного кинотекста.

Аутентичный кинотекст способствует организации *познавательной* деятельности студентов: студентам необходимо сосредоточиться на содержании аутентичного кинотекста, воспринять получаемую информацию и осмыслить, сформировать отношение, сохранить информацию в памяти, актуализировать полученные знания и умения на различных этапах деятельности.

Восприятие аутентичного кинотекста и интерпретация увиденного на последующих этапах занятия происходит благодаря эмоциональной включённости будущих учителей: от неосознанной, спонтанной характеристики и оценки действий субъектов педагогического общения осуществляется продвижение к целостному решению педагогической ситуации. После этапа демонстрации роль *эмоциональной* функции аутентичного кинотекста обнаруживается в эмоциональной активности студентов и развитости их образного мышления, которые от формальных суждений с помощью преподавателя переходят к более яркому, образному, индивидуальному выражению своих визуальных, звуковых, пространственно-временных впечатлений, от стихийного, интуитивного — к осознанному оперированию образами восприятия и эстетическими представлениями.

Просмотр аутентичного кинотекста вызывает эстетические чувства, которые часто носят у будущих преподавателей индивидуальный характер и определяют специфику их деятельности на этапах управляемого, самостоятельного, группового решения ситуации; письменной рефлексии способов разрешения педаго-

гической ситуации. Студенты имеют возможность познакомиться с лучшими образцами англоязычной киноиндустрии. Таким образом, можно говорить об *эстетической* функции аутентичного кинотекста.

Рекреационная функция аутентичного кинотекста трактуется в трех аспектах: как вновь создающая (ре-креационная) (за счёт содержания аутентичного кинотекста происходит создание условий для решения заданной и модифицированной педагогической ситуации, соответствующих различным этапам разработанной методики); как восстанавливающая, «освежающая знания, умения, навыки» (за счёт предметного содержания аутентичного кинотекста, обсуждаемого на всех этапах занятия); как развлекательная (аутентичный кинотекст носит развлекательный характер, проявляющийся в анимации, красочности и естественности подачи событий и т. д.).

Терапевтическая роль аутентичного кинотекста заключается в «излечении» будущих преподавателей путём воздействия на их сенсорику от осознаваемых и неосознаваемых негативных проявлений в поведении, когнитивных искажений, которые могут проявиться на этапах решения педагогической ситуации.

Аутентичный кинотекст выполняет ярко выраженную *компенсаторную функцию*: воссоздание естественной среды изучаемого языка на демонстрационном этапе. Содержание видеофрагмента способствует включению студентов в контекст культуры страны изучаемого языка на этапах решения педагогической ситуации.

Реализация вышеперечисленных функций происходит за счёт следующих свойств аутентичного кинотекста: как экранно-звуковое средство обучения, аутентичный кинотекст способствует реализации принципа наглядности (вместе с тем в процессе его использования происходит реализация всех дидактических принципов); синтетичность (объединение словесной, паралингвистической, изобразительно-иконической, музыкально-шумовой, графической, знаковых систем [35, с. 539, 542] и синтез черт практически всех традиционных искусств [54, с. 222]); актуальность и оперативность (знакомство с достижениями науки,

практики и передача событий в нужный момент); бифункциональность (синтез науки и искусства); энциклопедичность; пластичность (быстрая перестройка содержания и структуры); «иллюзия непосредственности»; насыщенность, новизна (что способствует интегрированию, гуманитаризации, оптимизации обучения и т.д.); показ динамики процессов, явлений, недоступных для непосредственного наблюдения, статических наглядных изображений; возможность многократности восприятия информации [118, с. 527]; гипнотизм; стандартизация; серийность [222, с. 21]; сферность (возможность задания некоторых объемлющих рамок для разных вовлечённых в зону повышенного внимания систем деятельности).

Согласно разделению текстов на типы (основные и вспомогательные), предложенному В. Ф. Берковым, аутентичный кинотекст можно отнести ко второму (литературно-художественный, произведение искусства). В основе данного типа текста лежат «смысловые взаимопереплетенные линии», а понимание такого текста связано с его «поливариантным и многоуровневым характером и находится в прямой зависимости от установок и возможностей потребителя. Логические стандарты создания таких текстов разработаны весьма слабо, да и вряд ли они возможны в принципе. Не строгая логика, а интуиция, фантазия, образность мышления — основа создания этих текстов» [18, с. 498]. Поэтому в процессе использования аутентичного кинотекста преподавателю важно правильно определять количество презентуемой информации на экране.

Для более эффективного формирования методической грамотности будущих преподавателей нами использовался монтаж — отбор отрывков из иноязычных кинофильмов и соединение их в целое (аутентичные кинотексты) в соответствии с образовательным замыслом. Монтаж, подчёркивает Н. И. Утилова, является средством художественной выразительности [220].

В работе «Неравнодушная природа» (1945—1947) С. М. Эйзенштейн рассматривает киномонтаж как «синтетический способ производства значения, базовым алгоритмом которого является сопоставление двух элементов; на основании их формальных

свойств возникает «третий элемент», качественно превосходящий оба исходных» [252; 253].

Для того, чтобы монтаж способствовал созданию аутентичных кинотекстов, содержание которых было бы ориентировано на формирование у студентов компонентов методической грамотности, мы выделили следующие критерии отбора кинотекстов: интенциональность (профессиональная ориентированность); множественность (сочетание разнокачественных, разноформатных, вполне конкретных предметностей, относящихся ко всем видам педагогической деятельности); целостность (единство многообразия, позволяющее анализировать не только количественные параметры педагогической деятельности, но и находить её новые качества, общий смысл); тематическое единство содержания кинотекста и занятия; познавательный потенциал; нестандартность (возможность интерпретации), неопределённость (высокая вероятность предметно-задачной переконфигурации пространства деятельности); учёт интенций автора (сценариста, режиссёра); тематическая и логическая завершенность сюжета; открытость, «прозрачность границ» аутентичного кинотекста, обеспечивающая возможность студентам и преподавателю выйти за рамки данного пространства для перехода в новое для создания другого качественного продукта совместной деятельности; варьирование видов и форм подачи кинотекста (рис. 1.2).

Аутентичный кинотекст может содержать один или серию эпизодов, подчинённых общей тематике и логике занятия. Смонтированный аудиовизуальный материал должен способствовать различению студентами авторского (кинематографического) и предметного (содержание педагогической ситуации) смысла.

Исследование показало, что эффективному формированию методической грамотности будущих преподавателей способствуют разные виды аутентичной аудиовизуальной информации. Мы выделили кинотекст-монолог и кинотекст-диалог (полилог), кинотекст-действие и кинотекст-описание (кинотекст-портрет как разновидность) (приложение И).

В кинотексте-монологе подача дидактического материала воплощается силами одного актёра. Студенты могут проследить

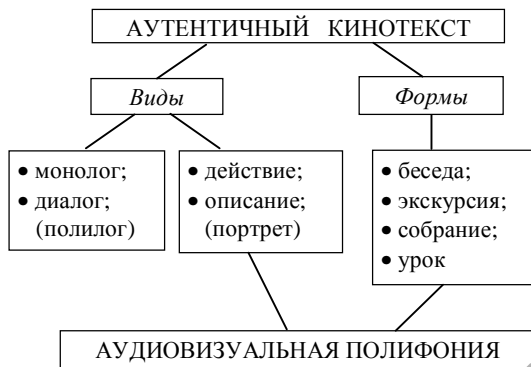


Рисунок 1.2 — Виды и формы аутентичного кинотекста для формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка

за особенностями педагогического мышления, мировосприятия учащихся. Данный вид аудиовизуальной информации отражает особенности управленческо-волевого, оценочно-рефлексивного компонентов методической грамотности преподавателя.

Содержание кинотекста-диалога отвечает потребности будущего преподавателя в получении информации на актуальные темы, проблемы обучения и воспитания, содержит размышления о путях, средствах интенсификации учебного процесса, роли и месте учителя в системе школьного образования. Этот вид кинотекста может строиться на конфликте — столкновении различных точек зрения, принадлежащих двум и более героям. Студенты видят достоинства и недостатки различных педагогических теорий, концепций, моделей образования, т. е. происходит формирование их содержательно-информационного компонента методической грамотности.

Предметом кинотекста-действия выступают учебный процесс, внешние и внутренние проявления школьной жизни учащихся и учителей. Его познавательные качества определяются степенью проникновения студентов в социальный и психологический мир персонажей, суть конфликтов. Кинотекст-действие

демонстрирует особенности операционально-деятельностного компонента методической грамотности педагога.

Кинотекст-описание призван отражать определённый тип поведения, профессиональный идеал, антипод, модель и др. Его спецификой является статичность аудиовизуальной информации, отсутствие ярко выраженной динамики педагогических процессов. Взаимодействие между персонажами может быть ослаблено для того, чтобы студенты концентрировали внимание на дескриптивных аспектах транслируемой информации. Кинотекст-описание способствует формированию мотивационно-целевого компонента методической грамотности студентов.

Разделение аутентичной аудиовизуальной информации на виды условно, так как кинотекст-монолог часто содержит элементы описания, а кинотекст-диалог — характеристики кинотекста-действия. Возможен взаимопереход между кинотекстом-монологом и кинотекстом-диалогом, кинотекстом-описанием и кинотекстом-действием.

Аутентичные кинотексты различаются по форме подачи информации: беседа, экскурсия, концерт, собрание, урок (приложение К). Разнообразие форм способствует акцентированному формированию профессиональных умений будущего преподавателя.

В *кинотексте-беседе* (вопросно-ответное построение аутентичного кинотекста) герои обсуждают, анализируют педагогические проблемы, задачи, дают нравственную оценку педагогическим фактам, явлениям, мотивируют предпочтение тех или иных форм, методов, приёмов и средств обучения и воспитания. Такая форма подачи информации способствует развитию коммуникативных умений студентов.

Кинотекст-экскурсия содействует интенсивному формированию гностических умений будущего преподавателя. Он позволяет расширить профессиональный и культурологический кругозор студентов за счёт демонстрации организации учебно-воспитательного процесса в конкретном образовательном учреждении. Будущие учителя могут проследить, как происходит изучение школьниками различных предметов, явлений, процессов в естественных условиях.

Кинотекст-концерт служит примером организации коллективного мероприятия, демонстрирует способы самореализации учащихся, подчёркивает роль родителей и учителей в раскрытии детских способностей.

Кинотекст-собрание, основу которого составляет коллективное обсуждение возникшей педагогической ситуации, отражает содержательную и конструктивную специфику решения педагогических проблем в образовательном учреждении; студенты имеют возможность познакомиться со школьными органами управления, процедурой проведения их заседаний, проанализировать, дать оценку их деятельности, средствам педагогического воздействия на личность «трудных» учащихся.

Кинотекст-урок демонстрирует специфику организации учебного процесса; будущие преподаватели могут наблюдать за деятельностью субъектов педагогического общения, качеством реализации целей, задач обучения-воспитания, проанализировать, оценить уровень мастерства обучающего, внести необходимые корректировки и т. д.

Виды и формы кинотекста образуют аутентичную аудиовизуальную полифонию, позволяющую избежать привыкания и потери интереса будущих педагогов к систематически транслируемой аудиовизуальной информации. Аудиовизуальная полифония отвечает потребности специалиста в обогащении своего профессионального кругозора, постижении неизученного, малоизвестного материала, сопоставлении своего опыта с уровнем, достигнутым современной педагогической наукой, помогает раскрывать красочно, многопланово педагогические проблемы.

Преподавателю также необходимо помнить о негативной стороне кинозанятия — поверхностном развлечении, которое становится причиной умственной пассивности студента. Это происходит тогда, когда структура аутентичного кинотекста нарушена: отсутствие обязательных компонентов или перенасыщение дополнительными. Как подчёркивает В. Ф. Берков, «плохо структурированные тексты с трудом поддаются пониманию» [18, с. 493].

Ступени погружения в структуру кинотекста (рис. 1.3) как художественно-эстетической модели включают: само действие

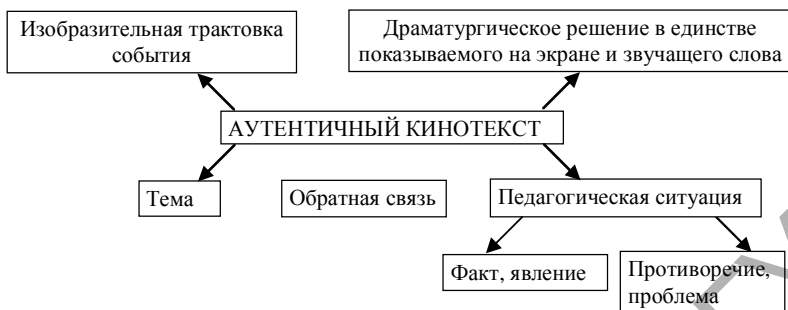


Рисунок 1.3 — Структура аутентичного кинотекста, используемого для формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка

(фабула); сюжет повествования (система отношений между персонажами); глубинный слой произведения (система авторского мироотношения, его идейно-нравственная позиция) [166, с. 118].

Тема аутентичного кинотекста отражает определённую сторону педагогического труда, знакомую (частично знакомую) студентам благодаря изучению программных дисциплин, самообразованию. Педагогическая тема может раскрываться в содержании одного видеозанятия. Тематическое содержание видеозанятия может находить отражение в одном аутентичном кинофрагменте или серии смонтированных кинофрагментов.

Новизна темы обеспечивается за счёт специфики педагогической ситуации, отражённой в аутентичном кинотексте, структура, содержание, практические действия которой приближают её к напряжённой [60], конфликтной [182; 199] ситуации. **Под педагогической ситуацией** понимается совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых учителем или возникающих спонтанно в педагогическом процессе [107, с. 110]. Педагогическая ситуация отражает определённое педагогическое явление и факты. **Педагогическое явление** — результат взаимодействия таких форм действительности, как событие, происшедшее в жизни обучающего или обучаемого, действия субъектов педагогического общения на основе анализа этого

события [165, с. 43-44]. **Педагогический факт** — это фрагмент продукта воспитательной деятельности человека (общества), единица воспитательного процесса [178, с. 56].

Мы рассматриваем педагогическую ситуацию как единство явления и факта, представляющих интеллектуальное затруднение и, тем самым, образующих условия для индивидуальной и групповой деятельности будущих преподавателей по его разрешению.

Общими чертами педагогической ситуации являются: межпредметный характер (она может интегрировать в себе специфику педагогического труда учителя литературы, искусства, иностранного языка, физкультуры, работающего на разных этапах обучения); наличие проблемы; существование острой потребности и возможности в решении проблемы; необходимость приспособления имеющихся принципов, способов, приёмов и средств к решению проблемы.

Критериями классификации педагогических ситуаций выступили: 1) тема, идейная направленность; 2) характер педагогических явлений и факта; 3) частота использования педагогической ситуации; 4) характер педагогической проблемы, отражённой в ситуации; 5) тип и характер содержательной стороны противоречий, которые необходимо преодолеть будущим преподавателям; 6) тип воспитательной среды, отражённый в сюжете; 7) характер деятельности студентов.

Таким образом, в процессе исследования установлено, что аутентичный кинотекст определяется понятиями «текст», «аутентичный», «кино» и обладает дидактическими функциями, свойствами аудиовизуальных материалов; представляет собой фрагмент иноязычного кинофильма или неспециального учебного фильма. Он содержит педагогическую ситуацию, обеспечивающую входение студентом в конструируемую профессиональную реальность. Структурные особенности, видовое и формовое разнообразие смонтированного аутентичного кинотекста способствуют формированию у будущих преподавателей профессиональных знаний и умений, мотивов педагогической деятельности, эмоционально-волевых и нравственно-волевых качеств.

1.4 Концептуальные и процессуальные основы формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста

Одной из важнейших задач учреждения высшего образования является моделирование профессиональной иноязычной подготовки будущего преподавателя, способствующее совершенствованию образовательного процесса и направленное на формирование методической грамотности студентов. Эффективность его протекания даёт возможность студентам более успешно осваивать профессиональные знания, овладевать различными умениями, развивать личностные качества.

Модель, рассматриваемая как образ, аналог какого-либо процесса, явления, используемый в качестве представителя, заместителя оригинала в научном исследовании, является инструментом познания и содержит фрагмент определённой природной и социальной реальности, продукта человеческой культуры [88; 127; 129; 143]. Следовательно, модель формирования методической грамотности будущего преподавателя в процессе изучения иностранных языков должна служить инструментом познания особенностей педагогической деятельности, видов проблемной ситуации, методов, приёмов и технологии её разрешения. Она выступает инструментом формирования готовности студентов эффективно решать различные педагогические ситуации и проявляется в положительной мотивации к профессиональной деятельности, высоком уровне сформированности личностных качеств, знаний и умений.

В психолого-педагогической литературе не обнаружено описания модели формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста. Мы впервые сделали попытку создать такую модель.

Методологическая основа формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка представляет собой разноуровневую систему установок, ориентирующих на целостный, всесторонний учёт его особенностей. Одной

из особенностей нашего исследования выступает тот факт, что оно носит междисциплинарный характер, так как изучаемые феномены «грамотность», «методическая грамотность», «аутентичный кинотекст» являются предметом изучения разных областей научного знания (философии, социологии, психологии, педагогики, лингвистики, методики и др.). Поэтому разработка концептуальных и процессуальных основ формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка обуславливает совмещение разных по своей природе и назначению идей, подходов, понятий.

Теоретико-методологическими основаниями разработки модели формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста выступили исследования педагогических основ: преемственности в обучении студентов (Ю. Н. Кулюткин, В. Г. Онушкин, А. П. Сманцер, В. П. Тарантей и др.); адаптации будущих учителей к педагогической деятельности (Л. Ф. Мирзаянова), формирования ценностного отношения студентов к образованию (Т. А. Ханалыев); специфики применения изобразительной формы наглядности (В. Н. Наумчик); использования технических средств в учебной деятельности (Т. В. Габай, Э. Н. Кравченя, Л. П. Прессман); особенностей проведения видеотренинга в условиях обучения иностранному языку (Л. А. Иванова, Т. П. Леонтьева, О. В. Сыч); использования экранных средств в учреждении высшего образования (С. А. Могилевцев, А. В. Федоров); условий организации проблемного обучения (О. С. Попова, А. Maley), теории и технологии решения педагогических проблем, задач (Т. А. Батяева, Н. В. Вдовенко, В. А. Кан-Калик, Г. М. Коджаспирова, Н. Н. Кошель, М. М. Левина, М. И. Махмутов, Н. Д. Никандров, Л. Ф. Спирин, Л. Д. Столяренко); особенностей организации и проведения занятия по иностранному языку в высшей школе (П. К. Бабинская, А. А. Вейзе, Т. М. Еналиева, Я. М. Колкер, Е. А. Маслыко, Е. Н. Соловова, Е. С. Устинова, К. Johnson и др.).

Методологические основы, способствующие формированию методической грамотности будущего преподавателя, базируются на идеях взаимосвязанности и взаимообусловленности

педагогических процессов и руководства методологическими подходами и принципами, которые на данном этапе развития педагогической науки и практики являются определяющими.

Авторская модель формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста носит технологический характер и является сложным структурным образованием: она включает взаимосвязанные компоненты, этапы, элементы, которые образуют интегральную целостность. В её основе лежат следующие методологические подходы: системный, культурологический, компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативный, антропологический.

Системный подход (В. П. Беспалько, Б. М. Кедров, Ф. Ф. Королев, А. П. Сманцер, Э. Г. Юдин и др.) обеспечивает целостное представление о развивающемся явлении, способствует интеграции знаний, позволяет выявлять пробелы в знаниях, обнаруживать их неполноту и определять задачи дальнейшего формирования методической грамотности будущих преподавателей. Студенты имеют возможность последовательно получать представления о структурно-содержательной специфике методической грамотности, существенных характеристиках педагогической ситуации, формах, методах, приёмах, технологии решения различных проблем.

Система означает не только совокупность взаимодействующих элементов, но и выступает как фундаментальное свойство объектов познания. Студенческая группа как учебный коллектив и сообщество будущих преподавателей может рассматриваться в качестве системы, если ей присущи следующие свойства: целостность, согласованность, адаптивность, способность к саморазвитию и др. В процессе формирования методической грамотности проявление данных свойств обнаруживается в импровизационной деятельности. В соответствии с исследованиями новой социальной реальности и принципов организации деятельностных сообществ (В. В. Швецов, А. И. Парамонов, В. И. Слободчиков, В. К. Рябцев и др.) [176] педагогическая импровизация выступает как совместная деятельность студентов, т. е. деятельность профессионального сообщества будущих педагогов.

Успешность исполнения педагогической импровизации определяется рефлексивно-позиционным контуром (способностью давать фактам и явлениям объективную оценку и на её основе предъявлять конкретные способы реализации своей ценности в системе отношений между субъектами педагогической деятельности) отдельного студента и группы в целом.

Нами были выделены характеристики, выступающие критериями рефлексивно-позиционного контура группы в целом и позволяющие рассматривать её как систему в процессе исполнения педагогической импровизации. К ним относятся: 1) принятие и понимание целей, задач деятельности; 2) соподчинение и связи между студентами, специализирующимися на определённом предмете деятельности и несущих ответственность за реализацию определённого перечня задач; 3) согласованность действий; 4) самостоятельность, автономность каждого участника; 5) наличие «банка идей» (количество предъявленных позиций); 6) общность ценностных установок, взаимное полагание собственных ресурсов и совместное пользование общественными ресурсами; 7) наличие результата, продукта совместной деятельности.

В основе культурологического подхода (Е. В. Бондаревская, Л. П. Буева, Л. К. Кондаленко, А. Н. Ростовцев и др.) лежат идеи о том, что развитие происходит не в отрыве от внешних условий, а во взаимодействии с общечеловеческой культурой. В рамках данного подхода образование рассматривается как сложный процесс, обеспечивающий передачу и развитие педагогического опыта, создание условий для самоопределения и самореализации личности будущего преподавателя. Реализация культурологического подхода обеспечивает студентов возможностью познакомиться с педагогической культурой, духовными ценностями населения Великобритании, США, Австрии, Франции и других стран на основе восприятия аутентичных кинотекстов из англоязычных фильмов, т. е. способствует повышению уровня гуманитарного развития будущего специалиста.

В основу создания аутентичных кинотекстов для формирования методической грамотности будущего преподавателя положены отрывки из художественных фильмов «Центр папы на

день» = «Дежурный папа» (2003), «Гарри Поттер» (2001), «Улыбка Моны Лизы» (2003), «В поисках Форрестера» (2000), «Звук музыки» (1965), «Если только» (2004), «Сохрани последний танец» (2000), «Школа рока» (2003), «Шоколад» (2000), «Моя прекрасная леди» (1964) и др. Выбор названных фильмов обусловлен их популярностью во всём мире и содержательной спецификой, позволяющей использовать видеофрагменты в процессе иноязычной подготовки.

Компетентностный подход (В. И. Байденко, В. А. Болотов, А. И. Жук, О. Л. Жук, И. А. Зимняя, Дж. Равен, В. Ф. Русецкий, Л. М. Спенсер, А. В. Хуторской и др.) определяет систему требований к организации образовательного процесса, направленных на усиление его практикоориентированности, повышение роли самостоятельной работы студентов по разрешению задач и ситуаций, моделирующих социально-профессиональные проблемы, формирование у выпускников способности действовать в изменяющихся жизненных условиях.

В соответствии с результатами анализа содержания профессиональной деятельности и основных типов ситуаций, с которыми приходится сталкиваться специалисту, мы выделяем аутентичные кинотексты, отражающие: а) *стандартные* ситуации — часто повторяющиеся педагогические явления и факты в профессиональной деятельности; б) *критические* ситуации — нетипичные педагогические явления и факты, разрушающие первоначальные расчёты и планы учителя, требующие радикального вмешательства; в) *экстремальные* ситуации — уникальные педагогические явления и факты, не имеющие в прошлом аналогов, приводящие к негативным изменениям.

Если основу аутентичного кинотекста составляет демонстрация педагогических явлений и фактов (на конкретном примере демонстрируются закономерности, механизмы образовательного процесса, позитивная и негативная деятельность субъектов педагогического общения, эффективность использования методов, приёмов, средств обучения и воспитания и т. д.), то педагогическая ситуация называется иллюстрацией. Если в аутентичном кинотексте предлагается не только описание конкретных

педагогических фактов и явлений, а принятие мер, механизмов их реализации, оценка, то педагогическая ситуация носит характер оценки.

Педагогические проблемы (проблема — сложный теоретический или практический вопрос, содержащий в себе скрытое противоречие, вызывающий разные, порой противоположные позиции при его решении [205, с. 26-27]), которые лежат в основе аутентичного кинотекста, могут быть общего, частного или конкретного характера.

Основу педагогической проблемы общего характера составляет системное, целостное отражение вопросов, касающихся образования подрастающего поколения: организации жизнедеятельности учащихся, педагогического общения, выбора концепции обучения, особенностей реализации принципов обучения и др.

В проблемах частного характера представлены вопросы, связанные с определенными аспектами педагогического общения, эффективной организацией учебного занятия, установлением воспитательных отношений, адекватных заданной цели, задачам (соотношение игровой и учебной деятельности, адекватность используемых методов и средств обучения целям и задачам урока, вербальное и невербальное поведение преподавателя).

Педагогические проблемы конкретного характера посвящены кругу вопросов, касающихся поступков героев, причиной которых выступают особенности их мировоззрения, идеалы, личные качества, установки (ссора между сверстниками, грубое поведение ребёнка, его нежелание ходить в школу, пассивность учащихся во время занятия и т. д.).

Сущностное понимание личностно-деятельностного подхода основано на том, что личность выступает субъектом деятельности, которая наряду с действием других факторов определяет развитие личности как субъекта (М. Н. Берулава, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, С. Н. Сиренко, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.). Исходя из того, что компоненты «личностный» и «деятельностный» неразрывно связаны, нами были выделены следующие осново-

полагающие характеристики личностно-деятельностного подхода: 1) приоритетность личностно-смысловой сферы студента и механизмов образования личного (субъективного) опыта будущих преподавателей иностранного языка; 2) включение личного опыта в структуру и содержание учебного занятия, культивирование его (поддержка преподавателем всех форм проявления); 3) переориентация процесса обучения на постановку и решение учебных целей, задач самими студентами; 4) развитие у каждого студента умений индивидуального и коллективного принятия решений.

Коммуникативный подход (Н. Н. Нижнева, Е. И. Пассов, Т. Н. Талецкая, К. Johnson, W. T. Littlewood, К. Morrow, D. Nunan, J. C. Richards) направлен на овладение студентами профессиональными знаниями, умениями и навыками на основе общения — коммуникации. Для организации общения, направленного на формирование у студентов мотивов педагогической деятельности, профессиональных знаний и умений, эмоционально-волевых и нравственно-волевых качеств, были использованы теоретико-информационные (устное изложение, диалогическое построение беседы, объяснение, дискуссия, аудиовидеодемонстрация и др.), практико-операционные (упражнение, педагогическая игра и др.), поисково-творческие (наблюдение, сократовская беседа, «мозговая атака», анализ ситуаций), контрольно-оценочные (ответ с места, устное выступление, устный опрос, письменная работа и др.) методы и методы самостоятельной работы.

Содержательную основу организации общения, направленного на формирование методической грамотности будущих преподавателей иностранного языка, составил аутентичный кинотекст, который, в зависимости от того, какие преследуются учебные цели и задачи, может быть *поливалентным* и *моновалентным* [177, с. 17]. Моновалентный кинотекст служит для организации общения в пределах одной учебной темы. Поливалентный кинотекст может использоваться для решения целей, задач педагогического общения разных учебных тем.

Основу реализации антропологического подхода составляет конструирование учебного процесса как особой антропопрактики,

где происходит целенаправленное проектирование образовательных ситуаций (Б. М. Бим-Бад, В. П. Зинченко, Е. И. Исаев, К. Леви-Строс, В. И. Максакова, С. А. Пуйман, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков и др.). Тематическая организация педагогических ситуаций, используемых для формирования методической грамотности будущих педагогов, представлена следующим образом:

1. Цели, задачи и содержание педагогической деятельности. Средства педагогического общения.

2. Учитель как субъект педагогической деятельности. Личность учителя. Своеобразие и оценка педагогической деятельности.

3. Учащийся как субъект педагогической деятельности. Изучение личности учащегося.

Выдвинутые подходы при первом приближении имеют разные основания: особенности познания и преобразования процесса подготовки будущих преподавателей иностранного языка; степень охвата аспектов изучаемой проблемы. Каждый из научных подходов базируется на принципах деятельности субъектов педагогического процесса, которые определяют стратегию и тактику работы преподавателя в учреждении высшего образования.

Принцип научности основан на изучении современных знаний о специфике труда учителя, требований к уровню его подготовленности, проблемных исследовательских методов, технологии активного обучения. Разрабатываемые (или используемые) методы, приёмы, средства решения проблемных ситуаций не должны противоречить педагогической науке. Итогом реализации данного принципа в процессе формирования методической грамотности является становление субъектной научной позиции будущего учителя.

Принцип гуманизации (К. В. Гавриловец, В. Т. Кабуш, Г. Б. Корнетов, С. Л. Рубинштейн, А. П. Сманцер и др.) связан с мировоззренческой идеей формирования методической грамотности будущих специалистов. Его реализация обеспечивает личностно-ориентированный характер образовательного процесса и творческую самореализацию студентов. С одной стороны, это способствует осознанию студентами ценности человека

как личности, его права на свободу, счастье, развитие творческих сил и способностей, профессиональной грамотности, с другой — неприятию насилия и унижения обучающегося в процессе педагогического общения, выработке гуманных решений в ситуации профессионального затруднения.

В качестве конкретных показателей, позволяющих оценивать реализацию данного принципа в учебном процессе, выступают следующие: а) атмосфера сотворчества; б) динамика, насыщенность общения, разнообразие видов педагогического взаимодействия; в) скрытое управление преподавателем процессом решения педагогической ситуации; г) психологический комфорт будущих преподавателей, отсутствие боязни ошибиться в условиях выработки решения, позиционирования; д) уважение к личности учащегося, потребность в использовании гуманных методов решения педагогической ситуации; е) потребность в преодолении привычных «шаблонов», когнитивных искажений профессионального мышления, противоречий в педагогической деятельности.

В процессе формирования методической грамотности будущие педагоги сталкиваются с необходимостью преодоления противоречий между: а) имеющимися знаниями и новыми фактами, разрушающими теорию; б) пониманием научной важности проблемы и отсутствием теоретической базы для её решения; в) многообразием концепций и отсутствием надежной теории для объяснения данных фактов; г) практически доступным результатом и отсутствием теоретического обоснования; д) теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью; е) большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа [207, с. 244-245].

Реализация *принципа междисциплинарности и интегративности* [37, с. 7] позволяет не только осуществить интеграцию разных видов социально-гуманитарного знания на основе усиления их практической направленности, оперирования ведущими понятиями, использования общенаучных методов познания и обучения этим методам будущих преподавателей,

но и рационально сократить объём информации, предлагаемой студентам, более чётко систематизировать учебный материал, создать у студентов целостное представление о педагогическом труде.

Созданию условий перевода учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста за счёт объединения предметного и социального содержания будущей профессии способствует *принцип контекстного обучения* [169; 178], реализация которого включает: а) предъявление разноплановых педагогических ситуаций, охватывающих различные аспекты профессиональной деятельности; б) потребность в принятии индивидуальных и коллективных решений в ситуации профессионального затруднения; в) стандартность и нестандартность учебно-методической организации занятия, его содержания.

В результате восприятия аутентичного кинотекста студенты осуществляют индивидуальное и групповое решение педагогической ситуации двух уровней: 1) технологический уровень — решение собственно ситуации в соответствии с приёмами проблемного обучения; 2) импровизационный уровень — игровое решение модифицированной ситуации (воображаемое продолжение сюжета, образовательная фантазия, основанная на вычленении определённой проблемы).

Принцип единства общечеловеческих и национальных ценностей в процессе формирования методической грамотности студентов реализуется на основе приобщения их к идеям воспитания, содержащихся в мировой и национальной педагогической культуре. Следовательно, студенты могут проследить за развитием воспитательных отношений, составляющих сюжет аутентичного кинотекста, так как ситуации, отражающие педагогическую культуру определенной страны, демонстрируют: 1) специфику специально организованной воспитательной среды (педагогической): детский сад, начальная школа, смешанная школа, школа для мальчиков, элитная школа, женский колледж; класс, семья и др.; 2) особенности стихийной воспитательной среды: двор, компания и т. д.

Сущность *принципа обратной связи* состоит в поэтапном, корректирующем контроле учебных достижений обучающихся

за счёт проектирования строго определённой структуры и содержания занятий.

На основе выделенных концептуальных подходов и принципов построения процесса формирования методической грамотности представляется целесообразным выделить общие и частные педагогические условия как фактор повышения эффективности формирования готовности будущих учителей иностранного языка к решению педагогических ситуаций.

Основу общих условий составляют следующие положения: 1) готовность преподавателя к организации процесса формирования методической грамотности студентов; 2) учебно-методическая организация и диагностическое сопровождение процесса формирования у студентов способности эффективно решать педагогические ситуации.

Готовность преподавателя к формированию методической грамотности включает «знаниевый» и «способностный» компоненты.

В основе «знаниевого» компонента лежат представления о методической грамотности как *факторе* развития личности студента, *системе*, включающей совокупность взаимосвязанных компонентов, *процессе*, *результате* формирования методической грамотности, его составляющих и условиях организации; *освоение* преподавателем основных психолого-педагогических *положений* теории, методологии и методики формирования методической грамотности будущего специалиста в процессе изучения иностранных языков.

«Способностный» компонент выступает как результат освоения способов деятельности, направленной на формирование методической грамотности студентов, и компонент включает: а) *способы отношений к процессу формирования методической грамотности* (осознание необходимости, значимости методической грамотности как ступени профессионально-педагогической компетентности; положительное отношение к формированию данного процесса, проявляющееся в личностных качествах учителя: энтузиазм, творчество, инициативность, терпеливость, гуманизм, сформированная установка на необходимость овладения методической грамотностью);

б) *способы организации и реорганизации деятельности* (владение методами, приёмами организации процесса формирования методической грамотности будущего учителя; способность преподавателя к самоанализу и самооценке собственной деятельности; умение быть фасилитатором, т. е. стимулировать творческое решение студентами педагогических ситуаций, позволять студенту становиться субъектом учебной деятельности и иметь возможность позиционировать).

Целостность «знаниевого» и «способностного» компонентов образует устойчивое интегративное качество — готовность преподавателя к формированию методической грамотности студентов посредством аутентичного кинотекста, — которое определяет его потенциальные возможности в организации процесса формирования способности решать педагогические ситуации в учреждении высшего образования.

При формировании методической грамотности предполагается последовательная реализация преподавателем этапов данного процесса.

Первый этап (диагностическое обеспечение формирования методической грамотности): 1) изучение опыта работы преподавателей в педагогическом учреждении высшего образования по формированию различных видов функциональной грамотности в образовательном процессе, использования аудиовизуальных средств обучения; 2) создание модели формирования методической грамотности будущих педагогов посредством аутентичного кинотекста; 3) разработку методики использования аутентичного кинотекста; 4) разработку критериев и показателей сформированности методической грамотности будущего педагога; 5) создание учебно-методического комплекса для организации учебного процесса, направленного на формирование способности студентов решать педагогические ситуации; 6) диагностику исходного уровня сформированности методической грамотности студентов в процессе изучения иностранных языков.

Задачей *второго этапа* (формирующего), который состоял из пропедевтического и основного, являлось формирование у студентов умения творчески решать педагогические ситуации.

На пропедевтическом этапе обеспечивалась актуализация формирования методической грамотности как составляющей труда учителя, что предусматривало разработку содержания данного процесса и формирование у студентов положительной мотивации к профессиональной деятельности.

Пропедевтический этап осуществлялся на третьем году обучения будущих преподавателей иностранного языка в процессе изучения дисциплин «Методика преподавания иностранных языков», «Практика устной и письменной речи английского языка», «Страноведение Великобритании и США», «Основы межкультурной коммуникации» (табл. 1.1).

На пропедевтическом этапе (табл. 1.2) студенты получили представления о генезисе проблемы формирования методической грамотности в истории психолого-педагогической мысли, современном опыте формирования разных видов грамотности в процессе подготовки будущих учителей, существующих подходах рассмотрения методики, методической грамотности; концептуальной взаимосвязи понятий «грамотность», «готовность», «компетентность», «культура». Также студенты систематизировали стандартные педагогические ситуации и коллективно разрабатывали приёмы их решения.

Задачей основного этапа выступало формирование опыта решения педагогических ситуаций на основе системности и последовательности обучения студентов процессуальной стороне решения проблем. На IV курсе был организован видеотренинг в рамках разработанного нами спецкурса «Методическая грамотность», содержание которого представляло собой изучение трёх дидактических модулей, обеспечивающих интеграцию различных видов профессионально-педагогических знаний, оптимизацию процесса обучения (приложение Л).

Первый дидактический модуль «Цели, задачи, содержание формирования методической грамотности будущего преподавателя. Общая характеристика технологии, методов и форм решения педагогической ситуации» был направлен на формирование у студентов представлений о структурно-содержательной специфике методической грамотности, педагогической ситуации;

Т а б л и ц а 1.1 — Реализация пропедевтического этапа
опытно-экспериментальной работы по формированию методической
грамотности будущих преподавателей иностранного языка

Название дисциплины	Название раздела	Тема раздела
Методика преподавания иностранных языков	Теоретические основы методики обучения иностранным языкам	Предмет методики. Методы исследования процесса обучения иностранным языкам
		Связь методики со смежными науками
	Факторы эффективности процесса обучения иностранным языкам	Методическое мастерство преподавателя иностранного языка
Страноведение Великобритании и США	Страноведение Великобритании	Эпоха феодализма, зарождение английского парламентаризма. Возрождение
Основы межкультурной коммуникации	Межкультурная коммуникация	Проблема стереотипизации
		Ситуации межкультурного общения
Практика устной и письменной речи английского языка	Профессия педагога	Выдающиеся педагогические Беларуси, ближнего зарубежья, стран англоязычного мира
		Личность преподавателя иностранного языка. Необходимые умения профессиональной деятельности
	Профессиональное самоопределение в трудовой деятельности	Заработная плата: престиж или возможность самореализации в педагогическом труде?
	Образование через всю жизнь: основные пути	Программа личностного и профессионального саморазвития как важнейший жизненный приоритет

Т а б л и ц а 1.2 — Структурно-тематические особенности организации пропедевтического этапа

Вопросы для рассмотрения	Дисциплина
Методическая грамотность как психолого-педагогическая проблема. Историко-педагогический генезис формирования методической грамотности будущего преподавателя	С
Педагоги-учёные о грамотности и её видах	П
«Рецептурная» методика или «методика на все случаи жизни»	М
Интегративные основы методической грамотности	М
Генезис методического мастерства: грамотность, ремесло, компетентность	М
Требования к подготовке учителя иностранного языка. Готовность решать педагогические ситуации. Профессиональные знания, умения, личностные качества	П
Мотивы педагогической деятельности	П
Профессиональные стереотипы. Когнитивные искажения	О
Педагогическая ситуация: стандартная и нестандартная	О
Программа личностного повышения методической грамотности	П
<p><i>Примечание.</i> С — дисциплина «страноведение Великобритании и США»; М — дисциплина «методика преподавания иностранных языков»; П — дисциплина «практика устной и письменной речи английского языка»; О — дисциплина «основы межкультурной коммуникации».</p>	

формах, технологиях, методах, способах решения педагогических ситуаций, связанных с организацией учебного процесса в целом.

Содержание *второго дидактического модуля* «Способы решения педагогических ситуаций, связанных со спецификой и оценкой деятельности учителя» способствовало формированию умений студентов осуществлять правильный выбор концепций воспитания и обучения детей, стиля педагогической деятельности в конкретных условиях; интегрировать или разрабатывать методики обучения и воспитания; организовывать занятие и педагогическое общение.

Целью *третьего дидактического модуля* «Способы решения педагогических ситуаций, связанных с изучением личности учащегося как субъекта педагогической деятельности» выступало формирование у студентов умений изучать личность ребёнка, учитывать психолого-педагогические особенности разных возрастных групп учащихся в целях выработки способов взаимодействия с ними, коррекции их недостатков и т. п.

Основной этап включал подэтапы: вводно-ознакомительный, содержательно-погружающий, проблемно-деятельностный, оценочно-результативный, вариативно-творческий.

Первым подэтапом формирования методической грамотности выступал *вводно-ознакомительный*. Его цель заключалась в подготовке студентов к восприятию педагогической ситуации.

Содержательно-погружающий подэтап включал введение в ситуацию педагогического общения, снятие языковых и смысловых трудностей, установку на просмотр, демонстрацию ситуации, контроль выполнения предсмотрового задания. Реализация данного подэтапа способствовала совершенствованию теоретической готовности студентов, выявлению пробелов в их знаниях и несформированных умений в рамках конкретной проблемной ситуации; обеспечению условий для максимального понимания содержания аутентичного кинотекста, формированию лексических и речевых умений; организации целенаправленного просмотра аутентичного кинотекста; экранно-звуковому ознакомлению с педагогической ситуацией, знакомству с образцами кинематографической культуры США и Великобритании, формированию эстетического сознания и нравственных ценностей, совершенствованию фонематического слуха; проверке общего понимания педагогической ситуации.

Содержательная специфика названного подэтапа потребовала от преподавателя следующих действий: а) ввод студентов в педагогическую ситуацию и проведение беседы об актуальности проблемы; введение и разбор необходимого понятийного аппарата, выявление и устранение знаниевых пробелов; в) предъявление и объяснение неизвестных лексических единиц в контексте профессиональной ситуации, тренировка в их использовании в речи; г) установка на просмотр; д) организация

просмотра аутентичного кинотекста; е) контроль общего понимания содержания педагогической ситуации.

Организация *проблемно-деятельностного подэтапа* способствовала формированию умений студентов решать педагогическую ситуацию, совершенствованию теоретической и практической готовности, развитию положительных мотивов профессиональной деятельности, личностных качеств.

Рассматриваемый подэтап включал управляемое решение педагогических проблем частного и конкретного характера, самостоятельное решение педагогической проблемы общего характера (технологический подэтап), педагогическую импровизацию (решение модифицированной ситуации в групповом формате — «профессиональном сообществе»).

Управляемый проблемно-деятельностный подэтап был направлен на формирование аудиовизуальной грамотности, умения различать авторский и предметный смысл аутентичного кинотекста, когнитивного состояния у обучающихся и обеспечение условий для его разрешения. Задача преподавателя состояла в управлении процессом решения будущими специалистами педагогических проблем конкретного и частного характера с помощью специально разработанной системы упражнений.

Второй подэтап, обеспечивающий формирование умения технологически решать общую проблему, включал наблюдение и коррекцию действий студентов. Он представлял собой устную или письменную форму контроля умения будущих педагогов самостоятельно решать педагогическую проблему общего характера.

Третий подэтап был ориентирован на формирование умений студентов импровизационно решать педагогическую ситуацию, активизацию знаний и умений, сформированных на предыдущих подэтапах. Преподаватель осуществлял наблюдение за групповым выполнением деятельности, оценивание уровня сформированности методической грамотности обучающихся, фиксацию результатов в карте наблюдений.

Целью *оценочно-результативного подэтапа* являлось формирование у студентов умений самоанализа, оценки и самооценки,

самопознания, контроля и самоконтроля действий по решению педагогической ситуации в целом. Задача преподавателя состояла в организации групповой рефлексии результатов деятельности, коррекции действий студентов и подведении итогов.

Организация *вариативно-творческого подэтапа* была связана с необходимостью активизации знаний, умений студентов, приобретённых на занятии, в письменных видах деятельности; развития умения излагать мысли по педагогической проблеме на иностранном языке; совершенствования умений письменной речи; контроля уровня сформированности всех составляющих готовности к осуществлению педагогической деятельности. Реализация вариативно-творческого подэтапа осуществлялась во внеаудиторное время. Действия преподавателя включали: а) предъявление задания; б) объяснение условий, сроков его выполнения; в) сбор, анализ выполненного задания, фиксация наблюдений и выставление отметки; г) анализ результатов работы с автором/группой.

Третий этап (контрольный) включал мониторинг эффективности авторской модели формирования методической грамотности будущих преподавателей иностранного языка посредством аутентичного кинотекста.

Для диагностического сопровождения процесса формирования методической грамотности использовались следующие методы исследования: теоретические — анализ научно-методической литературы и нормативных документов, анализ продуктов деятельности, моделирование, проектирование, обобщение, анализ, синтез, аналогия, сравнение; эмпирические — анкетирование, тестирование, наблюдение, шкалирование, изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта, беседа; педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Организация формирования методической грамотности невозможна без реализации ряда частных педагогических условий, стимулирующих формирование способности будущего преподавателя решать педагогические ситуации. К частным педагогическим условиям относятся оказание необходимой научно-

методической помощи, знакомство с передовым педагогическим опытом и материально-техническое обеспечение.

Первые два условия были выделены ввиду особенностей сформированности компонентов методической грамотности студентов (приложение Ж). Реализации этих условий способствовали: организация индивидуальных часов общения преподавателя со студентом во внеаудиторное время; сообщение информации о периодических изданиях и новинках в области педагогики, психологии, методики; изготовление рекламы-объявления (перечень литературы, новейшая информация), информационного письма (описание нового для студентов метода, приёма); создание видеобиблиотеки и создание учебно-методического комплекса по дисциплине в электронном виде.

Вследствие того, что формирование методической грамотности происходило на основе видеотренинга с использованием аутентичного кинотекста, материально-техническое обеспечение занятия включало исправность аппаратуры, качество цифрового носителя, равные условия просмотра студентами аутентичного кинотекста (расположение телевизора, рассадка студентов).

В соответствии с анализом научной литературы по исследуемой проблеме, вышеобозначенными концептуальными подходами и принципами их реализации, педагогическими условиями формирования способности студентов решать педагогические ситуации нами была сконструирована модель (рис. 1.4).

Таким образом, разработанная модель формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста представляет собой систему взаимосвязанных компонентов: цель; методологические подходы; принципы; педагогические условия; этапы; содержание деятельности преподавателя и студентов, методы, средства формирования методической грамотности студентов, результат исследуемого процесса. Реализация модели будет способствовать эффективному формированию методической грамотности студентов в процессе изучения иностранных языков, совершенствованию системы профессионально-педагогической иноязычной подготовки специалиста вообще.

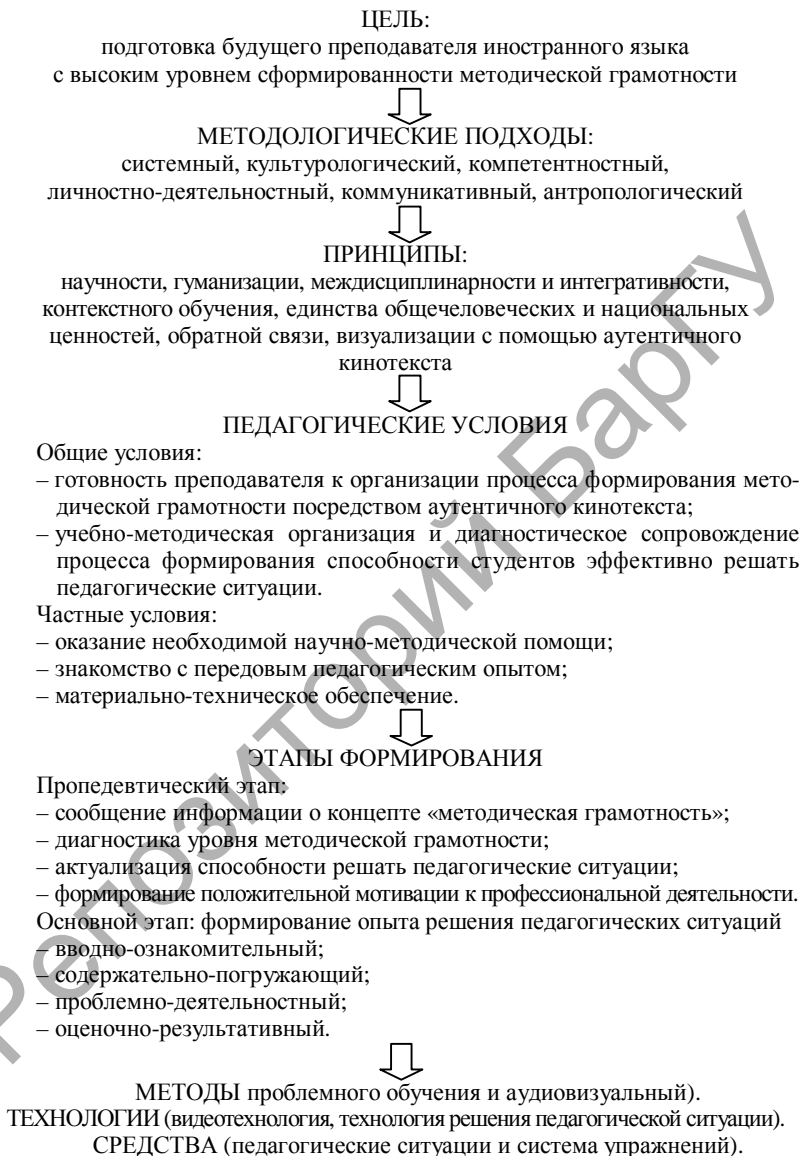


Рисунок 1.4 — Модель формирования методической грамотности
будущего преподавателя иностранного языка

Г Л А В А 2

**ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕТОДИЧЕСКОЙ
ГРАМОТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ
АУТЕНТИЧНОГО КИНОТЕКСТА**

**2.1 Педагогическая диагностика
сформированности методической грамотности
будущего преподавателя иностранного языка**

Педагогическая диагностика выступает неотъемлемым компонентом технологии профессионального образования будущих преподавателей, обеспечивая целостное представление об уровне подготовки специалиста к решению различных профессиональных задач, проблем, даёт объективную оценку развития всех компонентов методической грамотности учителя иностранного языка. В ходе экспериментальной работы по формированию методической грамотности студентов посредством аутентичного кинотекста были изучены работы М. И. Грабарь, К. А. Краснянской, А. И. Кочетова, А. П. Сманцера, посвященные эффективной организации педагогической диагностики в учреждении высшего образования.

В исследовании проблемы формирования методической грамотности будущего педагога принимали участие 350 студентов I—V курсов факультета иностранных языков. Основу педагогической диагностики составляли опросные (анкетирование, тестирование), наблюдательные (наблюдение) методы, методы первичной и вторичной статистической обработки данных (критерии Манна-Уитни и Вилкоксона, коэффициенты ранговой корреляции Спирмена) [32].

Ответы студентов были прошкалированы по пятибалльной системе от одного до пяти. Показатель каждого ответа определялся как среднее арифметическое значение (m_x) суммы ответов всех учащихся на данный вопрос [255]. В результате была получена следующая уровневая шкала оценки сформированности

компонентов методической грамотности студентов: очень низкий уровень (1-2 балла), низкий (2-3 балла), средний (3-4 балла), высокий (4-5 баллов).

Результаты анкетирования (см. приложения Б и В) показали, что мотивационно-целевой компонент методической грамотности будущих преподавателей характеризуется высоким уровнем осознания важности умения решать педагогические ситуации ($m_x = 4,60$) (на вопрос «Считаете ли Вы, что учителю необходимо уметь решать педагогические ситуации?» 68,6 и 28% респондентов ответили «уверенно да» и «скорее да, чем нет»; 0,8% — «затрудняюсь ответить»; 2,6% — «уверенно нет»); необходимости владения коммуникативными умениями ($m_x = 4,56$), управления волевыми процессами ($m_x = 4,40$).

Однако результаты изучения суждений студентов на вопрос «Считаете ли Вы, что разрешение педагогической ситуации должно быть всегда гуманным?» обнаружили следующее: только 16,3 и 27,4% респондентов дали положительные ответы ($m_x = 3,05$) (табл. 2.1).

Т а б л и ц а 2.1 — Результаты суждений студентов о необходимости всегда принимать гуманные решения в различных педагогических ситуациях, % студентов

В процентах

Курс	Уверенно да (5)		Скорее да, чем нет (4)		Затрудняюсь ответить (3)		Скорее нет, чем да (2)		Уверенно нет (1)	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
I	5,7	7,0	17,1	12,5	28,6	25,3	18,6	31,0	30,0	27,6
II	5,7	7,0	11,4	8,3	22,9	20,3	15,7	26,2	44,3	40,8
III	5,7	7,0	18,6	13,5	37,1	32,9	18,6	31	20,0	18,4
IV	27,1	33,3	40	29,2	15,7	13,9	5,7	9,5	11,4	10,5
V	37,1	45,6	50	36,5	8,6	7,6	1,4	2,4	2,9	2,6
Общее	16,3	100,0	27,4	100,0	22,6	100,0	12,0	100,0	21,7	100,0
<p><i>Примечание.</i> A — количество студентов от общего числа опрошенных на курсе (70 человек); B — количество студентов от общего числа опрошенных (350 человек).</p>										

Из полученных данных следует, что отрицают принятие всегда гуманных решений студенты IV и V курсов, имевшие опыт педагогической деятельности. Хотя студенты I, II, III курсов теоретически осознают важность управления волевыми процессами, но считают, что на практике гуманность может проявляться как ситуативное качество. Поэтому у будущих учителей необходимо повышать уровень осознания важности гуманизации педагогической деятельности, развивать такие качества, как гуманность, эмпатия, любовь к детям.

Для принятия гуманных решений специалисту необходимо владеть технологией решения педагогических ситуаций. Отрицание большинством студентов необходимости всегда принимать гуманные решения связано со степенью осознания важности владения технологией ($m_x = 3,38$): 30,9%* и 35,4%** респондентов считают, что педагогу надо обязательно владеть технологией решения педагогических ситуаций; 3,4% — затрудняются ответить; 1,7% утверждают «скорее нет, чем да» и 28,6% — «уверенно нет».

Было установлено: чем старше курс, тем меньше количество студентов дали отрицательный ответ: I курс — 49% респондентов, II — 41%, III — 7%, IV — 3%, V — 0%. Выявленный факт свидетельствует о росте осознания студентами важности владения технологией решения педагогической ситуации по мере обучения в учреждении высшего образования. Особенно заметны положительные изменения на III курсе, студенты которого имели опыт «пассивной» практики в школе и воспитательной деятельности во время прохождения практики в летних лагерях.

Причиной отрицания большинством студентов важности владения технологией решения педагогических ситуаций и принятия всегда гуманных решений выступили также отсутствие (или недостаточность) опыта столкновения с необходимостью решения различных проблем. Об этом свидетельствуют следующие данные: только 23,1% ответивших «уверенно да», (из них большинство составили студенты IV и V курсов, и 30% —

* Ответили «уверенно да».

** То же: «скорее да, чем нет».

«скорее да, чем нет» «побывали» в ситуации профессионального затруднения. Из 186 человек 9,1* и 17,2%** считают разрешение педагогической ситуации, с которой они столкнулись, успешным; 30,6% респондентов затрудняются в ответе; 26,3 и 16,7% студентов дали отрицательные ответы: «скорее нет, чем да» и «уверенно нет» соответственно. Полученные данные показывают, что только половина опрошенных студентов сталкивались с необходимостью решения педагогической ситуации в естественных условиях ($m_x = 3,31$) и разрешение проблемы в основном было неуспешным ($m_x = 2,76$).

Одной из причин первого неуспешного педагогического опыта выступает незнание будущими преподавателями технологии, методов, приёмов решения педагогических ситуаций, о чём свидетельствует диагностика особенностей содержательно-информационного компонента методической грамотности.

Студентам предлагали вопрос «Владеете ли Вы технологией решения педагогической ситуации?», на который ответили «уверенно да» 2% (V курс); 5,7% — «скорее да, чем нет» (IV и V курсы). Студенты, давшие положительные ответы (27 человек), описывали технологии решения педагогических ситуаций, анализ которых позволил выявить достоинства и недостатки. Все респонденты выделили анализ как составляющую технологии. Только 7,4% студентов отметили необходимость выделения круга вопросов, связанных с проблемой, гипотезы, разработки плана решения и реализации его. Низкий уровень представлений о технологии решения педагогической ситуации ($m_x = 2,13$) объясняется тем фактом, что источником информации по данной проблеме для студентов IV и V курсов выступает литература — 59,3%, учреждение высшего образования — 22,2% (V курс), коллеги — 14,8%, собственное видение — 3,7%.

Овладение технологией большинством студентов, давших положительные ответы, носило незаконченный и бессистемный характер, базировалось в основном на самостоятельном изучении литературы ($m_x = 4$).

* Ответили «уверенно да».

** То же: «скорее да, чем нет».

Чтобы выяснить, почему будущие преподаватели рассматривают учреждение высшего образования как второстепенный источник информации, студентам необходимо было ответить на вопрос «Изучая отдельные предметы, получаете ли Вы достаточно информации по проблеме решения различных профессиональных ситуаций?». Согласно результатам исследования 35,4% респондентов получают необходимую информацию иногда, 36% — редко, 28,6% — никогда, что указывает на недостаточность получаемой будущими учителями информации по проблеме решения педагогических ситуаций ($m_x = 2,07$). Более того, 18% респондентов отметили, что в процессе подготовки в учреждении высшего образования они иногда сталкиваются с необходимостью решения педагогической ситуации; 40,6% — редко; 41,4% — никогда. Как объясняли студенты V курса, для которых учреждение высшего образования выступило как основной источник информации, по их инициативе после педагогической практики на IV курсе преподаватели проводили мини-консультации по проблеме решения педагогических ситуаций. Однако они носили эпизодический характер. Большинство студентов указывали на их «несвоевременность», что отразилось в пожелании: «Хотелось бы иметь вводный курс или консультации по решению различных педагогических проблем перед методической практикой».

В результате исследования уровня знаний студентов о методах разрешения педагогической ситуации мы не получили ни одного ответа «уверенно да»; 1,7% респондентов ответили «скорее да, чем нет»; 55,1% — «скорее нет, чем да»; 16,6% — «уверенно нет». Предложенные методы не имели научной формулировки, и их описание скорее осуществлялось на логико-интуитивной основе понимания проблемы. Однако содержательная специфика представленных методов разрешения педагогических ситуаций соответствовала методам эмпатии, мозгового штурма, морфологического анализа. Выявленные данные показывают низкий уровень представлений студентов о методах разрешения педагогической ситуации ($m_x = 2,13$).

Для выявления представлений о причинах возникновения педагогических ситуаций в профессиональной деятельности студентам предлагалось прошкалировать предложенные варианты. В соответствии с полученными результатами мы проранжировали ответы студентов: основанием для ранжирования выступило суммарное значение в процентах ответов «уверенно да», «скорее да, чем нет» и их m_x .

Наиболее значимыми, по мнению студентов I—III курсов, причинами возникновения педагогических ситуаций являются неумение учителя адекватно оценивать деятельность учащихся и устанавливать контакт с ними, организовывать общение (I курс) и видеть положительное в ребёнке (III курс).

Неумение учителя оценивать предстоящие трудности и видеть проблему, планировать свою деятельность и деятельность учащихся, организовывать, конструировать урок (I и II курсы), отсутствие умений актёрского мастерства (II и III курсы), согласно ответам респондентов, наименее всего могут стать причинами возникновения педагогических проблем. Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты отводят второстепенную роль сформированности у учителя положительной мотивации профессиональной деятельности, проектировочных, организаторских, конструктивных, вспомогательных и гностических умений, способствующих не только успешному разрешению различных проблем, но и их предупреждению в процессе обучения детей.

В суждениях студентов IV и V курсов заметна тенденция смещения акцентов в осознании причин возникновения педагогических ситуаций. Так, студенты IV курса к первопричине выхода ситуаций из-под контроля в деятельности относят неумение учителя устанавливать контакт с учащимися и организовывать общение, второй — неумение оценивать предстоящие трудности, видеть проблему. Ответы студентов V курса позволили выделить неумение педагога оценивать предстоящие трудности и видеть проблему (первая позиция), управлять волевыми процессами (вторая позиция). Только шестую позицию по значимости у студентов IV и V курсов занимает отсутствие

у учителя любви и интереса к профессиональной деятельности; седьмую — неумение планировать деятельность, организовывать и конструировать урок (IV курс), адекватно оценивать деятельность учащихся (V курс). Наименее значимыми источниками возникновения проблем являются неумение видеть положительное в ребёнке и незнание особенностей детей разных возрастных групп.

Анализ результатов суждений студентов IV и V курсов показывает, что обучающиеся не сознают тот факт, что все виды профессиональных знаний и умений, личностных качеств одинаково важны для успешного разрешения педагогической ситуации. Мотивы профессиональной деятельности не рассматриваются студентами как основополагающий компонент методической грамотности, яркая выраженность которого у педагога способствует видению проблем, гуманному разрешению и предотвращению их в будущем.

Особенности мотивационно-целевого и содержательно-информационного компонентов отразились на специфике операционально-деятельностного компонента, а именно: было рассмотрено как понимание студентами причин возникновения педагогических ситуаций соотносится с выбором принимаемых ими решений.

Близость суждений студентов позволила сделать вывод, что решение педагогической ситуации носит больше дисциплинарный характер: разговор с учащимся после занятия ($m_x = 4,25$), запись замечания в дневник ($m_x = 4,01$), беседа с родителями и попытка совместного решения ситуации ($m_x = 3,73$), высмеивание и угроза выставления плохой отметки ($m_x = 3,60$), выдворение из класса, посещение кабинета директора ($m_x = 3,18$).

Решения, получившие наибольшие предпочтения, не носят конструктивного характера. Студенты не склонны обратить создавшуюся ситуацию в шутку ($m_x = 3,15$), использовать её для решения задач урока («свернуть информацию») ($m_x = 3,06$). Только в суждениях студентов IV и V курсов заметны предпочтения демократического («улыбнусь, оберну все в шутку»), творческого («свёртывание информации») решения педагогической

ситуации, сопровождающегося самоанализом, самопознанием, контролем деятельности в целях совершенствования её. Непризнание большинством студентов недостатков собственной деятельности, низкий уровень сформированности умений анализа и самоанализа ($m_x = 2,95$) показывают необходимость формирования у них управленческо-волевого и оценочно-рефлексивного компонентов методической грамотности.

В суждениях студентов относительно вероятных причин собственного неудачного решения педагогической ситуации заметно доминирование ответов «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «затрудняюсь ответить», что свидетельствует о неуверенности респондентов в выделении собственных сильных и слабых сторон деятельности. Было выявлено, что отсутствие умений актёрского мастерства не является значимой причиной неуспешного решения педагогической ситуации для будущих преподавателей ($m_x = 2,96$). Наибольшую тревогу и опасения у студентов вызывают отсутствие терпения, сдержанности, уверенности в себе, боязнь шумных и активных детей ($m_x = 3,63$), отсутствие (недостаточный уровень) профессиональных знаний ($m_x = 3,58$), неумение устанавливать контакт с учащимися ($m_x = 3,35$), отсутствие опыта (специально организованного процесса) решения педагогических ситуаций ($m_x = 3,33$) («уверенно да» — 19,8; 25,6 и 36% студентов III, IV и V курсов соответственно; «скорее да, чем нет» — 28,9; 31,9 и 27,4% студентов III, IV и V курсов соответственно).

Студенты IV и V курсов особенно остро осознают, что причиной неуспешного решения ими педагогической ситуации могут стать отсутствие специального опыта, недостаточный уровень сформированности проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных, гностических, адаптационных умений.

Полученные данные совпали с выводами, сделанными ранее Б. И. Сарсенбаевой: будущие преподаватели испытывают затруднения в общении (49,8%), проектировании развития учащихся (87%), организации своего самовоспитания (79%) и самовоспитания учащихся (81%); «будущие педагоги часто пасуют перед

“трудными” учащимися, нелегко находят общий язык с подростками... Молодые педагоги обладают определённым запасом знаний. Но реальная жизнь преподносит им столько неожиданных, не предусматриваемых в учебном процессе ситуаций, что даже самый прилежный студент часто теряется» [190, с. 15].

Выявленные данные также показывают, что будущие преподаватели отождествляют причины возникновения педагогических ситуаций в профессиональной деятельности в целом с причинами возможного собственного неуспешного разрешения проблем. Следовательно, представления студентов о причинах возникновения педагогических ситуаций в целом и собственных слабых и сильных сторонах деятельности определяются различными факторами, основными из которых выступают опыт столкновения с педагогическими ситуациями, его особенности (успешность или неуспешность, источник приобретения опыта).

Источником приобретения опыта решения педагогических ситуаций для будущих преподавателей является пассивное участие в решении проблем: 1) самостоятельная рефлексия опыта других педагогов ($m_x = 2,51$): постоянно — 5,1% респондентов (студенты IV и V курсов), часто — 28,3%, иногда — 16,6%, редко — 12,9%, никогда — 37,1%; 2) наименее значимым — учреждение высшего образования ($m_x = 1,77$). Необходимо отметить, что наиболее опытными в решении педагогических ситуаций являются студенты IV и V курсов, которые имеют не только реальный опыт обучения и воспитания детей (школа, лагерь, младшие братья/сёстры и т. д.), но и пытаются рефлексировать результаты чужой деятельности и идентифицировать себя с коллегами.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что уровень сформированности компонентов методической грамотности будущих преподавателей относился к низкому и среднему. Хотя мотивационно-целевой компонент методической грамотности характеризовался высоким уровнем осознания важности умения решать педагогические ситуации, не все студенты отметили важность владения технологией решения проблем. Будущие учителя не осознают также тот факт, что владение всеми

компонентами методической грамотности одинаково важно для предупреждения различного рода проблем.

Содержательно-информационный компонент характеризовался низким уровнем представлений о технологии, методах, приёмах решения педагогической ситуации. Операционально-деятельностный компонент методической грамотности студентов был детерминирован особенностями имеющегося, в частности неуспешного, опыта решения педагогических ситуаций, источниками формирования которого выступили в основном самостоятельное осмысление опыта других педагогов и работа с детьми, и, менее всего, информация по проблеме в рамках университетских занятий. Выбираемые учащимися решения педагогической ситуации не носили творческого характера, в большинстве случаев они были направлены на реализацию задач дисциплинарного плана.

Особенностью управленческо-волевого компонента выступил тот факт, что, выбирая решения проблемы, студенты, не всегда проявляли гуманность, терпение, самокритичность, объективность и др. Более высокий уровень сформированности оценочно-рефлексивного компонента проявился у студентов III, особенно IV и V курсов. Они склонны осмысливать чужой и собственный педагогический опыт, что отразилось в адекватной оценке частых причин возникновения ситуаций и в своей деятельности, и деятельности коллег. Анкетирование также позволило выявить положительную тенденцию: чем больше опыт решения педагогических ситуаций, тем выше уровень осознания необходимости уметь решать педагогические ситуации.

Для исследования особенностей решения педагогических ситуаций студентами было проведено наблюдение (см. приложения Г и Д), в процессе которого использовался аутентичный кинотекст и учитывался этап подготовки будущих преподавателей.

В соответствии со спецификой содержания подготовки будущих преподавателей иностранного языка на каждом этапе (дометодический, первичный методический, основной методический, самостоятельная работа [157, с. 70—72]) студентам предлагались различные педагогические ситуации: дометодический этап обучения — ситуация, решение которой не требовало от студентов

владения специальными методическими знаниями, умениями; основной методический этап — более сложная ситуация.

Студенты I и II курсов на первом этапе обучения проявили высокий уровень интереса к педагогической ситуации и желание её решить ($m_x = 4,50$ и $4,40$). Они пытались опираться на имеющиеся теоретические знания ($m_x = 3,60$ и $3,66$), но решение проблем базировалось не на научном, а на житейском опыте, или происходило путем имитации стандартных, традиционных действий опытных педагогов (ответы студентов: «Я бы сменил директора школы», «Нормальная обстановка. Много всего по программе для маленьких детей. Ну и что?! Пускай привыкают к сложностям с юных лет», «Униформу нужно оставить, чтобы дети все были одинаковые»).

Описанная специфика решения педагогических ситуаций студентами I и II курсов является моделью «слепого поиска» по методу проб и ошибок [205, с. 16], которая нередко выступает основой для более высокого класса моделей решения педагогических ситуаций. У студентов I курса прогнозирование последствий (после принятия решения) и оценка, самооценка деятельности вызвали затруднения ($m_x = 2,86$), связанные с профессиональным максимализмом — абсолютной уверенностью в правильности принятого решения педагогической ситуации и, соответственно, отсутствием необходимости в самокоррекции, поиска недочётов в собственной деятельности, что проявилось на уровне сформированности управленческо-волевого компонента ($m_x = 3,34$), а именно: самокритичности, терпеливости, объективности.

Описанные факты подтверждаются отсутствием корреляционных связей между компонентами методической грамотности студентов I курса, анализ которых осуществлялся на основе коэффициентов ранговой корреляции Спирмена [32] (приложение Е). Имея высокий уровень мотивации, средний уровень теоретической и личностной готовности, будущие преподаватели не готовы к применению знаний в целях решения ситуации и осуществления оценочно-рефлексивной деятельности.

Студенты II курса имеют средний уровень сформированности оценочно-рефлексивного ($m_x = 3,49$) и управленческо-волевого

($m_x = 3,40$) компонентов. В отличие от студентов I курса, у учащихся II курса были обнаружены тесные корреляционные связи между определенными компонентами методической грамотности (табл. 2.2). Высокие корреляционные связи имеет управленческо-волевой компонент с оценочно-результативным ($r = 0,631$) и операционально-деятельностным ($r = 0,590$).

Значительно ниже корреляционные связи между другими компонентами методической грамотности (от 0,411 до 0,307), отсутствуют — у мотивационно-целевого компонента с управленческо-волевым и оценочно-рефлексивным, содержательно-информационного с оценочно-рефлексивным. Выявленные данные показывают, что на II курсе в учреждении высшего образования недостаточно уделяется внимания формированию у студентов знаний по проблеме самопознания, самокоррекции, самоанализа и анализа деятельности и развитию таких качеств, как самокритичность, объективность, гуманизм.

Общий показатель методической грамотности студентов I курса колеблется от 2,86 до 4,50; II курса — от 3,49 до 4,40 и принадлежит среднему уровню.

Т а б л и ц а 2.2 — Корреляционная матрица взаимосвязи между компонентами методической грамотности студентов II курса ($p \leq 0,001$)

Компонент методической грамотности	Мотивационно-целевой	Содержательно-информационный	Операционально-деятельностный	Управленческо-волевой	Оценочно-рефлексивный
Мотивационно-целевой	1,000	0,400	0,348	—	—
Содержательно-информационный	0,400	1,000	0,411	0,307	—
Операционально-деятельностный	0,348	0,411	1,000	0,590	0,331
Управленческо-волевой	—	0,307	0,590	1,000	0,631
Оценочно-рефлексивный	—	—	0,331	0,631	1,000

Студенты III и IV курсов также используют стандартные, традиционные способы решения педагогической ситуации («быть более строгим к ученице», «поменять учителя», «наказывать ученицу за капризное поведение»). Однако обращает на себя внимание следующий факт: в процессе решения проблем в большинстве случаев студенты пытаются анализировать педагогические факты и явления (m_x операционально-деятельностного компонента составляет 3,50 и 3,57 для III и IV курсов соответственно), используя имеющиеся теоретические знания ($m_x = 3,84$ и 3,97 для III и IV курсов соответственно) для выстраивания действия в ситуации затруднения. Так, будущие преподаватели делали пошаговый анализ методики работы учителя по обучению фонетике английского языка с помощью пословиц, поговорок, музыкальных инструментов, песен.

На основе выявления методических недочетов в действиях педагога («отсутствие мотивации деятельности, градации трудностей», «нет отработки изолированных звуков, звуков в слове», «нет имитационных, подстановочных, трансформационных, условно-речевых упражнений», «перенасыщенность средствами обучения и нецелесообразность их использования» и др.) студенты определяли оптимальные педагогические действия в данной ситуации: «формирование устойчивых мотивов деятельности», «разработка упражнений, соответствующих уровню возможностей учащегося» и др.

Структурность, направленность поиска оптимальных решений — все эти характеристики соответствуют лабиринтовой модели решения педагогической ситуации будущими учителями [205, с. 16].

Некоторые студенты проявляли стремление к поиску новых вариантов на основе попыток творческой модификации шаблонных действий, моделей поведения педагога (28 и 30,1% студентов III и IV курсов соответственно): «учителю необходимо использовать педагогическое “поддразнивание”, проявляющееся в видимом хладнокровии, нереагировании на капризы и безразличии к учащейся, что будет стимулировать её желание достичь академических успехов»; была придумана методика

«плохой-добрый учитель», в процессе которой упрямая и капризная учащаяся должна трансформироваться в положительный тип благодаря скоординированным, умелым действиям «злого, вредного» и «правильного, хорошего» педагогов.

Описанные факты подтверждаются анализом корреляционных связей между компонентами методической грамотности студентов III и IV курсов. Данные таблиц 2.3 и 2.4 показывают наличие корреляционных связей между всеми компонентами методической грамотности студентов III и IV курсов. Высока связь управленческо-волевого компонента с оценочно-рефлексивным ($r = 0,738$) и операционально-деятельностным ($r = 0,718$), операционально-деятельностного с содержательно-информационным ($r = 0,655$) компонентами методической грамотности студентов III курса; операционально-деятельностного с содержательно-информационным ($r = 0,726$) и мотивационно-целевым (0,599) компонентами методической грамотности студентов IV курса.

Значительно ниже корреляционные связи между остальными компонентами методической грамотности (от 0,534 до 0,388

Т а б л и ц а 2.3 — Корреляционная матрица взаимосвязи между компонентами методической грамотности студентов III курса ($p \leq 0,001$)

Компонент методической грамотности	Мотивационно-целевой	Содержательно-информационный	Операционально-деятельностный	Управленческо-волевой	Оценочно-рефлексивный
Мотивационно-целевой	1,000	0,388	0,534	0,520	0,442
Содержательно-информационный	0,388	1,000	0,694	0,523	0,470
Операционально-деятельностный	0,534	0,694	1,000	0,718	0,655
Управленческо-волевой	0,520	0,523	0,718	1,000	0,738
Оценочно-рефлексивный	0,442	0,470	0,655	0,738	1,000

Т а б л и ц а 2.4 — Корреляционная матрица взаимосвязи между компонентами методической грамотности студентов IV курса ($p \leq 0,001$)

Компонент методической грамотности	Мотивационно-целевой	Содержательно-информационный	Операционально-деятельностный	Управленческо-волевой	Оценочно-рефлексивный
Мотивационно-целевой	1,000	0,517	0,599	0,332	0,267*
Содержательно-информационный	0,517	1,000	0,726	0,418	0,535
Операционально-деятельностный	0,599	0,726	1,000	0,402	0,518
Управленческо-волевой	0,332	0,418	0,402	1,000	0,470
Оценочно-рефлексивный	0,267*	0,535	0,518	0,470	1,000
<i>Примечание.</i> Звездочка «*» означает, что корреляционная связь значима при $p \leq 0,05$.					

и от 0,535 до 0,267 — у студентов III и IV курса соответственно). Полученные данные объясняют поведение студентов, создавшее впечатление речемыслительной пассивности, связанной со страхом ошибиться, неготовностью рисковать, проявлять в полной мере свои возможности. Общий показатель методической грамотности студентов III и IV курсов колеблется от 3,36 до 3,84 и 3,34 до 3,97 соответственно и принадлежит среднему уровню.

Будущие преподаватели проявляют стремление к поиску новых вариантов решения проблемы. Так, студенты предлагали различные методические модификации увиденного «урока-провала» по истории искусства: проведение «разведки боем» (организация дискуссии в начале занятия, чтобы узнать, что учащиеся знают и умеют), предоставление учащимся возможности собственной подачи содержания урока ввиду их высокого уровня подготовки; обучение школьников не только пересказу информации, но и умению анализировать, давать оценку фактам; организация «виртуальной» экскурсии по музею и др.

Необходимо отметить тот факт, что на каждом этапе решения педагогической ситуации имеет место оценочная деятельность ($m_x = 3,60$), которая выступает формой контроля настоящих действий и отправной точкой к последующим действиям. Описанные действия соответствуют структурно-семантической модели решения педагогической ситуации [205, с. 16-17]. В процессе решения педагогических ситуаций 5,6% студентов V курса прибегали к нестандартным, интересным вариантам решения проблем: преднамеренное «незнакомство» с учащимися, чтобы заинтриговать их, привлечь интерес к своей личности; попросить учащихся создать рисунки в стиле древнего искусства. Предложенные варианты решения педагогической ситуации демонстрируют наличие у студентов высокого уровня методической грамотности (табл. 2.5).

Операционально-деятельностный компонент имеет достаточно тесные связи с мотивационно-целевым ($r = 0,692$), содержательно-информационным ($r = 0,649$), оценочно-рефлексивным

Т а б л и ц а 2.5 — Корреляционная матрица взаимосвязи между компонентами методической грамотности студентов V курса ($p \leq 0,001$)

Компонент методической грамотности	Мотивационно-целевой	Содержательно-информационный	Операционально-деятельностный	Управленческо-волевой	Оценочно-рефлексивный
Мотивационно-целевой	1,000	0,459	0,692	0,279*	0,378
Содержательно-информационный	0,459	1,000	0,649	0,343	0,326
Операционально-деятельностный	0,692	0,649	1,000	0,421	0,591
Управленческо-волевой	0,279*	0,343	0,421	1,000	0,534
Оценочно-рефлексивный	0,378	0,326	0,591	0,534	1,000
<i>Примечание.</i> Звездочка «*» означает, что корреляционная связь значима при $p \leq 0,05$.					

($r = 0,591$) компонентами. Значительно ниже корреляционные связи между другими компонентами методической грамотности (от 0,534 до 0,279). Полученные данные могут объяснить, почему чаще всего у студентов возникают трудности, связанные с управлением нравственно-волевыми и эмоционально-волевыми качествами. Очевидно, на V курсе в учреждении высшего образования основное внимание обращается на формирование практической и, менее всего, личностной готовности.

Результаты наблюдения позволили выявить и систематизировать общие трудности (см. приложение Ж) и специфику решения педагогических ситуаций студентами разных курсов, которая отражена в графике средних значений компонентов методической грамотности (приложение М). Для выявления значимости различий средних значений компонентов методической грамотности и их динамики применялись критерии Манна-Уитни и Вилкоксона для независимых выборок [32] (табл. 2.6). Отсутствие значимых различий средних значений остальных компонентов свидетельствует о незначимой динамике методической грамотности обучающихся на разных этапах подготовки в учреждении высшего образования и доминировании студентов с низким и средним уровнями методической грамотности.

Результаты наблюдения совпали с выводами, ранее сделанными А. К. Каспржак [103, с. 161], о том, что учащиеся, имея относительно высокий уровень предметных умений, испытывают затруднения при столкновении с ситуацией вследствие того, что в учебном заведении не формируется их готовность выйти за пределы учебных ситуаций, задач и упражнений.

Т а б л и ц а 2.6 — Значимые различия средних значений оценочно-рефлексивного компонента методической грамотности студентов I, II, V курсов и их динамика ($p \leq 0,001$)

Курс	II	V	Статистические критерии
I	1 463,000	1 376,000	Критерий Манна-Уитни
I	3 948,000	3 861,000	Критерий Вилкоксона
I	-4,374	-4,723	z

Анализ средних значений компонентов методической грамотности студентов I—V курсов позволил выявить отрицательную динамику мотивационно-целевого компонента (табл. 2.7). Наиболее значимая регрессия мотивационно-целевого компонента наблюдается на втором этапе обучения, когда будущие преподаватели овладевают специально методическими знаниями и имеют опыт педагогической деятельности (практика в лагере, школе).

На основе сопоставления результатов анкетирования и наблюдения был сделан вывод, что неудачный опыт решения педагогических ситуаций, причиной которого выступает недостаточный уровень теоретической, практической, личностной готовности студентов, способствует снижению мотивов профессиональной деятельности (табл. 2.8).

Исследование позволило обнаружить следующее. Соотношение мотивов профессиональной деятельности студентов I курса соответствует оптимальному мотивационному комплексу: для них наибольшее значение имеет возможность наиболее полной самореализации в педагогической деятельности и удовлетворения от процесса и результаты работы. Для студентов II—IV курсов характерен менее оптимальный комплекс: наибольшую значимость имеют заработок, стремление к продвижению по работе, потребность в достижении социального престижа и уважения

Т а б л и ц а 2.7 — Значимые различия средних значений мотивационно-целевого компонента методической грамотности студентов I—V курсов и их динамика ($p \leq 0,001$)

Курс	III курс	IV курс	V курс	Статистические критерии
I	1 319,000	899,000	886,500	Критерий Манна-Уитни
	3 804,000	3 384,000	337,500	Критерий Вилкоксона
	-5,076	-6,795	-6,859	z
II	1 498,000	1 016,000	1 008,000	Критерий Манна-Уитни
	3 983,000	3 501,000	3 493,000	Критерий Вилкоксона
	-4,274	-6,269	-6,318	z

Т а б л и ц а 2.8 — Результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности студентов I—V курсов (методика К. Замфир в модификации А. Реана) [25, с. 280—283] (приложение Н)

Курс	Средние значения мотивов педагогической деятельности			Вид мотивационного комплекса
	ВМ	ВПМ	ВОМ	
I	4,295	3,606	1,830	ВМ > ВПМ > ВОМ
II	3,385	3,870	3,345	ВПМ > ВМ > ВОМ
III	3,320	3,786	3,705	ВПМ > ВОМ > ВМ
IV	3,575	4,333	4,235	ВПМ > ВОМ > ВМ
V	3,455	4,256	4,480	ВОМ > ВПМ > ВМ
<p><i>Примечание.</i> ВМ — внутренняя мотивация; ВПМ — внешняя положительная мотивация; ВОМ — внешняя отрицательная мотивация.</p>				

со стороны других. Наихудший мотивационный комплекс обнаружен у студентов V курса. Основными мотивами их деятельности выступают стремление избежать возможных наказаний и неприятностей, критики со стороны руководства, наименее значимыми — удовлетворение от процесса и результаты работы, возможность наиболее полной самореализации в данной деятельности (приложение П).

Таким образом, у будущих преподавателей, начиная со II курса, происходит постепенное снижение интереса к содержанию педагогической деятельности и «угасание» способности находить пути самореализации в выбранной профессии. Значимые отрицательные изменения мотивации зафиксированы к концу IV курса, критические изменения — к концу V курса. Следовательно, профессиональная мотивация студентов зависит от наличия и характера опыта педагогической деятельности, успешность которого детерминирована умением решать проблемные ситуации.

Принимая во внимание результаты анкетирования, наблюдения и диагностики мотивации профессиональной деятельности, мы рассматриваем четвертый год обучения в педагогическом учреждении высшего образования как наиболее сензитивный

период для интенсивного формирования способности будущих преподавателей решать педагогические ситуации: студенты владеют системой необходимых профессиональных знаний и умений, более сильно осознают важность умения решать проблемы, осознанно стремятся к принятию творческих решений (для большинства студентов это представляет сложность).

Для организации процесса интенсивного формирования способности будущих преподавателей творчески решать педагогические ситуации была проведена диагностика 240 студентов III курса (190 студентов экспериментальной и 50 студентов контрольной групп) с целью определения уровня сформированности компонентов методической грамотности до начала эксперимента (приложение Р). С помощью критериев Манна-Уитни и Вилкоксона для зависимых выборок не было выявлено значимых различий в самооценке уровня сформированности компонентов методической грамотности студентов обеих групп (табл. 2.9), что обеспечивает равные условия и объективные результаты проведения эксперимента, направленного на формирование способности обучающихся творчески решать педагогические ситуации.

Т а б л и ц а 2.9 — Результаты самодиагностики уровня сформированности компонентов методической грамотности студентов контрольной и экспериментальной групп

Статистический критерий	Мотивационно-целевой	Содержательно-информационный	Операционально-деятельностный	Управленческо-волевой	Оценочно-рефлексивный
Критерий Манна-Уитни	4 078,500	4 370,500	4 517,000	4 745,000	4 435,000
Критерий Вилкоксона	22 223,500	22 515,500	22 662,000	22 890,000	22 580,000
z	-1,540	-0,869	-0,533	-0,011	-0,730
p	0,124	0,385	0,594	0,991	0,465

Таким образом, педагогическая диагностика сформированности методической грамотности будущих преподавателей иностранного языка позволила выявить высокий, средний, низкий, очень низкий уровни решения педагогической ситуации, соответствующие различным этапам профессиональной подготовки в учреждении высшего образования. Каждый уровень характеризуется спецификой мотивационно-целевого, содержательно-информационного, операционально-деятельностного, управленческо-волевого, оценочно-рефлексивного компонентов, исследование которых у студентов I—V курсов обнаружило недостаточность организации в учреждении высшего образования процесса формирования способности будущих преподавателей решать педагогические ситуации. В свете полученных данных представляется объективным вывод об организации интенсивного формирования методической грамотности студентов на IV курсе. Студенты отобранных контрольной и экспериментальной групп имеют приблизительно одинаковый уровень сформированности методической грамотности, что обеспечивает равные условия проведения эксперимента, объективность его результатов.

2.2 Организация учебной деятельности по формированию методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста

Одним из педагогических условий обучения будущего преподавателя решению различных педагогических ситуаций посредством аутентичного кинотекста выступает организация процесса формирования методической грамотности студентов, характеризующаяся направленностью на комплексное развитие мотивационно-целевого, содержательно-информационного, операционально-деятельностного, управленческо-волевого, оценочно-рефлексивного компонентов. Организация учебной деятельности включала пропедевтический и основной этапы.

Пропедевтический этап, целью которого выступала актуализация способности решать педагогические ситуации и формирование у студентов положительной мотивации к профессиональной деятельности, также предусматривал разработку содержания процесса формирования методической грамотности, проектирование содержания занятий, деятельность субъектов педагогического общения. Для эффективной организации учебной деятельности автором был разработан учебно-методический комплект. Он включает учебную программу по дисциплине «Методическая грамотность», аутентичные кинотексты на цифровом носителе, учебно-методическое пособие, сборник для аудиторной и самостоятельной работы студентов, методические рекомендации, конспекты занятий, перечень возможных коллективных и индивидуальных заданий, методические указания, задания, тестовые задания, вопросы к зачёту, сценарии педагогических игр.

Пропедевтический этап осуществлялся на третьем году обучения будущих преподавателей иностранного языка. Для формирования компонентов методической грамотности в процессе обучения использовались теоретико-информационные, практико-операционные, поисково-творческие, контрольно-оценочные методы и методы самостоятельной работы (табл. 2.10). Использование различных методов способствовало осознанию студентами важности внутренних и положительных внешних мотивов профессиональной деятельности, владения профессиональными знаниями и умениями, эмоционально-волевыми и нравственно-волевыми качествами.

Формированию мотивационно-целевого и содержательно-информационного компонентов способствовало сообщение студентам информации об историко-педагогическом генезисе проблемы методической грамотности, особенностях рассмотрения грамотности и методики в Новейшее время, современных требованиях к подготовке будущих преподавателей. В целях совершенствования теоретической готовности обучающимся также предлагались для усвоения такие понятия, как «профессионализм», «грамотность», «готовность», «компетентность», «профессиональные стереотипы», «профессиональные установки», «мотивы педагогической деятельности» и др.

Т а б л и ц а 2.10 — Содержание организации пропедевтического этапа

Вопросы для рассмотрения	Конкретные методы
Методическая грамотность как психолого-педагогическая проблема. Историко-педагогический генезис формирования методической грамотности будущего преподавателя	Лекция с элементами беседы
Педагоги-учёные о грамотности и её видах	Мини-лекция, устное сообщение, конспектирование, дискуссия
«Рецептурная» методика или «методика на все случаи жизни»	Беседа, устное сообщение, дебаты
Интегративные основы методической грамотности	Мини-лекция, объяснение, конспектирование
Генезис методического мастерства: грамотность, ремесло, компетентность	Проблемная лекция, дискуссия, конспектирование
Требования к подготовке преподавателя иностранного языка. Готовность решать педагогические ситуации. Профессиональные знания, умения, личностные качества	Беседа, устное сообщение
Мотивы педагогической деятельности	Диалог-дискуссия, эссе
Профессиональные стереотипы. Когнитивные искажения	Мини-лекция, творческий диалог, анализ, объяснение
Педагогическая ситуация: стандартная и нестандартная	Беседа, анализ педагогических ситуаций, составление списка проблемных ситуаций
Программа личностного повышения методической грамотности	Разработка приёмов решения педагогических ситуаций

В процессе исследования сущности и разграничения понятий студенты рефлексировали: «Я всегда считала, что грамотность — это всего лишь правильно писать и читать, а теперь знаю, что это более широкое понятие», «Теперь я осознаю “опасность” научного

выступления: надо соблюдать “понятийную” аккуратность. А мы так часто неправильно понимаем и используем научные термины».

В процессе изучения профессиональных стереотипов студентам необходимо было составить творческий диалог, отражающий различные виды когнитивных искажений (ошибок в мышлении, способов поддержания схем [141, с. 146—150]). Студенты успешно справились с заданием (m_x компонентов методической грамотности составило 4,69). Они с интересом отнеслись к деятельности, составляли и проигрывали диалоги, идентифицировали и анализировали такие когнитивные искажения, как навешивание ярлыков, чтение мыслей, сверхгенерализация, тоннельное видение и др.

Сложность у будущих преподавателей вызвал диалог-дискуссия «Мотивы педагогической деятельности» (m_x компонентов методической грамотности составило 3,64). Большинство студентов без энтузиазма отнеслись к деятельности, были неактивны, так как, по их мнению, надо было обсуждать «элементарные вещи»: они выделили заработную плату как главный мотив деятельности. Только 6,84% студентов смогли внести в диалог разнообразие, указав на необходимость наличия у учителя интереса к профессиональной деятельности, стремления достичь успеха и завоевать уважение у коллег (детей, их родителей). Так, студент Л. отметил: «А разве вы не будете ходить на работу с радостью, если у вас там все хорошо складывается: ладится дело, замечательные отношения с коллегами, детьми, творческая атмосфера?»

После дискуссии студентам необходимо было написать эссе «Почему я хочу быть преподавателем иностранного языка», анализ результатов которого показал положительные изменения в мотивации профессиональной деятельности обучающихся: m_x мотивационно-целевого компонента в процессе диалога-дискуссии составило 3,04; по результатам написания эссе $m_x = 3,87$, $p = 0,001$. В своих рассуждениях студенты выделяли различные мотивы педагогической деятельности: продолжение семейных традиций (родители-педагоги), любовь к детям, необычность и неповторимость профессии и огромная социально-философская значимость педагогического труда, возможность самореализации (рисование, пение, сочинение стихов и др.) в контексте учебно-воспитательной среды школы.

Для того чтобы будущие преподаватели осознали сложности овладения методической грамотностью, им предлагались педагогические ситуации с готовым решением (приложение С). Студенты определяли педагогические проблемы, пытались анализировать действия педагогов и учащихся, прогнозировать развитие событий. Однако у них возникали трудности, связанные с адекватной оценкой действий учителя и их коррекцией (m_x оценочно-рефлексивного компонента составило 2,79), что выражалось в следующих высказываниях: «Все ученики говорят нецензурные слова. Учитель правильно делает, что игнорирует это», «Это наглость, когда ученики исправляют ошибки учителя. Надо ставить учащихся на место».

Формированию элементарного опыта решения педагогических ситуаций и обучению коррекции действий коллег в ситуации профессионального затруднения способствовала систематизация часто возникающих, по мнению студентов, педагогических ситуаций, которых они опасаются в своей деятельности, и их коллективное решение (см. приложение С). Так, студентами были выделены следующие педагогические ситуации: изложение материала урока закончено за 5—10 минут до звонка, неправильная организация урока, незаинтересованность детей в предмете разговора по программной теме, допущенная учителем грамматическая ошибка, незнание ответа на вопрос ученика, появление учащегося из шкафа во время занятия, использование нецензурных выражений учащимися и др.

Студенты продемонстрировали высокий уровень заинтересованности, что было вызвано новизной содержания деятельности: m_x мотивационно-целевого компонента составило 4,89. Они совместно пытались разрабатывать приёмы решения педагогических проблем, которые часто встречаются в педагогической деятельности (табл. 2.11). После каждого решения педагогической проблемы будущие учителя чувствовали себя более уверенно, что проявлялось в умении перестраиваться, стремлении к риску (m_x гностических умений составил 3,97), попытках использования юмора (m_x коммуникативных умений — 3,99) и ранее разработанных приемов в новых условиях (способность

Т а б л и ц а 2.11 — Приёмы решения педагогической ситуации
«Использование учащимися нецензурных выражений»

Действие	Приёмы
Шаг 1	Спокойное и слегка удивлённое поведение учителя, сопровождающееся словами «Поздравляю, П. Ты выучил слово, которое уже все давно знают. А как оно будет по-английски? В какой сфере общения его употребляют? Для чего употребляют такие слова? Какими нормированными словами мы пользуемся для выражения эмоциональных потрясений? По-английски они будут.... Это все называется речевая компетенция, которой мы будем с вами учиться на уроке. Давайте составим диалог...»
Шаг 2	Разъяснение, что многие нецензурные слова русского языка имеют аналогичную звуковую оболочку в других языках, но несут другую смысловую нагрузку. Так, например, в турецком языке одно из нецензурных слов переводится как характер. Так как разговор зашел о характере, пусть одноклассники дадут на английском языке описание черт характера человека, говорящего вслух нецензурные слова...

к транспозиции), их комбинирования адекватно ситуации (m_x адаптационных умений равнялось 4,03).

Систематизация педагогических ситуаций и коллективная разработка приёмов их решения способствовала созданию элементарного методического арсенала (решений-клише, решений-стандартных реакций), которым будущие преподаватели могут воспользоваться в ситуации профессионального затруднения.

Для проверки эффективности осуществления актуализации формирования методической грамотности в начале и конце пропедевтического этапа было проведено анкетирование студентов (приложение Т), результаты которого отражены в таблице 2.12. Полученные данные позволили сделать вывод о том, что реализация пропедевтического этапа способствовала актуализации у студентов III курса формирования методической грамотности. У обучающихся произошли значимые положительные изменения в осознании важности владения методической грамотностью и необходимости организации процесса обучения

Т а б л и ц а 2.12 — Результаты диагностики мотивации студентов III курса к формированию у них методической грамотности

Показатель актуализации формирования методической грамотности	Результат диагностики		p
	до пропедевтического этапа (m_x)	после пропедевтического этапа (m_x)	
Осознание необходимости владения учителем методической грамотностью	2,97	4,11	0,000
Осознание необходимости включения обучения решению педагогических ситуаций в содержание профессионально-педагогической подготовки	3,17	4,78	0,000
Личностная потребность в обучении решению педагогических ситуаций	3,04	4,54	0,000
Желание изучать предмет, способствующий формированию методической грамотности	2,45	4,11	0,000
Осознание влияния успешного решения педагогической ситуации на формирование положительных мотивов деятельности	3,45	4,39	0,000

решению педагогических ситуаций. Среди причин необходимости владения учителем методической грамотностью, которые студенты выделяли, были следующие: «Владея методической грамотностью, учитель является хозяином любой ситуации», «Методическая грамотность нужна не только преподавателю, а любому человеку, ведь все мы вовлечены в воспитание собственных детей. А воспитание детей — это всегда столкновение с проблемными ситуациями», «Если ты умеешь решать педагогические ситуации, ты сможешь транслировать свои знания и умения в любую жизненную ситуацию» (курсив мой. — Н. Е.) и др.

Таким образом, пропедевтический этап опытно-экспериментальной работы обеспечил психологическую готовность будущих преподавателей к процессу формирования методической грамотности в процессе изучения иностранных языков, т. е. основному этапу.

Основной этап, целью которого выступало формирование у студентов опыта решения педагогических ситуаций, охватывал организацию спецкурса «Методическая грамотность» (четвёртый год обучения) и диагностическое сопровождение процесса формирования способности студентов решать педагогические ситуации.

В контексте профессионально-педагогической иноязычной подготовки в учреждении высшего образования разработка спецкурсов может быть направлена на воспитание общей способности будущего преподавателя творчески решать различные проблемы. Ещё Г. И. Щукина (1975) подчёркивала, что спецкурс должен предлагать единую и целостную концепцию решения некоторой крупной проблемы, основываться на теоретико-методической базе, которую студенты усваивают при изучении циклов других дисциплин, носить проблемный и практикоориентированный характер, проводиться нестандартно, с привлечением активных методов обучения [250].

По мнению О. Л. Жук внедрение межпредметных модулей психолого-педагогических дисциплин в соответствии с уровнями педагогической подготовки (спецкурсы — второй уровень) способствует повышению уровня психолого-педагогической компетентности студентов, формированию их готовности к разрешению междисциплинарных профессиональных проблем [85].

Разработанная программа по спецкурсу «Методическая грамотность» предполагала видеотренинг с использованием аутентичных кинотекстов профессиональной направленности, что обеспечило возможность организации контекстного обучения, формирования аудиовизуальной грамотности, эстетического воспитания студентов (знакомство с зарубежными образцами киноискусства, формирование эстетического сознания и нравственных ценностей, проявляющихся в перцептивной, аналитической, оценочной, креативной деятельности). Таким образом,

разработанная программа по спецкурсу способствовала организации демонстрационного эксперимента.

Структурно-содержательная инвариантность организации занятий представляла собой последовательное изучение тем, включавших разноплановые педагогические ситуации, и строгое соблюдение этапов деятельности студентов и преподавателя в процессе использования аутентичного кинотекста. Вариативность проявлялась в информационном наполнении занятия, его этапах, формах организации деятельности учащихся, специфике методов и способов решения педагогической ситуации.

Содержание спецкурса включало изучение трёх дидактических модулей: «Цели, задачи, содержание формирования методической грамотности будущего преподавателя. Общая характеристика технологии, методов и форм решения педагогической ситуации», «Способы решения педагогических ситуаций, связанных со спецификой и оценкой деятельности учителя», «Способы решения педагогических ситуаций, связанных с изучением личности учащегося как субъекта педагогической деятельности».

Структурно-содержательные особенности спецкурса способствовали информационной насыщенности занятий, формированию у студентов целостного представления о педагогической деятельности и её динамике; интеграции различных видов профессиональных знаний и умений, совершенствование которых происходило в соответствии со спецификой основного этапа модели формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка.

Основной этап включал следующие подэтапы: вводно-ознакомительный, содержательно-погружающий, проблемно-деятельностный, оценочно-результативный, вариативно-творческий.

Содержанием вводно-ознакомительного подэтапа выступала постановка цели, задач урока, объявление темы, демонстрация взаимосвязи между тематикой, необходимостью решения актуальных целей, задач и практической значимостью содержания занятия для педагогической деятельности, возможными путями использования полученных знаний, умений в реальных ситуациях.

Содержательно-погружающий подэтап включал введение в педагогическую ситуацию, снятие языковых и смысловых трудностей, установку на просмотр, демонстрацию аутентичного кинотекста и контроль выполнения предсмотрового задания. Вначале преподаватель вводил студентов в педагогическую ситуацию, которую им необходимо будет решить на последующих подэтапах занятия.

Ввод в педагогическую ситуацию осуществлялся посредством актуализации субъектного опыта студентов, вступительной беседы, моделирования «родственной» проблемной ситуации, описания фрагмента урока, увиденного на практике, знакомства с высказываниями известных мыслителей (современных учёных), зачитывания отрывка статьи (работы, заметки и т. п.), связанных с тематикой занятия и т. д.

В процессе вхождения в педагогическую ситуацию студенты участвовали в определении и формулировке психолого-педагогической проблемы (анализ её состояния на данном этапе развития общественных отношений и возможные пути преодоления), круга понятий, терминов, связанных с ней.

Будущие преподаватели имели возможность познакомиться (повторить, углублённо рассмотреть и т. д.) с такими понятиями, как «методическая грамотность», «диверсификация», «индивидуализация», «дифференциация», «стандарт образования», «направленность», «установка», «формы, методы, технологии, средства обучения», «педагогическая ситуация», «технология, методы решения педагогических ситуаций», «профессиональное сознание», «мышление», «креативность», «диагностика», «валеология», «статус в коллективе», «социометрия», «Bachelor of Arts», «PhD» и др.

Тренировка студентов в использовании профессиональных терминов имела место в процессе снятия языковых и смысловых трудностей. Она могла происходить различными способами, примеры которых показаны в таблице 2.13.

Будущие преподаватели имели возможность обогатить свой словарный запас за счёт знакомства с такими сочетаниями, как «студенческий совет», «идти в разрез с принципами», «целостность»,

Т а б л и ц а 2.13 — Способы снятия языковых и смысловых трудностей на содержательно-погружающем подэтапе

Способ	Реализация способа
Преподаватель управляет деятельностью студентов, контролирует, корректирует её	Преподаватель объясняет неизвестные сложные слова, реалии (совет опекунов, «дартс», «поттери», «пэчворк» и др.) путём предъявления их в контексте профессиональной деятельности для развития у студентов языковой догадки
Преподаватель наблюдает, корректирует деятельность студентов	Студенты самостоятельно производят семантизацию лексических единиц посредством изучения их синонимических, антонимических рядов, ситуаций предъявления

«устранять пробелы в знаниях», «оценивание», «отчётливо произносить», «дополнительный материал», «содержание программы» и др.

Студенты учились использовать слова в речи с помощью следующих заданий: перевести данную ситуацию на английский язык; описать качества учителя, используя активные слова; привести пример фрагмента урока, на котором учитель...; составить диалог между учителем и...; заполнить пробелы в тексте, используя активные слова и т. п.

Вводно-ознакомительный подэтап, введение в педагогическую ситуацию, снятие языковых и смысловых трудностей способствовали повышению уровня владения будущими преподавателями содержательно-информационным компонентом методической грамотности, что подтверждается результатами тестирования (приложение У): m_x содержательно-информационного компонента на начало эксперимента составило 3,42; в конце эксперимента — 4,56 ($p = 0,001$).

Установка на просмотр аутентичного кинотекста была связана с проблемой, обсуждаемой на этапе введения в педагогическую ситуацию (например, как реализуется индивидуализация и дифференциация в увиденном аутентичном кинотексте? Какие комплексы у героев сюжета? Что послужило источником их возникновения? Какие стили педагогической деятельности

применяют герои фильма? Опишите их. Какая форма решения проблемных ситуаций предложена в кинотексте? Опишите её структуру и т. п.).

На демонстрационном подэтапе студенты знакомились с педагогической ситуацией, предъявленной посредством аутентичного кинотекста. Контроль понимания студентами содержания педагогической ситуации осуществлялся с помощью предсмотрового задания и дополнительных заданий.

При выполнении задания (рис. 2.1) будущие преподаватели испытывают трудности, связанные с оценкой деятельности коллег, учащихся. Для решения данной проблемы студентам предлагалось ознакомиться с критериями выставления оценки по десятибалльной системе. Если в начале эксперимента m_x гностических умений составило 3,23, то в конце эксперимента оно достигло 4,45 ($p = 0,001$).

Для контроля понимания аутентичного кинотекста использовалось задание «Прочтите следующие фразы, скажите, кому они принадлежат, вспомните ситуации, в которых они прозвучали, выразите своё отношение:

1. *Школьная форма усиливает чувство структуры.*
2. *Языковые умения являются неотъемлемым компонентом дошкольного образования.*
3. *Ребёнок как дикая виноградная лоза. С помощью опоры и садовника, который будет ухаживать за ней, лоза вырастет до небес».*

Студенты легко справились с первой частью задания. Однако они испытывали затруднения, связанные с выражением отношения к предложенным фразам (m_x — умения показать личностное отношение с помощью грамотной и логической речи — составило 2,98). Только у 13,68% студентов наблюдалось присутствие фактической и логической базы ответа, отсутствие фраз «Я согласен со студентом В.» и «Я (не) согласна с утверждением». Выявленные факты обусловили необходимость развития у студентов личностной позиции.

Как показывает теория интеллектуального развития Ж. Пиаже [233, с. 276—290], формирование личностной позиции

Показатель деятельности	Учитель				
	превращений	снадобий	полётов	музыки	литературы
Любовь к педагогической деятельности					
Знание предмета					
Умение начинать занятие					
Умение ставить цели, задачи					
Умение вербально и невербально доносить информацию					
Умение заинтересовать учащихся					
Умение устанавливать контакт					
Умение предупреждать неприятные ситуации					
Уважение личности ребёнка					
Наличие чувства юмора					
Объективность					
Умение стимулировать познавательную активность учащихся					

Рисунок 2.1 — Пример задания для контроля понимания студентами содержания педагогической ситуации в процессе просмотра аутентичных кинотекстов из художественных фильмов «Гарри Поттер» (2001 г., режиссёр К. Коламбус), «Если только» (2004 г., режиссёр Д. Джангер), «Сохрани последний танец» (2000 г., режиссёр Т. Картер) (заполните таблицу, оценив деятельность учителей по десятибалльной системе, мотивируйте оценку)

невозможно без протекания таких психологических процессов, как ассимиляция и аккомодация. В процессе ассимиляции студенты пытаются подогнать новый материал к наличным когнитивным структурам, включить его в свою внутреннюю данность. В результате ассимиляции модифицируется когнитивная структура, что означает аккомодацию: изменение соответствующего когнитивным структурам поведения.

Успешному протеканию ассимиляции и аккомодации способствовало использование различных видов организации деятельности: индивидуальной, групповой и работы в парах. Обязательным требованием на каждом занятии (или во внеаудиторное время) выступало выражение и обоснование своей позиции каждым студентом. К концу эксперимента m_x коммуникативных умений достигло 4,13 ($p = 0,001$).

Задание «Продолжите предложения» (метод «Недописанный тезис») было рассчитано на индивидуальные особенности восприятия разными студентами аутентичного кинотекста, их ассоциативные особенности мышления. Так, в процессе работы с аутентичным кинотекстом из художественного фильма «Школа рока» (2003 г., режиссёр Р. Линклейтер) студентам предлагалось продолжить следующие фразы:

- *Главная концепция школы...*
- *Директор школы...*
- *Учитель заинтересован...*
- *Мистер Шнибли возмущён...*
- *При встрече с новым учителем учащиеся...*
- *Занятие построено на основе... и т. д.*

Результаты исследования показали стереотипность фраз-продолжений будущих преподавателей. В ответах 95,2% студентов было зафиксировано, что главной концепцией школы являлось установление дисциплины. Только у 4,73% студентов ответы носили разноплановый характер: поддержание имиджа, репутации школы; обеспечение разностороннего образования учащихся; всестороннее развитие личности ребёнка и т. д. У 70% студентов продолжением фразы «Директор школы...» послужило общее мнение «строгая женщина». Увидели, что учитель

заинтересован только в себе и удовлетворении своих интересов, 76,79% студентов.

К концу эксперимента на аналогичное задание студенты давали различные варианты ассоциаций, что свидетельствовало о положительной динамике их операционально-деятельностного компонента методической грамотности, а именно: коммуникативных умений (отказ от сложившихся шаблонов и стереотипов, поиск новых оценок, подходов, интересных идей) ($m_x = 4,23$ при $p = 0,001$).

Так, продолжением фразы «Маркус — “белая ворона” в школе...» * выступили следующие идеи: «Маркус — маменькин сыночек», «Маркус одевается и ведёт себя не так, как его сверстники», «Он ведёт себя как взрослый и не скрывает своих эмоций», «Маркус не имитирует взрослость, он взрослее остальных сверстников по своему мировосприятию» и др.

На фразу «Мама отводит Маркуса в школу...» были даны следующие продолжения: «Мама не беспокоится за безопасность сына, она тревожится о своем состоянии одиночества», «Мама боится оставаться одна», «Хочет показать, что она хорошая мама», «Мама хочет быть другом своему сыну, но она не понимает, что он подросток и провожание в школу — это не способ завоевать доверие и дружбу», «Не мама ведёт сына в школу, а сын — маму на работу», «Мама ещё в душе ребёнок, она хочет почувствовать себя школьницей» и др.

После содержательно-погружающего подэтапа следовал проблемно-деятельностный подэтап, включавший управляемое решение педагогических проблем частного и конкретного характера и самостоятельное решение студентами педагогической проблемы общего характера (лежащей в основе кинотекста), педагогическую импровизацию.

Организация управляемого решения педагогических проблем конкретного и частного характера осуществлялась посредством специально разработанной системы эвристических вопросов (рис. 2.2), которая способствовала организации всестороннего

* Аутентичный кинотекст из художественного фильма «О мальчике», 2002 г., режиссёр К. Уэйтц.

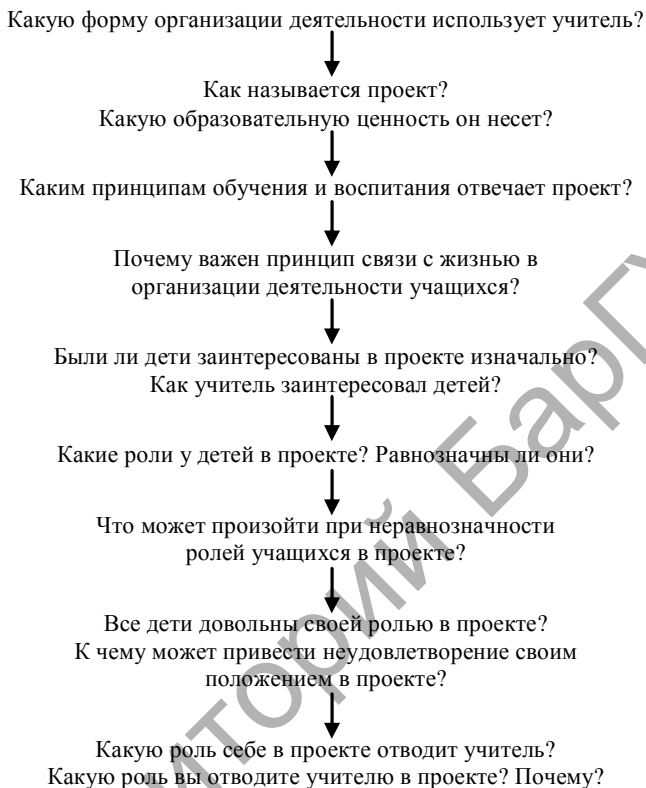


Рисунок 2.2 — Эвристические вопросы, способствующие решению студентами педагогических проблем конкретного и частного характера (кинотекст из художественного фильма «Школа рока», 2003 г., режиссёр Р. Линклейтер)

анализа студентами ситуации (m_x операционально-деятельностного компонента составило 4,12).

Будущие учителя выделяли проблемы частного и конкретного характера, анализировали их специфику, давали оценку предстоящих трудностей и определяли пути их преодоления. Управляемое разрешение педагогических проблем конкретного и частного характера служило основой, отправной точкой к самостоятельному решению студентами педагогической проблемы общего характера.

Самостоятельное решение педагогической ситуации происходило в устной (носила обучающе-контролирующий характер) и письменной (эффективна в целях экономии учебного времени и организации всеобщего контроля сформированности методической грамотности студентов) формах (приложение Ф). Студенты демонстрировали уровень владения технологией решения педагогических ситуаций.

Основу технологии решения педагогической ситуации (общей проблемы) будущими преподавателями составили приёмы проблемного обучения, разработанные Т. И. Ильиной [94], которые были модифицированы нами в соответствии со спецификой аутентичного кинотекста и особенностями организации этапов деятельности студентов. Технология решения педагогической ситуации включает: усмотрение проблемы и её формулировка, определение предмета поиска, анализ педагогических явления и факта (их оценка), выдвижение гипотезы, разработка и презентация плана решения, контроль и самооценка решения педагогической проблемы.

Предложенная технология решения педагогической ситуации носит алгоритмический характер. Несмотря на тот факт, что алгоритм предполагает жёсткое предписание, он не исключает возможности формирования у будущих учителей умения творчески решать проблемы.

Как отметила М. М. Левина, творческий процесс всегда основан на сочетании творческих решений с применением алгоритма [129].

Также Г. М. Коджаспирова подчёркивала, что «творческая природа педагогической деятельности подтверждается и тем, что грамотно принимаемое педагогическое решение по своей организации соответствует всем правилам эвристики, которыми руководствуется в своей деятельности исследователь» [10б, с. 82-83].

Пример решения общей проблемы на основе применения разработанной технологии показан в таблице 2.14. Так, используя предложенную структуру ответа, студенты учились видеть проблему, выделять в ней как можно большее количество сторон и связей, группировать идеи, конкретизировать и обобщать, синтезировать, анализировать и абстрагировать, мысленно

Т а б л и ц а 2.14 — Примерный алгоритм деятельности студента по решению педагогической ситуации (кинотекст из художественного фильма «Школа рока»)

Компонент технологии решения педагогической ситуации	Деятельность студента по решению педагогической ситуации
Формулировка проблемы	Неправильная реализация принципов индивидуализации и дифференциации
Формулировка предмета поиска	Нахождение ошибок в реализации индивидуализации и дифференциации и возможных способов их устранения
Анализ педагогических факта и явления	Педагогическое явление — проект «Рок-группа». В проекте задействованы все учащиеся класса. Предпосылкой для его организации послужил тот факт, что класс имеет музыкальный уклон. Проект интересный, познавательный, в нём ярко выражен принцип связи с жизнью (современная реальность: реклама, «пиар»-группа), учащиеся имеют разноплановые роли: музыканты, вокалисты, стилист, техперсонал, фанаты. Недостаточная организационная и содержательная продуманность проекта подтверждается следующими фактами: формальный характер распределения ролей, неудовлетворённость учащимися своими ролями, неравнозначность ролей по содержанию, сложности, объёму работы, несоответствие/неприемлемость некоторых ролей для определённых учащихся (девочка должна заниматься переносом аппаратуры и т. д.)
Гипотеза	Реализация индивидуализации и дифференциации в рамках данного проекта будет успешной, если: а) будет проведена диагностика способностей, необходимых для участия в проекте; б) роли будут соответствовать интересам, возможностям учащихся; в) роли будут равнозначными по сложности, объёму работы
Разработка плана решения педагогической ситуации	Для выявления способностей учащихся необходимо провести анкетирование, «кастинг», беседу для определения основных направлений в функционировании группы. На основе полученных данных провести обработку информации, составить предварительный список ролей, обязанностей участников, план деятельности группы и обсудить его с учащимися. При выявлении незначительного уровня сформированности музыкальных способностей в целях устранения «незначительных» ролей можно предложить новые: продюсер (организационно-управленческая и координирующая функции), «пиар»-группа (выпуск журнала/газеты группы, реклама, составление рекламных роликов, проведение концерта и т. д.)

экспериментировать, ощущать стройность и организацию идей — всё это способствовало развитию их творческого мышления и профессионального сознания в целом.

Важным в решении проблемной ситуации является естественная фаза творчества — доведение решения до момента «озарения» (инсайта, эврики), т. е. усмотрения действительно реального плана решения, в котором все звенья уже видятся и «ключ» к решению обнаружен (Т. А. Ильина, В. А. Кан-Калик); внезапно, логически невыводимого понимания сущности явления, ситуации в целом (А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова).

Научение через инсайт имеет следующие особенности: 1) переход от стадии до принятия решения к самому решению имеет неожиданный и завершённый характер; 2) действия, исходящие из решения, будут, как правило, точны и не будут содержать ошибок; 3) решение проблемы сохраняется в памяти надолго; 4) принцип можно легко применить для решения других проблем [233, с. 263].

Усмотрению студентами реального плана решения педагогической ситуации способствовало использование нами методов прямой аналогии, личностной аналогии (интроспекция, эмпатия), инверсии, парадоксов, морфологического анализа, мозгового штурма [152; 198].

Метод прямой аналогии основан на использовании имеющегося опыта по решению схожих проблем в других сферах человеческой деятельности. В процессе работы с аутентичным кинотекстом из художественного фильма «Запах женщины» (1992 г., режиссёр М. Брест) студентам предлагалось дать аналог увиденной формы разрешения проблемы в других профессиональных сообществах: собрание ученического дисциплинарного комитета напоминало судебную процедуру. На основе выявления механизмов функционирования суда студенты разработали более эффективную модель организации ученического дисциплинарного комитета. Предложения студентов: реструктуризация процедуры вынесения решения, ввод дополнительных участников, активная роль родителей в обсуждении, пересмотр решения, так как оно носит дисциплинарный, а не

конструктивный характер (m_x содержательно-информационного и операционально-деятельностного компонентов составили 4,01 и 4,23 соответственно; управленческо-волевого, а именно объективности, нравственности, гуманизма, ответственности и принципиальности — 4,87).

Метод интроспекции заключается в том, что студент ставит себя на место персонажа из аутентичного кинотекста (идентифицирует себя с ним): в своём воображении будущий преподаватель воспроизводит мысли и чувства, которые персонаж испытывает в данной ситуации, его поступки и т. п.

Для более объективного разрешения конфликтной ситуации студентам предлагалось идентифицировать себя с директором школы («жертва» шутки студентов), пожилой учительницей (рассказавшей директору увиденное, назвавшей имена свидетелей), свидетелями и организаторами инцидента (m_x управленческо-волевого компонента составило 4,78).

Как отметил А. П. Сманцер, метод эмпатии является самым гуманным методом разрешения педагогической ситуации. Метод эмпатии основан на сопереживании другому человеку, что даёт возможность будущему учителю достичь высоких результатов, если «он умеет доверять своему начальному, интуитивному ощущению и способности вовремя остановить интеллектуальные интерпретации» [198, с. 187].

В процессе изучения третьего дидактического модуля будущие преподаватели имели возможность узнать больше о проблемах детей (комплексы, неполная семья, феномен «белой вороны» и др.). Сопереживание детям, понимание их душевного состояния являлось отправной точкой к принятию гуманных решений студентами, которые учились видеть в ребёнке положительное, уникальное (наименьшее m_x управленческо-волевого компонента, а именно гуманизма, терпеливости, уважения к людям, составляло 4,45, наибольшее — 4,93).

Метод инверсии при разрешении педагогической проблемы предполагает использование противоположных процедур мышления: анализ и синтез, сужение и расширение поля поиска, решение педагогической проблемы в обратном порядке пред-

ложенного алгоритма (табл. 2.15). Как показало исследование, метод инверсии, а именно решение педагогической ситуации в обратном порядке предложенного алгоритма, оказался сложным в применении на практике. В начале эксперимента он нашёл применение у 5,26% студентов. К концу эксперимента 31,03% студентов использовали метод инверсии не менее двух раз.

Метод парадоксов (близкий к методу инверсии) предусматривает действия по разрешению ситуации, противоречащие ожиданиям

Т а б л и ц а 2.15 — Пример использования метода инверсии при разрешении педагогической ситуации

Аутентичный кинотекст из художественного фильма	Процедура мышления	Задание	Ответы студентов
«Школа рока»	Сужение поля (предмета)	Что необычного в начинающем учителе?	<p>«Не носит профессиональную маску»;</p> <p>«Осуществляет обучение детей, создавая иллюзию “атмосферы неучения”»;</p> <p>«Умеет говорить “языком учащихся”»;</p> <p>«Использует «антипостулаты педагогики» для обучения и воспитания учащихся. Они имеют положительные результаты»</p>
«Центр папы на день» = «Дежурный папа»	Синтез	Придумать авторское название для каждой из концепций обучения и воспитания, используемых героями	Концепции гиперопеки, чрезмерной заботы; воинской дисциплины; свободного развития; «все средства хороши для того, чтобы заинтересовать учащихся»

учащихся, шаблонам, логике профессионального поведения (проявление хладнокровия, выдержки, находчивости, позволяющих учителю «не заметить» грубость, шалость и другие негативные проявления поведения учащихся).

Данный метод получил широкое распространение у студентов. Начиная с третьего занятия, будущие преподаватели старались использовать его при решении каждой предложенной ситуации (m_x использования данного метода при решении одной педагогической ситуации составляло 3,13) (рис. 2.3).

Метод морфологического анализа предполагает использование характеристик педагогического явления для его анализа в изменяющихся и конкретных условиях проявления. Для решения педагогической ситуации из художественного фильма «Улыбка Моны Лизы» (2003 г., режиссёр М. Ньюэлл) студентам необходимо было проанализировать занятие по истории искусства.

Преподаватель



Как Вы считаете, что чувствует директор школы, облитый краской (облита и его машина) и униженный на глазах у всей школы? Какую незамедлительную реакцию ожидают учащиеся? Какое поведение является противоположным ожидаемой учащимися реакции на «шутку»? Как должен был директор отреагировать на такую грубость?

Студенты



Поаплодировать, рассмеяться, поблагодарить за веселую шутку, которая напомнила о школьных годах; поздравить с прекрасной шуткой, которая вдохновила на организацию различных видов деятельности, направленных на раскрытие ранее не замеченных талантов учащихся; поблагодарить учащихся за внимание к личности директора; хорошо, что учащиеся заметили, что машину необходимо помыть, привести в порядок, вероятно, они хотят поучаствовать в этой процедуре; сказать «наконец-таки у меня есть официальная причина поменять костюм» и обнять учеников и др.

Рисунок 2.3 — Пример использования метода парадоксов при разрешении педагогической ситуации (аутентичный кинотекст из художественного фильма «Запах женщины»)

На основе анализа психолого-педагогических, организационных, санитарно-гигиенических характеристик урока студенты выстраивали новую, более эффективную модель организации занятия (m_x организаторских, конструктивных, адаптационных, вспомогательных умений составили 4,65; 4,35; 4,11 и 4, 89 соответственно). Были предложены следующие изменения в структуре и содержании урока: проведение арт-разминки с целью выявления уровня знаний, умений учащихся; организация студентами воображаемой экскурсии об особенностях искусства в древнюю эпоху; реализация проблемного обучения на основе обсуждения ценности самых первых произведений искусства; использование арт-дизайна — создания рисунков в стиле эпохи, проведение выставки работ с выступлением «искусствоведов») и др.

Метод «мозгового штурма» предполагает коллективную генерализацию идей, что способствует включению конфликтующих сторон в поисковую деятельность, направленную на разрешение возникшего конфликта, обнаружения насущных проблем, участия в дискуссии. Данный метод эффективен, когда при разрешении педагогической ситуации студенты демонстрируют резкую полярность взглядов, «тоннельное» видение проблемы. При обсуждении педагогической ситуации из художественного фильма «Афера Томаса Крауна» (1999 г., режиссёр Д. М. Тирнан) студенты разделились на две группы. Первая группа утверждала, что в ситуации абсолютной незаинтересованности детей картинами во время экскурсии в музее слова учителя «А как насчёт того, что эта картина стоит 100 000 000 000 \$?» вполне оправданы. Вторая группа утверждала, что это аморально (хотя дети перестали отвлекаться и начали разглядывать картины). В процессе «мозгового штурма» студенты пришли к единым выводам. Студенты одобрили тот факт, что учитель не сдался и настойчиво пытался заинтересовать детей. Однако подобные педагогические действия учат подрастающее поколение оценивать вещи не с духовной точки зрения, а финансовой. Поэтому необходимо было заинтересовать детей таинственной историей, связанной с картиной сведениями из жизни автора. В конце экскурсии учитель мог назвать стоимость картины, чтобы

показать её культурно-историческую ценность (m_x операционально-деятельностного компонента составило 4,87).

Разрешение педагогической ситуации, момент «озарения» связаны с субъективным восприятием, пониманием проблемы и индивидуальным, свойственным конкретному студенту, выделением неопределённости, имеющимся разрывом между тем, что известно, и тем, что неизвестно. Поэтому педагогическая ситуация должна быть объективизирована студентом [129, с. 114]. Объективизации педагогической ситуации способствовал коллективный анализ деятельности, включающий контроль, самоконтроль действий, их оценку, самооценку, коррекцию и самокоррекцию. Задача преподавателя и студентов в данных условиях состояла в критическом отношении к предложенным одноклассниками идеям, позициям, решениям ситуации, контраргументации их, установлении логических ошибок, недостатков в умозаключениях, аргументах.

Специфика труда учителя диктует необходимость формирования у специалиста умения импровизационно решать педагогические ситуации, возникающие в процессе взаимодействия с учащимися, их родителями, коллегами и др. Решению данной задачи по формированию методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка отвечала организация и проведение педагогической импровизации.

Педагогическая импровизация — такое действие в ходе педагогического процесса, которое возникает в ответ на неожиданную ситуацию, когда создание и восприятие совпадают по времени [106, с. 83]. В основе педагогической импровизации лежат следующие психологические принципы: 1) имитационное моделирование содержания труда учителя, конкретных условий и динамики педагогической деятельности; 2) воссоздание проблемных ситуаций, типичных для данной профессиональной деятельности; 3) совместная деятельность участников в условиях взаимодействия имитируемых профессиональных функций специалистов; 4) диагностическое общение и взаимодействие партнёров как необходимое условие решения педагогических ситуаций, подготовки и принятия согла-

сованных решений; 5) двуплановость игровой учебной деятельности [207, с. 260].

Согласно Г. М. Коджаспировой [106, с. 83-84], педагогическая импровизация включает следующие этапы: а) озарение (инсайт); б) интуитивно-логическое осмысление идеи и выбор пути её реализации; в) публичная реализация с интуитивно-логической коррекцией; г) мгновенный индуктивно-логический анализ результата импровизации.

Содержанием подэтапа педагогической импровизации выступало решение студентами модифицированной педагогической ситуации и оценка результатов деятельности (приложение X). Модифицированная педагогическая ситуация носила характер содержательного (сюжетного) продолжения аутентичного кинотекста: представьте, что отец Джорджа (аутентичный кинотекст из художественного фильма «Запах женщины») не согласен с решением дисциплинарного комитета и просит пересмотреть дело сына. Проведите повторное собрание с участием независимых представителей из других школ, директора школы, секретаря, Джорджа, его отца, главы дисциплинарного комитета с целью пересмотра решения и вынесения нового.

Модифицированная педагогическая ситуация также выступала тематическим продолжением аутентичного кинотекста. В процессе работы с педагогической ситуацией из художественного фильма «Школа рока» студентам предлагалось разработать авторскую форму организации деятельности учащихся в процессе изучения иностранных языков. Предложенные студентами формы организации деятельности: фэшн-шоу (изучение лексики «Одежда» посредством организации показа мод), чарт-встреча (одновременное общение учителя и учащихся посредством Интернета: ответы на вопросы, совместное составление рассказов и т. д.), предвыборная «гонка» (агитационная встреча с избирателями, оппонентом и т. д.), SMS-общение на занятии и др. (m_x операционально-деятельностного компонента составило 4,81).

В процессе изучения третьего тематического цикла студентам предлагалось провести психологический тренинг с участием психолога, взрослых, детей, направленный на искоренение

различного рода комплексов у учащихся (m_x операционально-деятельностного компонента составило 4,79).

Содержание модифицированной педагогической ситуации также составляла одна из проблем конкретного или частного характера аутентичного кинотекста. Например, студентам предлагалось провести оксфордские дебаты, в основе которых лежали две противоположные точки зрения: «Мистер Шнибли — типичный учитель», «Мистер Шнибли — нетипичный учитель» (m_x операционально-деятельностного и управленческо-волевого компонентов составили 3,43 и 3,01). Полученные результаты объясняются тем фактом, что предложенная форма деятельности является для обучающихся новой. При повторной организации оксфордских дебатов по педагогической ситуации из художественного фильма «Улыбка Моны Лизы» студенты проявили более высокий уровень операционально-деятельностного и управленческо-волевого компонентов ($m_x = 3,99$ и 4,01 соответственно).

Модифицированная педагогическая ситуация представляла собой не только тематическое продолжение аутентичного кинотекста, но и одновременно была направлена на использование его образовательных ресурсов. Так, студентам было необходимо приготовить в подгруппах урок (фрагмент урока) с использованием увиденного аутентичного кинотекста из спецкурса «Смотри вживую», отражающий управление деятельностью учащихся: а) 1-го класса; б) 10-го класса, которые никогда не были в Англии; в) 10-го класса, которые были в Англии. Обучаемые испытывали сложности, связанные с презентацией фрагментов уроков (m_x коммуникативных и вспомогательных умений составили 3,13 и 2,97): вступать в общение, вести его, продолжить; слышать и понимать собеседника; «чувствовать класс»; устанавливать контакт с помощью юмора; снять напряжение во взаимоотношениях; вербально и невербально доносить информацию, идеи; выступать в различных ролях и др. Обнаруженные трудности объяснялись присутствием элементов новизны в задании: в процессе изучения методики преподавания иностранных языков студенты имели опыт разработки

фрагментов урока, однако они их не проигрывали. При выполнении аналогичного задания с использованием аутентичного кинотекста из художественного фильма «В поисках Форрестера» студенты продемонстрировали более высокий уровень коммуникативных и вспомогательных умений ($m_x = 4,01$ и $3,77$, $p = 0,001$).

Таким образом, формами организации педагогической импровизации выступили ролевая игра (дисциплинарный совет, учёный совет, методическое объединение), дискуссия, оксфордские дебаты, разработка и презентация фрагментов уроков, проект, педагогический «бой» и т. п. Разнообразие предложенных форм способствовало демонстрации студентам методического арсенала средств педагогического общения, которые они могут использовать в профессиональной деятельности, и, таким образом, совершенствованию их психолого-педагогических и специально методических знаний и умений, что подтверждается результатами педагогической практики.

Таким образом, проблемно-деятельностный подэтап был направлен на обучение будущих преподавателей умениям решать педагогические проблемы конкретного, частного и общего характера, импровизационно осуществлять поиск решений, идей в различных профессиональных ситуациях.

Содержанием оценочно-результативного подэтапа выступало подведение итогов деятельности студентов на протяжении всего занятия. Будущие педагоги осуществляли контроль и самоконтроль усвоенных понятий, терминов, лексических единиц, анализ действий и методов разрешения проблем, систематизацию интересных идей, эффективных действий, способов разрешения педагогической ситуации, давали оценку и самооценку уровня методической грамотности, выявляли ошибки, когнитивные искажения, негативные проявления в процессе принятия решений, взаимодействия друг с другом.

Контроль и самоконтроль усвоенных понятий, терминов, лексических единиц осуществлялся с помощью беседы, блиц-опроса.

Беседа реализовывалась посредством фронтального опроса, основу которого составляли проверочные вопросы, связанные с тематикой, содержанием занятия. Они были направлены

на проверку уровня содержательно-информационного компонента методической грамотности студентов, например: что такое педагогическая ситуация? Какие виды педагогических ситуаций вы знаете? Что такое педагогическое явление (факт)? Как вы понимаете педагогическую проблему? Какие виды проблем лежат в основе педагогической ситуации? и др.

Блиц-опрос представлял собой вопросно-ответную форму контроля усвоения информации отдельным студентом, осуществляемого в ограниченном временном режиме. Как правило, обдумывание одного ответа составляло 2—3 секунды. Данная форма эффективна для проверки изученной лексики, терминов. Например, дайте: 1) английский эквивалент фраз «написать докладную», «суд», «показание», «несущественный» и др.; 2) русский эквивалент «blight», «reticence», «bid» и др.; 3) английский эквивалент слова в соответствии с предложенным толкованием. Также вопросы задавались с помощью кинетических средств общения: отвечающий студент должен был догадаться и назвать вслух, какие лексические единицы (или понятия) пытались донести до него при помощи мимики, пантомимики, жестикюляции одногруппники. Данное задание было направлено не только на выявление уровня сформированности оценочно-рефлексивного компонента методической грамотности, но и на развитие вспомогательных умений студентов.

Как показало исследование, организация контроля и самоконтроля усвоенных понятий, терминов, лексических единиц посредством блиц-опроса вызывала у будущих учителей трудности, связанные с необходимостью быстрого реагирования в условиях временных ограничений. Так, в начале эксперимента m_x оценочно-рефлексивного компонента, а именно умений контроля и самоконтроля, варьировалось от 2,89 до 3,33. К концу эксперимента оно достигло 4,37. Необходимо отметить положительную динамику умений актёрского мастерства студентов: в начале m_x составило 3,43; в конце — 4,79, $p = 0,001$.

Для организации анализа и самоанализа, оценки и самооценки деятельности студентов использовались беседа, письменное обращение к коллеге, составление «корзины рекомендаций, пожеланий», взаимовыставление оценок.

Содержательную основу беседы составляли вопросы: удалось ли решение педагогической ситуации? Какие положительные моменты в выполнении деятельности вы можете отметить? Какие формы, методы, приёмы решения педагогической ситуации были использованы? Что ещё можно было бы предложить? Носит ли решение гуманный, объективный характер? Какие отрицательные моменты в выполнении деятельности были вами замечены? Что следовало бы изменить? Все студенты принимали активное участие в выполнении деятельности? Были ли замечены негативные проявления в поведении коллег? Как вы оцениваете свою деятельность и деятельность коллег? и др.

Наибольшую сложность для студентов в беседе представляла необходимость выражения вслух оценки деятельности одноклассников. Большинство студентов испытывали психологический дискомфорт, связанный с боязнью критики в свою сторону, негативными проявлениями в поведении товарищей. Для устранения дискомфорта использовались такие приёмы организации оценочно-рефлексивной деятельности, как письменное обращение к коллеге, составление «корзины рекомендаций».

В письменном обращении к коллеге анонимный автор (студент) осуществлял анализ деятельности своего одноклассника, предлагая конкретные способы совершенствования ее. Для составления «корзины рекомендаций» студенты писали пожелания, советы в адрес каждого одноклассника и самого себя, направленные на исправление ошибок, развитие определенных умений, личностных качеств, положительных мотивов деятельности, совершенствование знаний.

Так, например, студенты Г. и В. написали, что студенту А. необходимо вести себя более корректно в отношении к одноклассникам и учиться прислушиваться к мнению товарищей. На последующих занятиях у студента А. были заметны попытки вести себя более сдержанно, он не абсолютизировал своё видение проблемы и не минимализировал достоинства идей коллег. Рекомендации студента Ф. («Коля, ты умеешь рисовать, поешь великолепно. Почему ты не пользуешься тем, что умеешь делать, когда мы решаем проблемы? Ты бы мог решить

любую ситуацию при помощи метода парадоксов») положительно отразились на деятельности студента К. Для презентации проектов он всегда изготавливал плакаты, рисунки. В процессе проведения педагогического боя на предложенную педагогическую ситуацию («учитель заходит в класс в начале урока, дети не встают, а поют громко песни на английском языке») он быстро отреагировал, спев куплет из песни группы «Abba»: «Thank you for the music, the song you are singing...», и добавил: «Великолепная идея. Сегодня мы на уроке будем петь песни, но для этого нам необходимо разучить следующее грамматическое явление...».

Использование приёма взаимооценки и самооценки студентов обеспечивало контроль умения будущих преподавателей адекватно оценивать свою деятельность и коллег, формирование объективности, принципиальности, самокритичности и других качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Объективному анализу деятельности группы в целом способствовало создание «банка идей» — подсчёт и «письменное занесение на счёт» группы интересных идей, способов разрешения педагогических ситуаций, разработанных форм, методов, приёмов организации деятельности учащихся и т. п. (приложение Ц). Если в начале эксперимента «банк идей» группы (в количестве 10 человек) составлял 5-6 идей, то к концу эксперимента его цифра превышала 15.

Вариативно-творческий подэтап завершал занятие с применением аутентичного кинотекста. Студентам предлагалось задание для внеаудиторного выполнения самостоятельной письменной работы. Тематика письменных заданий была связана с проблематикой занятия: написать эссе на тему «Идеальная школа: миф или реальность?»; составить авторский устав школы, регламентирующий правила поведения и обязанности учащихся, систему поощрений и наказаний; разработать авторскую анкету (тест и т. п.) для выявления интересов, способностей, увлечений учащихся конкретного класса.

Письменная работа, с одной стороны, являлась обучающим средством, с другой — выступала средством диагностики компонентов методической грамотности будущих учителей (приложение III) на *организационном* (получение задания, усвоение требований), *инструментальном* (качество выполнения работы), *постинструментальном* (сбор работ и участие в коллективном анализе их содержания) этапах исполнения деятельности. Студенты более успешно справлялись с написанием эссе (m_x компонентов методической грамотности варьировалось от 3,39 до 4,79), так как данная форма письменной работы часто используется в процессе обучения иностранным языкам. Составление анкет, тестов, уставов школ осуществлялось студентами в первый раз и вызвало их интерес к деятельности (m_x мотивационно-целевого компонента варьировалось от 4,09 до 4,97). На начало эксперимента m_x операционально-деятельностного компонента варьировалось от 3,09 до 3,67. К концу эксперимента m_x составило больше 4,17.

Таким образом, организация учебной деятельности по формированию методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка, реализуемая с помощью учебно-методического комплекса по дисциплине «Методическая грамотность», включала пропедевтический и основной этапы. Пропедевтический этап, осуществляемый на третьем году обучения будущих педагогов в процессе изучения дисциплин «Методика преподавания иностранных языков», «Практика устной и письменной речи английского языка», «Страноведение Великобритании и США», «Основы межкультурной коммуникации», способствовал актуализации способности решать педагогические ситуации как составляющей труда учителя и формирование у студентов положительной мотивации к профессиональной деятельности. Основной этап, охватывавший организацию спецкурса «Методическая грамотность» и диагностическое сопровождение процесса формирования методической грамотности, был направлен на формирование у студентов IV курса опыта решения педагогических ситуаций.

2.3 Анализ результатов процесса формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка

Проверка эффективности функционирования авторской модели формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста осуществлялась на основе анализа результатов начальной, а также итоговой диагностики сформированности компонентов методической грамотности студентов IV курса.

На начало эксперимента у студентов контрольной и экспериментальной групп не было выявлено значимых различий в способности самостоятельно решать педагогическую ситуацию (табл. 2.16).

Показатели средних значений мотивационно-целевого, содержательно-информационного, операционально-деятельностного, управленческо-волевого, оценочно-рефлексивного компонентов

Т а б л и ц а 2.16 — Результаты начальной диагностики методической грамотности студентов контрольной и экспериментальной групп (самостоятельное решение педагогической ситуации)

Компонент методической грамотности	m^x		Критерий Манна-Уитни	Критерий Вилкоксона	z	p
	К	Э				
Мотивационно-целевой	3,99	3,89	3 967,500	22 112,500	-1,794	0,073
Содержательно-информационный	3,54	3,47	4 412,500	22 557,500	-0,788	0,431
Операционально-деятельностный	3,69	3,67	4 648,000	22 793,000	-0,234	0,815
Управленческо-волевой	3,77	3,73	4 615,000	22 760,000	-0,310	0,757
Оценочно-рефлексивный	3,68	3,53	4 007,500	22 152,500	-1,710	0,087
<i>Примечание.</i> К — контрольная группа; Э — экспериментальная группа.						

у студентов контрольной и экспериментальной групп колебались от 3,54 до 3,99 и от 3,47 до 3,89, что соответствует среднему уровню методической грамотности. Будущие преподаватели решали педагогическую ситуацию из художественного фильма «Центр папы на день» = «Дежурный папа» (2003 г., режиссёр С. Карр (см. приложение Л), в которой противопоставлялись две модели организации детского учреждения: детский центр, детский сад-школа.

Обучающиеся проявили профессиональный этикет и корректное отношение к героям аутентичных кинотекстов, которые не совсем успешно реализовывали свои функциональные обязанности ($m_x = 4,54$ и $4,40$ в контрольной и экспериментальной группах соответственно), нравственность, достоинство ($m_x = 4,24$ и $4,06$). Анализ функционирования обеих моделей осуществлялся на основе валеологических и физиологических, частично психологических знаний. Так, студенты отмечали: «Нарушено соотношение игровой и учебной деятельности в двух учебных заведениях, что отрицательно сказывается на психофизическом состоянии детей», «Детский центр неправильно оборудован для организации жизнедеятельности детей: мало пространства, много мебели», «Детский сад-школа темный: серые шторы, отсутствие ярких тонов, картинок, рассадка детей поодиночке — всё это может стать причиной для усиления роста тревожности детей, нежелания ходить в школу», «Во втором учебном заведении педагоги похожи на обучающихся роботов, лишённых эмоций» и т. п. Однако у будущих педагогов была заметна неуверенность во владении специально-методическими ($m_x = 3,54$ и $3,47$), педагогическими ($m_x = 3,24$ и $3,21$) знаниями, что отразилось на среднем уровне проявления адаптационных ($m_x = 3,39$ и $3,42$), гностических ($m_x = 3,61$ и $3,58$) и конструктивных ($m_x = 3,67$ и $3,64$) умений.

Большинство студентов видели только недостатки в организации детских учреждений, выделяя проблемы конкретного и частного характера как центральные проблемы педагогической ситуации (ответы студентов: «Учителя не учитывают психолого-педагогические, физиологические особенности детей

разного возраста», «Отсутствие дисциплины и «засилие» дисциплины в первом и втором учебных заведениях соответственно» и т. п.). Студенты не выстраивали действия, направленные на реконструирование предложенных форм организации деятельности, определение их рациональной структуры и содержания. Наибольшую сложность у будущих преподавателей вызвала деятельность, связанная с рефлексией результатов решения педагогической ситуации ($m_x = 3,28$ и $2,98$) (ответы студентов: «Мне кажется, что я все сделал(а) верно. А что ещё?!» и т. п.), проявлением самокритичности ($m_x = 3,06$ и $3,07$), терпеливости ($m_x = 3,34$ и $3,34$).

Анализ результатов итоговой диагностики (табл. 2.17) способности самостоятельно решать педагогическую ситуацию из художественного фильма «Клуб императора» (2002 г., режиссёр М. Хоффман) (см. приложение Л), отражающую особенности организации общения на занятии, позволил выявить значимые различия в уровне сформированности методической грамотности студентов контрольной и экспериментальной групп: показатели

Т а б л и ц а 2.17 — Результаты итоговой диагностики методической грамотности студентов контрольной и экспериментальной групп (самостоятельное решение педагогической ситуации)

Компонент методической грамотности	m_x		Критерий Манна-Уитни	Критерий Вилкоксона	z	p
	К	Э				
Мотивационно-целевой	3,96	4,61	636,500	1 911,500	-9,427	0,000
Содержательно-информационный	3,52	4,32	218,500	1 493,500	-10,375	0,000
Операционально-деятельностный	3,78	4,50	251,000	1 526,000	-10,300	0,000
Управленческо-волевой	3,86	4,34	2 025,500	3 300,500	-6,263	0,000
Оценочно-рефлексивный	3,76	4,56	669,000	1 944,000	-9,552	0,000
<i>Примечание.</i> К — контрольная группа; Э — экспериментальная группа.						

средних значений компонентов методической грамотности студентов контрольной группы колебались от 3,52 до 3,96, что соответствует среднему уровню; студентов экспериментальной группы — от 4,32 до 4,61, что указывает на наличие у них высокого уровня методической грамотности.

Наряду с тем, что диагностика позволила выявить незначимую положительную динамику операционально-деятельностного, управленческо-волевого, оценочно-рефлексивного компонентов методической грамотности студентов контрольной группы, была обнаружена отрицательная динамика мотивационно-целевого и содержательно-информационного компонентов (рис. 2.4).

Затруднения, которые испытывали студенты, проявились в отсутствии системности изложения идей и структурности организации решения (организаторские умения), гипотезы, конкретных

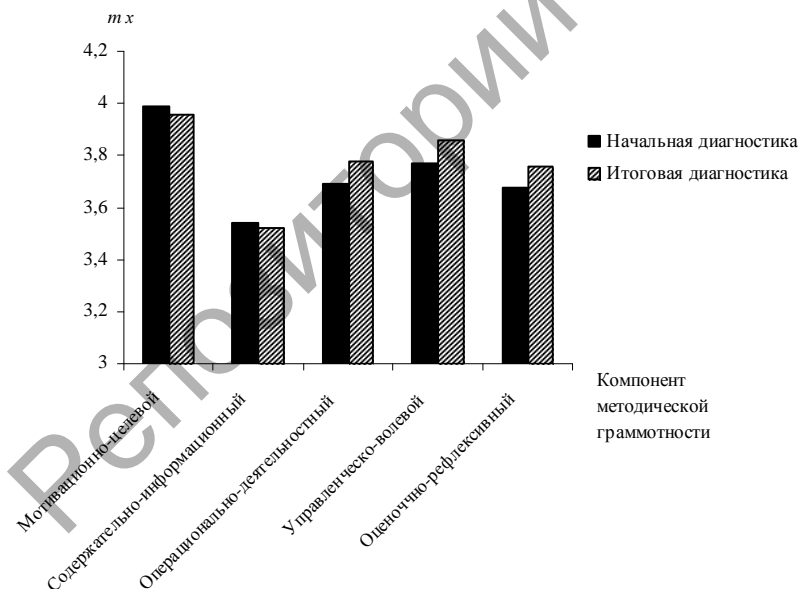


Рисунок 2.4 — Динамика компонентов методической грамотности студентов контрольной группы (начальная и итоговая диагностика способности самостоятельно решать педагогические ситуации)

приёмов разрешения ситуации, стремления к поиску большего количества идей, личного отношения и чёткой позиции по проблеме; самокритичности, сдержанности, терпеливости; «подмене» проблемы, неполном анализе педагогических явлений и фактов (гностические умения); большом количестве речевых ошибок, недостаточном владении профессиональными терминами, присутствии когнитивных искажений, неумении чувствовать ситуацию и «свернуть» информацию (коммуникативные умения), что отразилось на снижении их интереса и желания решить педагогическую ситуацию (рис. 2.5).

У студентов экспериментальной группы были обнаружены значимые положительные изменения в способности самостоятельно решать педагогическую ситуацию, что нашло проявление в уровне сформированности всех компонентов методической грамотности: высоком уровне заинтересованности к содержанию аутентичного кинотекста, желании решать проблему, стремлении к продуцированию большего количества идей, ($m_x = 4,61$), владении профессиональными знаниями и умениями ($m_x = 4,32$ и $4,50$), личностными качествами ($m_x = 4,34$).

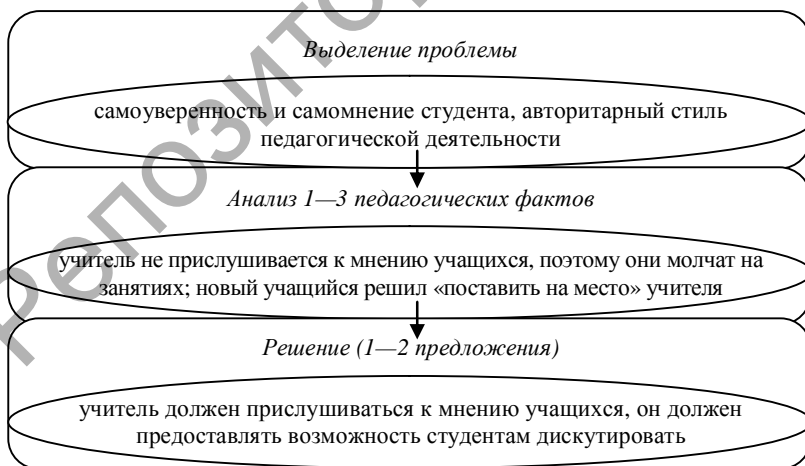


Рисунок 2.5 — Образец решения педагогической ситуации студентами контрольной группы

Все студенты продемонстрировали высокий уровень владения технологией решения педагогической ситуации, что проявлялось в глубине, полноте анализа педагогических явления и факта, количестве выделенных проблем конкретного и частного характера, формулировке гипотез, разработке нескольких решений общей проблемы; владении методами (их сочетание, а именно, методов личностной аналогии с методами морфологического анализа, парадоксов) и приёмами (творческая модификация конкретных способов, разработанных в процессе изучения спецкурса) решения проблем. В ответах студентов заметно более свободное и чёткое выражение мыслей, позиции, что связано со знанием различных профессиональных терминов. Так, будущие преподаватели анализировали аффект неадекватности и причины его возникновения в поведении нового учащегося, психологический вес педагога и использование им психических компенсаций. В качестве решений студенты предлагали следующее: на попытки ученика осмеять организацию занятия в стиле древнеримского заседания сенаторов учителю было необходимо отреагировать изменением плана урока и организовать древнеримский суд над человеком, не почитающим мудрецов и людей, занимающих высшие чины; предложить «непорочному» студенту выступить в роли Гая Юлия Цезаря и провести заседание сената, касающееся вопроса войны и мира; обсудить судьбу Брута — предателя Гая Юлия Цезаря.

Все студенты справились с решением педагогической ситуации, что детерминировано высоким уровнем сформированности их проектировочных, конструктивных, организаторских, адаптационных умений. В процессе самоанализа деятельности они проявили больше самокритичности, объективности, сдержанности (по сравнению с начальной диагностикой). Необходимо отметить положительные изменения в отношении к оценке собственной деятельности. Студенты стали относиться к критике как источнику информации для последующего самосовершенствования своего уровня методической грамотности.

Таким образом, результаты начальной и итоговой диагностики на этапе самостоятельного решения педагогической

ситуации позволили выявить, что обучающиеся экспериментальной группы имеют положительные значимые изменения в уровне сформированности всех компонентов методической грамотности, показатели которых значительно превосходят показатели сформированности компонентов методической грамотности студентов контрольной группы.

Начальная диагностика на этапе педагогической импровизации (проектирование содержания и проведение занятия-знакомства с участием детей, педагогов) не обнаружила значимых различий в уровне сформированности компонентов методической грамотности студентов контрольной и экспериментальной групп (табл. 2.18). Показатели средних значений компонентов методической грамотности студентов оказались чуть ниже, чем в процессе самостоятельного решения педагогической ситуации. Они колебались от 3,52 до 3,93 (контрольная группа) и от 3,40 до 3,88 (экспериментальная группа).

Несмотря на тот факт, что будущие преподаватели успешно исполняли роли обучающихся и обучающихся (m_x вспомогательных

Т а б л и ц а 2.18 — Результаты начальной диагностики (педагогическая импровизация) сформированности методической грамотности студентов контрольной и экспериментальной групп

Компонент методической грамотности	m_x		Критерий Манна-Уитни	Критерий Вилкоксона	z	p
	К	Э				
Мотивационно-целевой	3,93	3,88	4 534,500	22 679,500	-0,494	0,621
Содержательно-информационный	3,52	3,43	4 285,000	22 430,000	-1,084	0,278
Операционально-деятельностный	3,80	3,72	4 398,000	22 543,000	-0,914	0,361
Управленческо-волевой	3,52	3,40	4 431,000	22 576,000	-0,790	0,430
Оценочно-рефлексивный	3,88	3,86	4 649,500	22 794,500	-0,234	0,815
<i>Примечание.</i> К — контрольная группа; Э — экспериментальная группа.						

умений составили 3,98 и 3,92 для студентов контрольной и экспериментальной групп соответственно), они испытывали сложности, связанные с необходимостью адаптировать свою речь в соответствии с индивидуально-возрастными особенностями детей, контролировать (не нарушая условий речевого партнёрства) в процессе педагогического общения, подбирать формы, методы и средства обучения и воспитания, адекватные целям занятия-знакомства.

Студенты использовали сложные грамматические и синтаксические структуры, лексику. Однако они практически игнорировали необходимость создания адаптивной среды для детей: за формальным знакомством сразу следовали учебные упражнения. Также у обучающихся возникли затруднения в процессе построения взаимоотношений друг с другом (m_x коммуникативных умений составляло 3,41 и 3,31), что сказалось на уровне проявления самокритичности ($m_x = 3,02$ и 3,05), терпеливости ($m_x = 3,24$ и 3,15), сдержанности ($m_x = 3,40$ и 3,23).

Показатели средних значений рефлексивно-позиционного контура контрольной и экспериментальной групп составили 3,04 и 3,06 на начало эксперимента. Общими недостатками деятельности групп выступили: несогласованность действий, неумение пользоваться совместно разработанными идеями, количество предъявленных позиций не превышало 3 («банк идей» группы, состоящей из 10 человек). В процессе оценочно-рефлексивной деятельности, обучающиеся контрольной группы проявили средний уровень способности рефлексировать результаты выполнения деятельности ($m_x = 3,24$), экспериментальной — низкий ($m_x = 2,95$). Студенты видели недостатки деятельности только одноклассников. Коррекция состояла в рекомендации всем студентам принимать активное участие в импровизационной деятельности.

Результаты итоговой диагностики способности студентов импровизационно осуществлять решение педагогической ситуации (игра — интервью претендентов на должность учителя иностранного языка) (приложение III) позволили выявить значимые различия в уровне сформированности компонентов методической грамотности студентов контрольной и экспериментальной групп (табл. 2.19).

Т а б л и ц а 2.19 — Результаты итоговой диагностики сформированности методической грамотности студентов контрольной и экспериментальной групп (педагогическая импровизация)

Компонент методической грамотности	m_x		Критерий Манна-Уитни	Критерий Вилкоксона	z	p
	К	Э				
Мотивационно-целевой	3,91	4,60	583,000	1 858,000	-9,550	0,000
Содержательно-информационный	3,50	4,30	902,500	2 177,500	-9,029	0,000
Операционально-деятельностный	3,88	4,09	4 064,500	5 339,500	-1,870	0,000
Управленческо-волевой	3,74	4,36	2 995,000	4 270,000	-4,352	0,000
Оценочно-рефлексивный	3,95	4,50	2 201,000	3 476,000	-5,969	0,000
<i>Примечание.</i> К — контрольная группа; Э — экспериментальная группа.						

Несмотря на тот факт, что диагностика позволила выявить положительную динамику в уровне сформированности большинства компонентов методической грамотности студентов контрольной группы (табл. 2.20), показатели средних значений компонентов методической грамотности обучающихся в экспериментальной группе (от 4,09 до 4,60) выше, чем в контрольной группе (от 3,50 до 3,95).

Т а б л и ц а 2.20 — Динамика уровня сформированности компонентов методической грамотности студентов контрольной группы (диагностика способности импровизационно осуществлять решение педагогической ситуации) (на основе критерия Вилкоксона)

Компонент методической грамотности	z	p	Вид динамики
Мотивационно-целевой	-1,436	0,151	Отрицательная
Содержательно-информационный	-2,000	0,046	Отрицательная
Операционально-деятельностный	-1,190	0,234	Положительная
Управленческо-волевой	-3,051	0,002	Положительная
Оценочно-рефлексивный	-2,719	0,007	Положительная

У обучающихся контрольной группы была обнаружена незначительная отрицательная динамика в уровне сформированности мотивационно-целевого компонента, что проявилось в среднем уровне заинтересованности к содержанию деятельности, нежелании полностью проявлять свой потенциал (индифферентное, настороженное поведение, ингибация). Большинство студентов теряли энтузиазм при первой необходимости реагировать на проблемные вопросы одноклассников, выступающих в роли интервьюируемых: почему вы хотите работать в нашей школе? Почему вы считаете, что вы можете занимать данную должность? Что вы считаете педагогическими преступлениями? Как бы вы поступили в следующей ситуации...?

Однако необходимо также отметить положительную динамику осознания целей методической грамотности ($z = -3,624$ при $p = 0,000$), что указывает на рост осознания студентами потребности в формировании у себя способности решать различного рода проблемы. Отрицательная динамика содержательно-информационного компонента была детерминирована тем фактом, что будущие преподаватели испытывали затруднения, связанные с применением специальных методических знаний. Студенты использовали ограниченный набор педагогических средств разрешения проблем: беседа с учеником, разговор с родителями, запись замечания в дневник.

Показатель среднего значения рефлексивно-позиционного контура контрольной группы составил 3,12 (отсутствие значимой положительной динамики, $p = 0,125$). Учащиеся испытывали сложности (как и в процессе начальной диагностики), связанные с соподчинением и согласованностью действий, продуцированием идей. Студенты (претенденты на должность) часто реагировали молчанием на вопросы, происходили организационные паузы. Студенты, осуществлявшие интервью, не всегда могли правильно использовать, предотвратить коммуникативные паузы. Количество предъявленных позиций не превышало 4 («банк идей» группы, состоящей из 10 человек).

У студентов экспериментальной группы были обнаружены значимые положительные изменения в уровне сформированности

всех компонентов методической грамотности в процессе исполнения педагогической импровизации (табл. 2.21).

Будущие преподаватели стремились продемонстрировать свой уровень методической грамотности и ответственно подошли к участию в педагогической импровизации, что проявлялось в атмосфере конкуренции и стремлении каждого участника стать победителем (не было замечено проявлений агрессивного, индифферентного или эпатажного поведения), количестве интересных, оригинальных идей, которые были генерированы в процессе выполнения тестовых заданий, общения. Всё это вызвало непреднамеренную проблемную ситуацию — выбор достойного кандидата. Для её решения были предложены адекватные меры: жёсткие критерии отбора, дополнительное собеседование, организация диалога между выбранными кандидатами и т. д. Показатель среднего значения позиционно-рефлексивного контура экспериментальной группы позволил обнаружить значимую положительную динамику в уровне исполнения педагогической импровизации и составил 4,12 ($p = 0,001$). Будущие педагоги проявили согласованность действий, соподчинение; минимальное количество предъявленных позиций составляло 9, максимальное — 21 («банк идей» группы, состоящей из 10 человек), студенты пользовались разработанными идеями, развивали, модифицировали их.

Т а б л и ц а 2.21 — Динамика уровня сформированности компонентов методической грамотности студентов экспериментальной группы (на основе критерия Вилкоксона)

Компонент методической грамотности	z	p	Тип динамики
Мотивационно-целевой	-11,877	0,000	В
Содержательно-информационный	-11,665	0,000	В
Операционально-деятельностный	-7,779	0,000	В
Управленческо-волевой	-10,613	0,000	В
Оценочно-рефлексивный	-11,053	0,000	В
<i>Примечание.</i> В — положительная динамика.			

Таким образом, результаты начальной и итоговой диагностики способности импровизационно решать педагогическую ситуацию позволили выявить, что студенты экспериментальной группы имеют положительные значимые различия в уровне сформированности всех компонентов методической грамотности по сравнению с обучающимися контрольной группы, показатели сформированности компонентов методической грамотности которых ниже, а также имеют незначимую отрицательную и положительную динамику.

Результаты начальной диагностики методической грамотности студентов контрольной и экспериментальной групп при выполнении письменной работы (эссе на тему «Для успешного управления коллективом учащихся необходимо...») показал отсутствие значимых различий в уровне сформированности мотивационно-целевого, содержательно-информационного, операционально-деятельностного, управленческо-волевого и оценочно-рефлексивного компонентов: показатели средних значений колебались от 3,22 до 3,90 (контрольная группа) и 2,93 до 3,76 (экспериментальная группа) (табл. 2.22).

Т а б л и ц а 2.22 — Результаты начальной диагностики (эссе на тему «Для успешного управления коллективом учащихся необходимо...») сформированности методической грамотности студентов контрольной и экспериментальной групп

Компонент методической грамотности	m		Критерий Манна-Уитни	Критерий Вилкоксона	z	p
	К	Э				
Мотивационно-целевой	3,83	3,72	4 039,000	22 184,000	-1,629	0,103
Содержательно-информационный	3,90	3,76	4 180,500	22 266,500	-1,495	0,135
Операционально-деятельностный	3,42	3,47	4 676,500	5 951,500	-0,177	0,859
Управленческо-волевой	3,32	3,29	4 673,500	22 818,500	-0,183	0,855
Оценочно-рефлексивный	3,22	2,93	3 957,000	22 102,000	-1,933	0,053
<i>Примечание.</i> К — контрольная группа; Э — экспериментальная группа.						

Необходимо отметить, что в процессе выполнения письменной работы студенты смогли продемонстрировать более высокий уровень владения содержательно-информационным компонентом методической грамотности (в отличие от самостоятельного и импровизационного решения педагогических ситуаций), а именно знаниями по иностранному языку, что связано с такими факторами, как большое количество времени для обдумывания и написания эссе, возможность работы в индивидуальном темпе и т. п. Всё это положительно отразилось на умениях грамотно излагать мысли, выражать личностное отношение, используя разнообразные лексические единицы и т. д. и саморегуляции деятельности (m_x коммуникативных умений составило 3,84 и 3,82).

Однако содержание работы носило больше репродуктивный, алгоритмический, чем творческий характер. Студенты обобщали знания, полученные в процессе обучения, соблюдая все требования к написанию эссе, а не творчески интегрировали, модифицировали их для продуцирования новых, оригинальных идей. Так, студенты писали: «Для успешного управления коллективом учащихся необходимо иметь специальные знания, образование», «Учитель должен знать свой предмет», «Учитель играет важную роль при управлении коллективом учащихся». Будущие преподаватели (76,67%) абсолютизировали идею свободного воспитания: ограниченная ответственность педагога (свободное посещение учащимися занятий, отсутствие оценок, безвластие педагога и т. п.). Содержание программы подверглось кардинальной переработке, согласно которой учебно-воспитательный процесс способствует не всестороннему развитию учащихся, а обеспечивает их узкую специализированную подготовку. Будущие преподаватели настаивали на следующих идеях: ничего не запрещать детям, чтобы не травмировать их психику; никогда не повышать голос; разрешать на занятиях сидеть так, как им комфортно; не заставлять ребёнка учить тот или иной материал. С одной стороны, студенты пытались проектировать новое в управлении коллективом учащихся, с другой — не совсем чётко разграничивали педагогическую

истину и заблуждение, что отрицательно сказалось на соотношении действий с целями и результатами обучения и воспитания, отборе средств педагогического общения и качестве исполнения оценочно-рефлексивной деятельности после написания работы.

Результаты итоговой письменной работы (резюме, написанное для участия в итоговой педагогической импровизации, и эссе на тему «Каким должен быть преподаватель иностранного языка?») позволили выявить значимые различия в уровне сформированности всех компонентов методической грамотности студентов контрольной и экспериментальной групп.

Несмотря на тот факт, что диагностика позволила выявить положительную динамику в уровне сформированности методической грамотности студентов контрольной группы, показатели средних значений каждого компонента ниже (от 3,34 до 3,96), чем у студентов экспериментальной группы (от 4,14 до 4,45). Содержательный анализ письменных работ студентов позволил выявить разницу в подходах к исполнению деятельности: формально-репродуктивный (контрольная группа) и творческий (экспериментальная группа). Студенты контрольной группы, хотя и проявили заинтересованность к деятельности, больше уделяли внимания соблюдению правил написания письменных работ. В их описаниях модели учителя присутствовало много традиционализма (стандартные, общие фразы об уровне подготовленности будущего преподавателя и отсутствие ярко выраженной личностной позиции): «Преподаватель должен быть хорошим», «Хороший преподаватель знает, как правильно вести урок» и т. п.

В процессе обобщения результатов написания резюме были выявлены следующие направления, проблемы, интересующие студентов контрольной группы в профессиональной деятельности: инновационные технологии. На этапе оценочно-рефлексивной деятельности обучающиеся испытывали сложности, связанные с необходимостью конкретизации выбранных направлений (проблем), примеров других исследований, проводимых в педагогической деятельности, — всё это показало недостаточность сформированности гностических умений ($m_x = 3,50$). Как

и на этапах самостоятельного решения педагогической ситуации, исполнения педагогической импровизации, на этапе выполнения письменной работы большинство студентов контрольной группы проявило средний уровень самокритичности ($m_x = 3,12$), что сказалось на качестве анализа результатов деятельности ($m_x = 3,34$).

Студенты экспериментальной группы проявили высокий уровень сформированности всех компонентов методической грамотности. Наряду с описанием общих требований к личности преподавателя они пытались размышлять о концептуальном единстве и разнице между понятиями «модель учителя», «идеальный учитель», «хороший учитель»; приводили примеры педагогов (использующих различные стили педагогической деятельности), успешно осуществляющих обучение и воспитание детей (пытались проанализировать, объяснить данный феномен). Будущие преподаватели составляли памятки для педагога: «Никогда не делай» (не будь слишком «правильным»; не ищи плохих и хороших учеников; не жалуйся на плохое самочувствие; не радуйся «дешёвому» авторитету; не мотивируй свои неудачи неподготовленностью учащихся; не надевай «скучную» одежду; не сиди всё время за учительским столом; не ругай учеников за неподготовленность и др.), «Всегда делай» (будь непредсказуем и оригинален, «вездесущ» во время занятия, улыбайся; относись к детям как равным; репетируй свой урок перед проведением; для решения любой проблемы используй метод парадоксов; используй свои руки, ноги, голову, глаза и уши для объяснения материала и др.). Содержание резюме позволило выявить высокий уровень осведомлённости студентов и разносторонний спектр интересующих их проблем профессиональной деятельности: использование мультимедийных средств обучения, Интернета; повышение социокультурной, риторической грамотности; создание электронных пособий, разработка учебных пособий по английскому языку, использование зарубежного опыта преподавания иностранных языков в отечественной системе образования и т. д. В процессе анализа и самоанализа результатов деятельности студенты предлагали идеи по совершенствованию своих работ и работ одногруппников, что послужило основанием для организации дискуссии на тему эссе.

Таким образом, результаты начальной и итоговой деятельности на этапе выполнения письменной работы свидетельствуют, что показатели сформированности компонентов методической грамотности студентов экспериментальной группы значительно превосходят показатели сформированности компонентов методической грамотности студентов контрольной группы.

Средством диагностики уровня сформированности методической грамотности будущих преподавателей иностранного языка также выступили результаты педагогических практик по основной и дополнительной специальностям, которые студенты контрольной и экспериментальной группы проходили в конце IV и начале V курсов (после внедрения модели формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста) (табл. 2.23).

На основе χ^2 -критерия («хи-квадрат критерий»), критериев Манна-Уитни и Вилкоксона было выявлено, что результаты педагогических практик контрольной и экспериментальной групп различаются значимо. Значимое различие в оценке педагогической деятельности студентов контрольной и экспериментальной групп составляет $-6,707$ ($p < 0,001$) и $-6,261$ ($p < 0,001$) за первую и вторую практики (соответственно). Результаты прохождения студентами двух педагогических практик позволили обнаружить положительную значимую динамику в экспериментальной группе ($3,742$ при $p < 0,001$) и незначимую положительную динамику в контрольной группе ($3,000$ при $p > 0,00$). Полученные нами значения $\chi^2 = 47,458$ (1 практика) и $45,510$ (2 практика) больше соответствующего табличного значения $m - 1 = 2$ степеней свободы, составляющего $13,82$ при вероятности допустимой ошибки меньше чем $0,001$. Следовательно, гипотеза о зависимости успешности выполнения специалистом педагогической деятельности от уровня сформированности у него методической грамотности экспериментально подтвердилась.

В результате опытно-экспериментальной проверки эффективности модели формирования методической грамотности будущих преподавателей иностранного языка посредством аутентичного кинотекста подтвердилась закономерность, обнаружившаяся на этапе

Т а б л и ц а 2.23 — Результаты прохождения педагогической практики студентами

Статистический критерий	Практика		Практика 2 — практика 1	
	1	2	К	Э
Критерий Манна-Уитни	2359,500	2692,500	—	—
Критерий Вилкоксона	3634,500	3967,500	—	—
z	6,707	6,261	3,000(В)	3,742(В)
p	0,000	0,000	0,003	0,000
Число степеней свободы ($m-1$)	2	2	—	—
χ^2	47,458	45,510	—	—
<p><i>Примечание.</i> К — контрольная группа; Э — экспериментальная группа; В — положительная динамика.</p>				

первоначального диагностирования, сущность которой состоит в том, что формирование методической грамотности способствует успешному решению специалистом педагогических ситуаций и осуществлению профессиональной деятельности в целом. Результаты итоговой диагностики показали, что реализация предложенной модели в процессе экспериментальной работы способствовала повышению уровня сформированности всех компонентов методической грамотности студентов. Если по итогам первоначальной диагностики уровень сформированности компонентов методической грамотности обучающихся экспериментальной группы относился к среднему, то по результатам итоговой диагностики — к высокому. Сравнивались показатели сформированности способности самостоятельно решать педагогическую ситуацию, готовности к импровизационному решению проблем и принятию коллективных решений, письменной рефлексии способов разрешения проблемы, двух педагогических практик. Это свидетельствует об эффективности предложенной модели формирования методической грамотности посредством аутентичного кинотекста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии содержится теоретический и эмпирический материал, научно обоснована модель формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка.

Анализ научной литературы свидетельствует, что появление термина «методическая грамотность» связано с новой трактовкой в XX в. составляющих его понятий. Тем не менее, «грамотность» и «методика» имеют тысячелетнюю историю. Их содержание, детерминированное условиями, особенностями жизни человека, постоянно подвергалось изменению. В древности закладывается элементарное понимание грамотности: умение читать и писать, считать; позже — осмысление функционального характера грамотности. В эпоху Средневековья происходит выделение элементарной грамотности в структуре грамотности как отправной точки к последующему образованию личности. В эпоху Возрождения грамотность постепенно начинает носить интегративный характер и трактуется как результат всестороннего образования учителя, владеющего опытом творческой деятельности. В эпоху Нового времени, когда появляются специальные учебные заведения по подготовке учителя, идеи мыслителей Возрождения о содержании грамотности будущего учителя трансформируются в исследование проблемы соотношения теоретической и практической подготовки педагога: грамотность рассматривается как уровень профессионализма, необходимый для осуществления педагогической деятельности. В Новейшее время (первая половина XX в.) обосновывается социальная обусловленность грамотности как способности осуществлять обучение и воспитание детей в стандартных и нестандартных историко-педагогических условиях [69; 70; 71; 74; 79; 80].

Во второй половине XX в. методическая грамотность означает уровень образованности будущего преподавателя, составляющий его духовную и профессиональную ценность, выражающийся в психологической, теоретической, практической и личностной готовности, способности эффективно решать педагогические ситуации, которые возникают в учебно-воспитательном процессе. Формирование методической грамотности определяется содержанием составляющих её компонентов: мотивационно-целевого, содержательно-информационного, операционально-деятельностного, управленческо-волевого, оценочно-рефлексивного. Мотивационно-целевой компонент представляет совокупность внутренних и внешних положительных мотивов, которые

побуждают будущего педагога ставить и достигать цели. Содержательно-информационный компонент способствует систематизации межпредметных знаний. Операционально-деятельностный компонент направлен на овладение студентами профессиональными умениями, навыками и действиями. Управленческо-волевой компонент позволяет управлять процессом овладения профессиональными знаниями и умениями, прилагать необходимые усилия по их применению на практике. Оценочно-рефлексивный компонент даёт возможность анализировать, контролировать результаты овладения методическими умениями и навыками, рефлексировать свои действия [68; 69; 71; 77; 78; 79; 82]. Эффективному формированию компонентов методической грамотности способствует аутентичный кинотекст.

Аутентичный кинотекст представляет собой фрагмент иноязычного кинофильма или неспециального учебного фильма. Он содержит педагогическую ситуацию, которая обеспечивает вхождение будущего преподавателя в конструируемую профессиональную реальность. Под педагогической ситуацией понимается единство педагогического явления и факта, представляющих интеллектуальное затруднение и создающих условия для индивидуальной и групповой деятельности будущих учителей по его разрешению. Аутентичный кинотекст определяется понятием «текст» и обладает дидактическими свойствами и функциями аудиовизуальных материалов. Видовое и формовое разнообразие смонтированного аутентичного кинотекста, образующее аудиовизуальную полифонию, обеспечивает широкие возможности для формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка [62; 64; 66; 67; 76; 77].

Созданная модель формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста носит технологический характер и является сложным структурным образованием, включающим ряд взаимосвязанных компонентов: целевой компонент, методологические подходы, принципы, этапы, методы, средства, педагогические условия. Целевой компонент направлен на подготовку будущих педагогов иностранного языка с высоким уровнем сформированности методической грамотности. Методологическую основу модели составляют системный, культурологический, компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативный, антропологический подходы, базирующиеся на принципах деятельности субъектов педагогического общения (научности, гуманизации, междисциплинарности и интегративности, контекстного обучения, единства общечеловеческих и национальных ценностей, обратной связи, визуализации с помощью аутентичного кинотекста). Пропедевтический и основной (вводно-ознакомительный, содержательно-погружающий, проблемно-деятельностный, оценочно-результативный, вариативно-творческий подэтапы) этапы детерминированы спецификой содержания деятельности преподавателя и студентов, используемыми методами (методы проблемного обучения и аудиовизуальный) и средствами (педагогические ситуации и система упражнений) формирования методической грамотности. Пропедевтический этап осуществлялся на третьем году обучения будущих преподавателей. Он был направлен на актуализацию способности студентов решать педагогические ситуации и формирование у них положительной

мотивации к профессиональной деятельности. Основной этап включал формирование у студентов четвёртого года обучения опыта решения педагогических ситуаций и диагностическое сопровождение процесса формирования методической грамотности. Педагогические условия, способствующие эффективной организации процесса формирования методической грамотности студентов, включают общие (готовность преподавателя к организации формирования методической грамотности будущего педагога в процессе изучения иностранных языков, организация учебно-методической работы и диагностическое сопровождение формирования способности студентов эффективно решать педагогические ситуации) и частные (оказание необходимой научно-методической помощи, знакомство с передовым педагогическим опытом, материально-техническое обеспечение) условия.

На диагностическом этапе опытно-экспериментальной работы были определены основные показатели функционирования компонентов методической грамотности в учебно-воспитательном процессе и на этой основе охарактеризованы очень низкий, низкий, средний и высокий уровни методической грамотности. Выявлена закономерность: уровень владения компонентами методической грамотности зависит от объёма, источников, степени успешности опыта решения педагогических ситуаций, что обуславливает необходимость организации целенаправленного формирования методической грамотности студентов на IV курсе [63; 64; 66; 68; 72; 73; 75; 77; 78; 81; 82; 83].

Методика формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка средствами аутентичного кинотекста стимулирует студентов к решению разноплановых педагогических ситуаций. Содержание деятельности, направленной на обучение студентов разработке и принятию творческих решений педагогических ситуаций, носит алгоритмический характер и включает: введение в педагогическую ситуацию и её экранно-звуковое предъявление, управляемое и самостоятельное решение заданной педагогической ситуации, групповое решение её сюжетной модификации, письменную рефлексию способов разрешения педагогической ситуации. Дидактическим обеспечением процесса формирования методической грамотности будущих учителей иностранного языка выступает организация спецкурса «Методическая грамотность» на основе видеотренинга и учебно-методический комплекс по данному спецкурсу.

Комплексный характер опытно-экспериментальной проверки подтвердил эффективность разработанной методики формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста: итоговые показатели по всем компонентам методической грамотности студентов экспериментальной группы значительно превосходят диагностические оценки студентов контрольной группы (сравнивались показатели сформированности способности самостоятельно и импровизационно решать педагогическую ситуацию, готовности к письменной рефлексии способов разрешения педагогической ситуации, результаты двух педагогических практик) [62; 65; 66; 78; 83].

Полученные данные в ходе исследования не исчерпывают всех аспектов изучаемой проблемы. Подготовка предлагаемого материала позволила наметить

и дальнейшее направление исследовательской деятельности. В частности, требует более тщательного изучения вопрос диагностики личности будущего преподавателя в проблемной ситуации, совершенствования и разработки технологий, методов решения педагогических ситуаций. В дальнейшем необходимо проведение исследований по выявлению структуры, содержания, показателей методической грамотности будущего преподавателя применительно к разным этапам университетской подготовки, к условиям конкретного учреждения высшего образования.

Репозиторий БарГУ

РЕЗЮМЕ

Представленные в монографии материалы подтверждают остроту и актуальность проблемы формирования методической грамотности как способности будущего преподавателя решать педагогические ситуации, возникшей в результате научно-технического прогресса и переосмысления государством и обществом современной функции и обязанностей педагога. В связи с этим необходимо создать психолого-педагогические условия и разработать модель формирования психологической, теоретической, практической и личностной готовности специалиста к принятию педагогических решений в ситуациях профессиональных затруднений.

Применительно к системе иноязычного образования в качестве основной задачи в контексте компетентного подхода рассматривается всестороннее и глубокое изучение особенностей формирования методической грамотности в процессе изучения иностранных языков на основе аутентичного кинотекста, характеризующегося профессиональной направленностью и ориентированностью на включение студентов в моделируемую педагогическую деятельность, воссоздающую различного рода ситуации, которые могут возникнуть в учебно-воспитательной деятельности. Трудности проведения такого исследования обусловлены сложностью самого феномена методической грамотности и недостаточной разработанностью теоретико-методологических положений, необходимых для его понимания. Приведённые в монографии результаты теоретических и экспериментальных исследований показывают эффективность разработанной модели формирования методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста, перспективность дальнейшего исследования проблемы формирования готовности студентов к решению педагогических ситуаций на различных этапах подготовки в учреждениях высшего образования посредством современных средств обучения.

РЭЗІЮМЭ

Прадстаўленыя ў манаграфіі матэрыялы пацвярджаюць вастрыню і актуальнасць праблемы фарміравання метадычнай граматычнасці як здольнасці будучага выкладчыка вырашаць педагагічныя сітуацыі, якая ўзнікла ў выніку навукова-тэхнічнага прагрэсу і пераасэнсавання дзяржавай і грамадствам сучаснай функцыі і абавязкаў педагога. У сувязі з гэтым неабходна стварыць псіхалага-педагагічныя ўмовы і распрацаваць мадэль фарміравання псіхалагічнай, тэарэтычнай, практычнай і асобнай гатоўнасці спецыяліста да прыняцця педагагічных рашэнняў у сітуацыях прафесійных цяжкасцей.

У дачыненні да сістэмы іншамоўнай адукацыі ў якасці асноўнай задачы ў кантэксце кампетэнтнаснага падыходу разглядаецца ўсебаковае і глыбокае вывучэнне асаблівасцей фарміравання метадычнай граматычнасці ў працэсе вывучэння замежных моў на аснове аўтэнтычнага кінатэксту, які характарызуецца прафесійнай накіраванасцю і арыентаванасцю на ўключэнне студэнтаў у мадэляваную педагагічную дзейнасць, што стварае розныя сітуацыі, якія могуць паўстаць у вучэбна-выхаваўчай дзейнасці. Цяжкасці правядзення такога даследавання абумоўлены складанасцю самога феномена метадычнай граматычнасці і недастатковай распрацаванасцю тэарэтыка-метадалагічных палажэнняў, неабходных для яго разумення. Прыведзеныя ў манаграфіі вынікі тэарэтычных і эксперыментальных даследаванняў паказваюць эфектыўнасць распрацаванай мадэлі фарміравання метадычнай граматычнасці будучага выкладчыка замежнай мовы з дапамогай аўтэнтычнага кінатэксту, перспектыўнасць далейшага даследавання праблемы фарміравання гатоўнасці студэнтаў да вырашэння педагагічных сітуацый на розных этапах падрыхтоўкі ва ўстановах вышэйшай адукацыі з дапамогай сучасных сродкаў навучання.

SUMMARY

The materials presented in the monograph confirm the acute character and the urgency of the problem of forming the methodological literacy as ability of the prospective teacher to solve pedagogical situations which resulted from scientific and technological progress and the reconsiderations of the modern function and duties of the teacher by the state and society. In this connection it is necessary to create psychological and pedagogical conditions and to work out the model of forming the psychological, theoretical, practical and personal readiness of the student for making pedagogical decisions in a situation of professional difficulty.

With the reference to the system of educating prospective FL teachers as the primary goal in the context of the competence approach there needed all-round and deep studying of the peculiarities of forming the methodological literacy on the basis of the authentic film text which is characterized by professional purposefulness and aimed at the inclusion of students in modelled pedagogical activities recreating situations which can arise in teaching. The difficulties of carrying out such a probe are caused by the complexity of the methodological literacy phenomenon and the insufficiency of the theoretical and methodological positions necessary for its acknowledgement. The results of the theoretical and experimental research show the efficiency of the worked out model of forming the prospective FL teachers' methodological literacy by means of the authentic film text, the perspectives of the further probe of the problem of mastering the readiness of students for making decisions in pedagogical situations at various stages of preparation in establishments of higher education by means of modern teaching aids.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Вид умений	Конкретные умения (действия)
Гностические	<ol style="list-style-type: none"> 1. Расширять профессиональный и культурологический кругозор. 2. Синтезировать знания, полученные путём самообразования для анализа педагогической ситуации. 3. Проявлять умение перестраиваться, склонность к риску. 4. Выделять проблему в ситуации. 5. Анализировать педагогические факты и явление, видеть их взаимосвязь. 6. Формулировать гипотезу. 7. Анализировать психологическое состояние субъектов педагогического общения по отдельности и вместе. 8. Различать педагогическую истину и заблуждение
Проектировочные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Переводить цели и содержание образования и воспитания в конкретные педагогические задачи. 2. Соотносить тактические и стратегические действия. 3. Соотносить педагогические действия с целями и результатами обучения и воспитания. 4. Отбирать содержание, формы, методы и средства педагогической деятельности в их оптимальном сочетании. 5. Планировать различные виды работ с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей. 6. Планировать систему приёмов стимулирования активности школьников и содержания деятельности против негативных проявлений в их поведении. 7. Планировать развитие воспитательной среды и связей с родителями и общественностью. 8. Проектировать (новые методики, формы, приёмы) и осуществлять внедрение нового. 9. Изучать личность ребёнка в целях диагностики и прогнозирования развития. 10. Учитывать культурные традиции, национально-исторические особенности при выработке плана решения. 11. Видеть «веер вариантов» решения педагогической ситуации

Продолжение табл.

Вид умений	Конкретные умения (действия)
Конструктивные	<ol style="list-style-type: none">1. Вырабатывать рациональную структуру урока и определять его построение.2. Осуществлять презентативную, инсентивную, диагностическую, корректирующую функции при конструировании урока.3. Сочетать инвариантность и вариантность при определении содержания занятия.4. Отбирать, моделировать учебный материал с позиции его адекватности интересам развивающейся личности.5. Составлять многовариантные проблемные задания в целях развития творческих способностей учащихся.6. Отбирать приёмы для коррекции деятельности учащихся
Организаторские	<ol style="list-style-type: none">1. Организовывать содержание информации.2. Реализовывать технологию диалогового взаимодействия, реализовывать систему дифференцированного обучения;3. Организовывать сотрудничество детей и взрослых (создавать условия для самореализации учащихся, обеспечивать координацию совместной деятельности, организовывать обучение общеучебным умениям, навыкам).4. Умения самоорганизации (организовывать и распределять своё время на подготовительных этапах деятельности, в процессе решения педагогической ситуации, для анализа проделанной работы)
Коммуникативные	<ol style="list-style-type: none">1. Осуществление решения педагогической ситуации с помощью грамотной иноязычной речи (отсутствие речевых ошибок, богатая и разнообразная речь, умение показать личностное отношение к ситуации, наличие чёткой позиции, отказ от сложившихся шаблонов и стереотипов, поиск новых оценок, подходов, обобщений, интересных, реальных, действенных решений, идей, присутствие фактической и логической базы ответа).2. Умения саморегуляции деятельности (принимать гуманистические принципы отношений как норму своей профессиональной деятельности, адекватно реагировать на изменение ситуации, импровизировать, учитывать другие точки зрения, отстаивать свою правоту, не унижая других, обращать внимание на свой внешний вид).

Окончание табл.

Вид умений	Конкретные умения (действия)
	<p>3. Умение строить взаимоотношения (вступать, вести, продолжить и прекратить общение, слышать и понимать собеседника; «чувствовать ситуацию/класс», «держать руку на пульсе ситуации»; устанавливать контакт с помощью юмора); видеть разницу между первым уроком и последующими; вызывать доверие, снять напряжение во взаимоотношениях; регулировать взаимные отношения в процессе инновационной деятельности, строя их на основе совместности и сотрудничества; задавать вопросы и давать ответы на реплики собеседника; «свернуть информацию» и соотнести её с актуальным состоянием учащихся; заметить детали в работе и поведении учащихся/коллег; «заражать» коллег своими идеями, находить и сплачивать вокруг себя единомышленников)</p>
Адаптационные	<ol style="list-style-type: none">1. Подходить к решению ситуации в зависимости от её специфики.2. Подбирать формы, методы, приёмы и средства обучения и воспитания, адекватные той или иной цели.3. Использовать формы, методы, приёмы, средства обучения в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся.4. Использовать (комбинировать, выбирать) методы разрешения педагогической проблемы, адекватные данной ситуации.5. Способность к транспозиции, эффективному применению имеющегося опыта в новых условиях.6. Своевременно и легко переходить от одного класса фактов и явлений к другому, отличающемуся от первого по содержанию.7. Адаптировать свою речь в зависимости от класса и уровня его подготовленности.8. Контролировать, не нарушая условий речевого партнёрства
Вспомогательные	<ol style="list-style-type: none">1. Умения актёрского мастерства (вербально и невербально доносить информацию, идеи, выступать в различных ролях: ученик, педагог, руководитель, родитель и т. п.).2. «Сопутствующие» умения (рисовать, изготавливать плакаты, журналы, уставы, сочинять стихи, слоганы, девизы и т. п.)

**МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИФИКИ ФОРМИРОВАНИЯ
МЕТОДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Шкала-анкета

Уважаемые коллеги!

Предложенные вопросы шкалы-анкеты имеют целью выяснить Ваше отношение к проблеме решения педагогических ситуаций и наметить пути формирования методической грамотности в процессе изучения иностранных языков.

Прочитайте внимательно каждый вопрос и выберите соответствующую оценку его проявления. Поставьте крестик в нужной клеточке.

Т а б л и ц а Б.1

В баллах

Содержание вопроса	Оценка проявления				
	уверенно да (5)	скорее да, чем нет (4)	затруд- няюсь ответить (3)	скорее нет, чем да (2)	уверенно нет (1)
В1 Считаете ли Вы, что учителю необходимо уметь решать педагогические ситуации?					
В2 Владаете ли Вы технологией решения педагогической ситуации? Если да, опишите её.					
В3 Считаете ли Вы, что учителю надо обязательно владеть технологией решения педагогической ситуации для успешного осуществления профессиональной деятельности?					
В4 Знаете ли Вы какие-нибудь методы разрешения педагогической ситуации? Какие?					

Продолжение табл. Б.1

Содержание вопроса	Оценка проявления				
	уверенно да (5)	скорее да, чем нет (4)	затрудняюсь ответить (3)	скорее нет, чем да (2)	уверенно нет (1)
В5 Считаете ли Вы, что разрешение педагогической ситуации должно быть всегда гуманным?					
В6а Сталкивались ли Вы с необходимостью решения педагогической ситуации в процессе обучения и воспитания детей					
В6б Если сталкивались с необходимостью решения педагогической ситуации, считаете ли Вы своё разрешение педагогической ситуации успешным?					
В7 Что, по Вашему мнению, является причиной возникновения педагогических ситуаций: В7а незнание учителем особенностей детей разного возраста;					
В7б неумение учителя устанавливать контакт с учащимися, организовывать общение;					
В7в неумение учителя оценивать предстоящие трудности, видеть проблему;					
В7г неумение учителя управлять своими волевыми процессами (терпение, сдержанность и т. п.), своевременно проявлять мобилизацию сил;					

Продолжение табл. Б.1

Содержание вопроса	Оценка проявления				
	уверенно да (5)	скорее да, чем нет (4)	затрудняюсь ответить (3)	скорее нет, чем да (2)	уверенно нет (1)
В7д неумение учителя сформировать адекватную оценку о деятельности учащихся, их способностях, личностных качествах;					
В7е неумение учителя видеть положительное в ребёнке;					
В7ж отсутствие у учителя любви и интереса к профессиональной деятельности;					
В7и неумение учителя планировать свою деятельность и деятельность учащихся, организовывать различные формы и виды работы, конструировать урок;					
В7к отсутствие у учителя умений актерского мастерства					
В8 Какое бы Вы приняли решение, если бы на Вашем уроке ученик плохо себя вёл, шумел, отвлекал других? Допишите, если считаете нужным. В8а запишу замечание в дневник;					
В8б оставлю после занятия и поговорю;					
В8в поругаю, выставлю, обещаю поставить плохую отметку, если не перестанет плохо вести себя;					

Продолжение табл. Б.1

Содержание вопроса	Оценка проявления				
	уверенно да (5)	скорее да, чем нет (4)	затрудняюсь ответить (3)	скорее нет, чем да (2)	уверенно нет (1)
В8г расскажу родителям, попытаемся совместно решить ситуацию;					
В8д проигнорирую и буду вести урок, как ни в чём не бывало;					
В8е выгону из класса, отведу к директору;					
В8ж использую создавшуюся проблему для решения запланированных задач занятия (творческая интерпретация проблемы, связь содержания проблемы с содержанием занятия);					
В8и «виноват сам» (плохо продуман урок, задания, неправильно осуществлялась индивидуализация и дифференциация и т. п.);					
В8к улыбнусь, пошучу, оберну всё в шутку					
В9 Что может стать для Вас причиной неуспешного решения педагогической ситуации (допишите, если считаете нужным): В9а отсутствие профессиональных знаний;					
В9б отсутствие умений актерского мастерства;					

Окончание табл. Б.1

Содержание вопроса	Оценка проявления				
	уверенно да (5)	скорее да, чем нет (4)	затрудняюсь ответить (3)	скорее нет, чем да (2)	уверенно нет (1)
В9в отсутствие терпения, сдержанности, уверенности в себе, боязнь шумных детей;					
В9г неумение устанавливать контакт с учащимися;					
В9д неумение строить урок, планировать и организовывать свою деятельность и деятельность учащихся;					
В9е неумение быстро перестраиваться в ситуации, приводить знания в мобилизационную готовность;					
В9ж неумение видеть проблему, анализировать её, прогнозировать развитие событий, поведение учащихся;					
В9и отсутствие опыта (специально организованного процесса) решения педагогических ситуаций;					
В9к неумение адекватно оценивать свою деятельность					

Т а б л и ц а Б.2

Содержание вопроса	Оценка проявления				
	постоянно (5)	часто (4)	иногда (3)	редко (2)	никогда (1)
В1 Как часто Вы сталкиваетесь с необходимостью решения педагогической ситуации					
В1а в процессе подготовки в учреждении высшего образования					
В1б в процессе работы с детьми (школа, лагерь, младшие братья/сёстры, и т. п.)					
В1в в процессе самостоятельной рефлексии опыта решения педагогических ситуаций другими учителями (в процессе чтения педагогической литературы, восприятия уроков коллег и т. п.)					
В2 Изучая отдельные предметы, получаете ли Вы достаточно информации по проблеме решения профессиональных ситуаций?					

Т а б л и ц а Б.3

Содержание вопроса	Источники информации				
	учреждение высшего образования (5)	литература (4)	коллеги (3)	сам придумал (2)	затрудняюсь ответить (1)
В1 Если владеете технологией решения педагогической ситуации, то как Вы о ней узнали?					

ПРИЛОЖЕНИЕ В

РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ
I—V КУРСОВ

Т а б л и ц а В.1

Вопрос анкеты	Число ответов	Минимальная оценка проявления	Максимальная оценка проявления	Среднее значение (m_x)	Число степеней свободы (d)
В1	350	1	5	4,60	12
В2	350	1	5	2,13	16
В3	350	1	5	3,38	16
В4	350	1	4	2,13	12
В5	350	1	5	3,05	16
В6а	350	1	5	3,31	16
В6б	186	1	5	2,76	16
В7а	350	1	5	3,40	16
В7б	350	1	5	4,56	16
В7в	350	1	5	3,49	16
В7г	350	1	5	4,40	16
В7д	350	1	5	4,28	16
В7е	350	1	5	3,99	16
В7ж	350	1	5	3,68	16
В7и	350	1	5	3,46	16
В7к	350	1	5	3,35	16
В8а	350	1	5	4,01	16
В8б	350	1	5	4,25	16
В8в	350	1	5	3,60	16
В8г	350	1	5	3,73	16
В8д	350	1	5	2,82	16
В8е	350	1	5	3,18	16
В8ж	350	1	5	3,06	16
В8и	350	1	5	2,95	16

Окончание табл. В.1

Вопрос анкеты	Число ответов	Минимальная оценка проявления	Максимальная оценка проявления	Среднее значение (m_x)	Число степеней свободы (d)
В8к	350	1	5	3,15	16
В9а	350	1	5	3,58	16
В9б	350	1	5	2,96	16
В9в	350	1	5	3,63	16
В9г	350	1	5	3,35	16
В9д	350	1	5	3,05	16
В9е	350	1	5	3,09	16
В9ж	350	1	5	2,97	16
В9и	350	1	5	3,33	16
В9к	350	1	5	3,13	16

Т а б л и ц а В.2

Вопрос анкеты	Число ответов	Минимальная оценка проявления	Максимальная оценка проявления	Среднее значение (m_x)	Число степеней свободы (d)
В1а	350	1	3	1,77	8
В1б	350	1	5	2,48	16
В1в	350	1	5	2,51	16
В2	350	1	3	2,07	8

Т а б л и ц а В.3

Вопрос анкеты	Число ответов	Минимальная оценка проявления	Максимальная оценка проявления	Среднее значение (m_x)	Число степеней свободы (d)
В1	27	2	5	4,00	3

**АУТЕНТИЧНЫЕ КИНОТЕКСТЫ
ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
СТУДЕНТОВ I—V КУРСОВ**

**Аутентичный кинотекст
(из художественного фильма “The School of Rock”, 2003 г.,
режиссёр Р. Линклейтер) для диагностики
методической грамотности студентов I-II курсов**

M r. S C H N E E B L Y: It'd be really great if I could get paid now in cash.

H E A D M I S T R E S S: Oh, well, we don't do that.

M r. S C H N E E B L Y: When you cut my check, make it payable to Dewey Finn, for tax reasons.

H E A D M I S T R E S S: You could discuss all of that with Candace, an administrator, at the end of the day.

M r. S C H N E E B L Y: When's the end of the day?

H E A D M I S T R E S S: We commence at 8:15, school lets out at 3.

M r. S C H N E E B L Y: Oh, you think I could cut out a little early today? I got some stuff I gotta do. It's cool. I can stay.

H E A D M I S T R E S S: Mr. Schneebly... this is considered the best elementary school in the state, and we maintain that reputation by adhering to a strict code of conduct, faculty included.

M r. S C H N E E B L Y: You don't have to worry about me because I'm a hard — ass. If a kid gets out of line, I got no problem smacking him.

H E A D M I S T R E S S: No, no. We don't use corporal punishment here.

M r. S C H N E E B L Y: OK, so just verbal abuse?

H E A D M I S T R E S S: If you have any of problems with any of your students, send them to me. I will do the disciplining.

M r. S C H N E E B L Y: Check.

H E A D M I S T R E S S: Children. Please take your seats. Everyone, I'd like to introduce Miss Dunham's substitute. This is Mr. Schneebly. Why don't you write your name on the board?

M r. S C H N E E B L Y: Yes, I will. You know what? Why don't you all just call me “Mr. S”?

H E A D M I S T R E S S: Mr. S has never taught here at Horace Green, so I want you all be on your best behaviour. So the curriculum is on the desk. And do you have any questions?

M r. S C H N E E B L Y: Yeah, when's lunch?

H E A D M I S T R E S S: The children just had their lunch. Is there anything else you need?

M r. S C H N E E B L Y: I'm a teacher. All I need are minds for molding.

H E A D M I S T R E S S: All right, then. Well, thanks again. You saved the day.

M r. S C H N E E B L Y: OK, who's got food in here? You're not gonna get in trouble. I'm hungry. You, what have you got? That's what I'm talking about. OK. Teach. Teach. Teach. All right, look here's the deal. I've got a hangover. Who knows what that means?

B O Y 1: Doesn't that mean you're drunk?

M r. S C H N E E B L Y: No, it means, I was drunk yesterday.

F. J O N E S: It means you're an alcoholic.

M r. S C H N E E B L Y: Wrong.

F. J O N E S: You wouldn't come to work hung-over unless you were an alcoholic. Dude, you got a disease.

M r. S C H N E E B L Y: What's your name?

F. J O N E S: Freddy Jones.

M r. S C H N E E B L Y: Freddy Jones, shut up. The point is, you all can just chill today. We start on this crapola tomorrow. Yes, Tinkerbell?

S U M M E R: Summer. As class factotum, first I'd like to just say, welcome to Horace Green.

M r. S C H N E E B L Y: Thank you.

S U M M E R: Any questions about our schedule? Because usually now Miss Dunham teaches vocabulary, then gives us a pop quiz, then splits us into reading groups. Track B is...

M r. S C H N E E B L Y: OK, hey, hey, hey. Miss "Dumbum" ain't your teacher today, I am. And I got a headache and the runs. So I say time for recess.

S U M M E R: But, Mr. S, that poster charts everyone's performance. We get gold stars when we master the material covered in class. How do we get gold stars if we just have recess?

M r. S C H N E E B L Y: What are these black dots here?

B O Y 2: Demerits.

M r. S C H N E E B L Y: What kind of a sick school is this? As long as I'm here, there will be no grades or gold stars or demerits. We're gonna have recess all the time.

S U M M E R: But Miss Dunham only gives us recess for 15 minutes.

M r. S C H N E E B L Y: You're not hearing me, girl. I'm in charge now, OK? And I say recess. Go. Play and have fun, now.

C H I L D R E N: Nice.

M r. S C H N E E B L Y: Yes, we did it. We did it, come on. Give me some. Give me some. Give me some. Give me some of that. I will see you cats on the flip — flop. Later.

Аутентичный кинотекст
(из художественного фильма "My Fair Lady", 1964 г.,
режиссёр Д. Кьюкор) для диагностики
методической грамотности студентов III-IV курсов

P R O F E S S O R: "A".

E L I S A: "T", "T", "T".

P R O F E S S O R: All right, Elisa. Say it again.

E L I S A: "The rine in Spine stais minely in the pline".

P R O F E S S O R: "The rain in Spain stays mainly in the plain".

E L I S A: Didn't I say that?

P R O F E S S O R: No, Elisa, you didn't "saiy" that. You didn't even say that. Every night before you get into bed where you used to say your prayers I want you to say: "The rain in Spain stays mainly in the plain". Fifty times. You'll get much further with the lord if you learn not to offend his ears. Now for your "H's". Pickering, this is going to be ghastly.

P I C K E R I N G: Control yourself, Higgins. Give the girl a chance. I suppose you can't expect her to get it right the first time.

P R O F E S S O R: Come here, Elisa, and watch closely. Now you see the flame? Every time you pronounce the letter "h" correctly the flame will waver and every time you drop your "h" the flame will remain stationary. That's how to know you've done it correctly. In time your ear will hear the difference. You'll see it better in the mirror. Now listen carefully: "In Hartford, Hereford and Hampshire hurricanes hardly ever happen".

E L I S A: In 'artford, 'ereford and 'ampshire 'urricanes 'ardly hever 'appen.

P R O F E S S O R: No, no, no, no! Have you no ear at all?

E L I S A: Should I do it over?

P R O F E S S O R: No, please. Start from the very beginning. Just do that. Ha — ha...

E L I S A: Ha — ha.

P R O F E S S O R: Does the same thing hold true in India? Have they the peculiar habit of not only dropping a letter but using it where it doesn't belong, like "hever" instead of "ever"?

P I C K E R I N G: The girl, Higgins!

P R O F E S S O R: Go on, go on.

Again, Elisa. How kind of you to let me come.

E L I S A: How kind of you to let me come.

P R O F E S S O R: No. Kind of you. Kind of you. Kind. How kind of you to let me come.

E L I S A: How kind of you to let me come.

P R O F E S S O R: No. Kind of you. Kind of you. It's like "cup of tea". Kind of you. Cup of tea. Say, say "cup of tea".

E L I S A: Cappatea.

P R O F E S S O R: No. "A cup of tea". It's awfully good cake. I wonder where Mrs. Pearce gets it.

P I C K E R I N G: First rate. And those strawberry tarts are delicious. Did you try the plum cake?

P R O F E S S O R: Try it again.

P I C K E R I N G: Did you try...?

P R O F E S S O R: Pickering! Again, Elisa.

E L I S A: Cappatea.

P R O F E S S O R: Oh, no. Can't you hear the difference? Look, put your

tongue forward until it squeezes on the top of your lower teeth. And then say “cup”. Then say “of”. Then say “cup, cup, cup, cup, of, of, of, of”.

P I C K E R I N G: By Jove, Higgins, that was a glorious tea. Why don't you finish that last strawberry tart? I couldn't eat another thing.

P R O F E S S O R: I couldn't touch it.

P I C K E R I N G: Shame to waste it.

P R O F E S S O R: Oh, it won't be wasted. I know somebody who is immensely fond of strawberry tarts.

Four. Five. Six marbles. I want you to read this and I want you to enunciate every word just as if the marbles were not in your mouth. “With blackest moss, the flower pots were thickly crusted, one and all”. Each word, clear as a bell.

E L I S A: “With blackest moss, the flower pots ...”. I can't! I can't.

P I C K E R I N G: I say, Higgins, are those pebbles really necessary?

P R O F E S S O R: If they were necessary for Demosthenes they are necessary for Elisa Doolittle. Go on, Elisa.

E L I S A: “With blackest moss, the flower pots were thickly crusted, one and all”.

P R O F E S S O R: I can't understand a word, not a word.

E L I S A: “With blackest moss, the flower pots were thickly crusted, one and all”.

P I C K E R I N G: Higgins, perhaps the poem is a little too difficult for the girl. Why don't you try something simpler, like the Owl and the Pussycat? Yes, that's a charming one.

P R O F E S S O R: Pickering, I can't hear a word the girl is saying! What's the matter?

E L I S A: I swallowed one.

P R O F E S S O R: It doesn't matter. I've got plenty more. Open your mouth. One, two...

P R O F E S S O R: “The rain in Spain stays mainly in the plain”.

E L I S A: I can't! I'm so tired! I'm so tired.

P I C K E R I N G: For God's sake, Higgins, it must be three o'clock in the morning. Do be reasonable.

P R O F E S S O R: I am always reasonable. Elisa, if I can go on with a blistering headache, you can.

E L I S A: I got a 'eadache too.

P R O F E S S O R: I know your headaches. I know you're tired. I know your nerves are as raw as meat in a butcher's window. But think what you are trying to accomplish. Just think what you're dealing with. The majesty and grandeur of the English language. It's the greatest possession we have. The noblest thoughts ever flowed through the hearts of men are contained in its extraordinary imaginative and musical mixtures of sounds. And that's what you've set yourself out to conquer, Elisa. And conquer it you will... Now try it again.

E L I S A: “The rain in Spain stays mainly in the plain”.

P R O F E S S O R: What was that?

E L I S A: “The rain in Spain stays mainly in the plain”.

P R O F E S S O R: Again.

E L I S A: “The rain in Spain stays mainly in the plain”.

Аутентичный кинотекст
(из художественного фильма “Mona Lisa Smile”, 2003 г.,
режиссёр М. Ньюэлл) для диагностики
методической грамотности студентов V курса

T E A C H E R: Don't cancel. They can smell fear.

C A T H E R I N E: Good morning. Thank you. This is History of Art 100. We'll be following Dr. Stonovan's syllabus. Any questions so far?

C. B A K E R: Your name?

C A T H E R I N E: Why don't you go first?

C. B A K E R: Connie Baker.

C A T H E R I N E: Catherine Watson. Nice to meet you.

G I S E L L E: Dr. Watson, I presume.

C A T H E R I N E: Not yet. And you are?

G I S E L L E: Giselle.

C A T H E R I N E: If someone could get the..?

S. D E L I C O U R T: Susan Delicourt.

C A T H E R I N E: Thank you, Susan Delicourt. From the beginning man has always had the impulse to create art. Can anyone tell me what this is?

J. B R A N D O N: Wounded bison. Altamira, Spain. About 15000 B.C. Joan Brandon.

C A T H E R I N E: Thank you, Joan. Despite the age of these paintings they are technically very sophisticated.

J. B R A N D O N: It's the shading and the thickness of the lines as it moves over the hump of the bison. Is that right?

C A T H E R I N E: Yes, that's exactly right. Next slide. This one you are probably less familiar with. It was discovered by archeologists...

H E R D A F O R C E S: In 1879. Dates back to 10000 B.C. Singled out because of the flowing lines depicting movement of the animal.

C A T H E R I N E: Impressive. Name?

B. W A R R E N: Herda Forces.

C A T H E R I N E: I'm at yours.

G I S E L L E: We call her Flecker.

B. W A R R E N: Elizabeth Warren. They call me Birdie.

C A T H E R I N E: Very good. Birdie is also correct. Just because something is ancient doesn't mean that it is primitive. For example, next slide, please.

S T U D E N T 1: Ramsez and his queen. 2470 B.C. It's a funerary statue of the pharaoh and his queen. Originally intended to preserve the pharaoh's cult, so?

C A T H E R I N E: Have any of you been taking art history before?

S T U D E N T S: No.

C A T H E R I N E: Let's go on. Slide.

S T U D E N T 2: Seated Scribe. Egypt. 2400 B.C.

S T U D E N T 3: Heathen couple ploughing. 16 century B.C. Egypt.

CATHERINE: Would someone, please, get... Thank you. By a show of hands only how many of you have read the entire text?

STUDENT 4: And the suggested supplements.

GISELLE: Long way from Oakland State.

CATHERINE: Well, you girls, do you prepare...

B. WARREN: If you have nothing else for us we could go and do independent studying.

CATHERINE: A...

Репозиторий Баргу

**НАБЛЮДЕНИЕ ЗА РЕШЕНИЕМ
СТУДЕНТАМИ I—V КУРСОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ**

План наблюдения

1. Установочная беседа (сообщение целей, задач, содержания деятельности).
2. Лингвистическая разминка (снятие языковых и смысловых трудностей, связанных с пониманием содержания аутентичного кинотекста).
3. Установка на просмотр аутентичного кинотекста (задание: посмотреть видеофрагмент и выделить круг проблемных вопросов педагогической деятельности, отраженных в сюжете).
4. Просмотр аутентичного кинотекста.
5. Контроль выполнения предсмотрового задания.
6. Установка на вторичный просмотр (задание: определить, какая педагогическая ситуация лежит в основе аутентичного кинотекста).
7. Вторичный просмотр (детальное знакомство с педагогической ситуацией).
8. Контроль выполнения предсмотрового задания.
9. Решение студентами педагогической ситуации (задание: решите ситуацию) (индивидуальный опрос и фиксирование результатов наблюдения в карте наблюдения) (рис. Д.1).
10. Подведение итогов. Анализ и самоанализ деятельности, коррекция и самокоррекция (задание: прорефлексировать результаты своей деятельности и одногруппников) (индивидуальный опрос) (рис. Д.1).

Ф. И. О.	Оценка проявления компонентов методической грамотности				
	Мотивационно-целевой	Содержательно-информационный	Операционально-деятельностный	Управленческо-волевой	Оценочно-рефлексивный
1.					
2.					
3.					
Общие примечания					

Рисунок Д.1 — Карта наблюдения за деятельностью студентов в процессе решения педагогической ситуации

Т а б л и ц а Д.2 — Уровни сформированности методической грамотности студентов

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
Высокий	<p>1. <i>Мотивационно-целевой.</i> Устойчивость и целенаправленность мотивов профессиональной деятельности. Наличие потребности в решении педагогической ситуации. Студенты ставят цели, учебную задачу. Интересуются процессом решения педагогической проблемы. Полностью используют свой профессиональный потенциал для решения ситуации. Трудятся с увлечением, что приносит им радость и эмоциональный настрой.</p> <p>2. <i>Содержательно-информационный.</i> Студенты владеют формами, методами, приёмами решения педагогической ситуации. Творчески применяют психолого-педагогические, физиологические, валеологические, общекультурные понятия, факты с помощью грамотной иноязычной речи. Отличаются открытостью к новой информации, к её отбору и использованию, свободно в ней ориентируются, очень быстро связывают новую и старую информацию, владеют приёмами переноса имеющихся способов решения в новые ситуации, умеют разрабатывать решения нестандартных проблем.</p> <p>3. <i>Операционально-деятельностный.</i> Студенты легко и свободно выделяют педагогическую проблему, предмет поиска, анализируют педагогические явления и факты на основе интеграции различных видов профессиональных знаний, формулируют гипотезу. Хорошо развиты мыслительные операции: анализ, синтез, сопоставление и сравнение, классификация и систематизация, абстрагирование и обобщение. Студенты конструируют занятие адекватно содержательной специфике педагогической ситуации. Они разрабатывают творческие решения педагогической проблемы. Количество решений составляет не менее трёх. Речь грамотная, без ошибок, богатая. Хорошо организуют и планируют деятельность, умеют распределять своё время, легко адаптируются к изменению содержания педагогической ситуации. Используют вспомогательные умения для выработки решений.</p> <p>4. <i>Управленческо-волевой.</i> Студенты ответственно выполняют решение педагогической ситуации. В процессе выработки решения проявляют принципиальность, объективность, терпеливость. В основе решений лежит метод эмпатии. В процессе рефлексии результатов деятельности проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство.</p> <p>Уважительно относятся к личности ребёнка, точке зрения коллег.</p>

Продолжение табл. Д.2

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p><i>5. Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты осуществляют наблюдение и самонаблюдение за деятельностью по решению педагогической ситуации, анализ и самоанализ действий, оценку и самооценку результатов решения проблемы общего характера. Широко используют все виды самоконтроля, прогнозируют развитие событий, действия участников педагогической ситуации в будущем. Стремятся к рефлексии действий и самопознанию себя как личности</p>
Средний	<p><i>1. Мотивационно-целевой.</i> Мотивы профессиональной деятельности не являются социально-значимыми. Студенты понимают необходимость и важность решения педагогической ситуации. Они ставят цели. Интересуются не самим процессом решения педагогической ситуации, а конкретными этапами его осуществления. Трудятся в меру своих сил и способностей. Испытывают радость за достигнутые успехи в решении ситуации.</p> <p><i>2. Содержательно-информационный.</i> Студенты хорошо владеют материалом по всем ведущим дисциплинам, но при этом встречаются отдельные недоработки, пробелы в теоретической подготовке, знании форм, методов, приёмов проблемного обучения, которые мешают эффективно осуществить решение педагогической ситуации. Решают свободно проблемы средней трудности. Допускают небольшие ошибки в процессе определения предмета поиска, анализа педагогических явления и фактов.</p> <p><i>3. Операционально-деятельностный.</i> Студенты свободно выделяют педагогическую проблему, формулируют предмет поиска, определяют педагогическое явление и анализируют факты на основе интеграции различных видов профессиональных знаний, но допускают незначительные погрешности. Хорошо развиты мыслительные операции: анализ, синтез, сопоставление и сравнение, классификация и систематизация, абстрагирование и обобщение. Студенты конструируют занятие адекватно содержательной специфике педагогической ситуации. Количество решений педагогической ситуации составляет не более двух. Решения носят конструктивно-творческий характер. Речь богатая, но есть грамматические ошибки. Хорошо организуют и планируют деятельность, умеют распределять своё время, легко адаптируются к изменению содержания педагогической ситуации. Используют вспомогательные умения для выработки решений.</p>

Продолжение табл. Д.2

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>4. <i>Управленческо-волевой.</i> Студенты ответственно выполняют решение педагогической ситуации. В процессе выработки решения всегда проявляют принципиальность, объективность, терпеливость, уважение к личности ребёнка. Решения носят гуманный характер. Однако в процессе рефлексии результатов деятельности не всегда проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство, уважение к точке зрения коллег.</p> <p>5. <i>Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты осуществляют наблюдение и самонаблюдение за деятельностью по решению педагогической ситуации, анализ и самоанализ действий, оценку и самооценку результатов решения проблемы общего характера. Используют все виды самоконтроля. Однако прогнозирование развития событий, действий участников педагогической ситуации носит неполный характер. Стремятся к рефлексии действий и самопознанию себя как личности</p>
Низкий	<p>1. <i>Мотивационно-целевой.</i> Студенты не проявляют интерес к педагогической проблеме и педагогической деятельности в целом. Не полностью осознают необходимость решения педагогической ситуации, трудятся только при постоянном контроле со стороны преподавателя. Не ставят перед собой целей разработки решений педагогической ситуации, использования творческого потенциала.</p> <p>2. <i>Содержательно-информационный.</i> Студенты посредственно знают психологические, педагогические, физиологические, валеологические, общекультурные понятия, факты, изучаемый иностранный язык. При решении педагогической ситуации допускают много фактических и процессуальных ошибок, затрудняются в определении педагогической проблемы, выявлении педагогических явлений и фактов. Они могут решать задачи низкой степени трудности. Студенты владеют теоретическим материалом на уровне воспроизведения и его применения под руководством преподавателя.</p> <p>3. <i>Операционально-деятельностный.</i> Студенты неправильно определяют педагогическую проблему, часто вместо общей проблемы называют частную или конкретную. Делают ошибки в формулировке предмета поиска, определении педагогического явления. Анализ педагогических фактов неполный. Студенты не всегда могут осуществить интеграцию различных</p>

Продолжение табл. Д.2

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>видов профессиональных знаний для решения педагогической ситуации. Основные мыслительные операции слабо развиты. Решение носит репродуктивный характер, основано на имитации имеющихся способов разрешения проблем. Не используют вспомогательные умения. Количество решений составляет не больше одного. Речь небогатая, в ней много грамматических ошибок. Студенты не стремятся организовать и планировать свою деятельность. С трудом адаптируются к новым условиям педагогической ситуации.</p> <p>4. <i>Управленческо-волевой.</i> Студенты выполняют решение педагогической ситуации при условии контроля преподавателя. В процессе выработки решения не всегда проявляют принципиальность, объективность, терпеливость, уважение к личности ребёнка. Решения носят не всегда гуманный характер. В процессе рефлексии результатов деятельности не проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство, уважение к точке зрения коллег, что находит отражение в императивном и эффектационном типах поведения.</p> <p>5. <i>Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты осуществляют наблюдение и самонаблюдение, анализ и самоанализ действий только при помощи преподавателя. Самостоятельно не стремятся к самооценке результатов решения педагогической ситуации, к самопознанию себя как личности</p>
Очень низкий	<p>1. <i>Мотивационно-целевой.</i> Студенты не видят необходимости решения педагогической ситуации и получения качественного образования. Они не ставят перед собой конкретных целей осуществления действий по решению проблемы, самореализации. Не проявляют интерес к деятельности, будущей профессии. Отношение равнодушное, а иногда даже отрицательное. Студенты пассивны, безынициативны.</p> <p>2. <i>Содержательно-информационный.</i> Студенты слабо владеют теоретическим материалом по всем дисциплинам, отличаются невосприимчивостью к новой информации, испытывают затруднения при решении педагогической ситуации на основе предложенного алгоритма. Не владеют формами, методами, приёмами решения педагогической ситуации. Допускают много ошибок. Владеют материалом на уровне узнавания</p> <p>3. <i>Операционально-деятельностный.</i> Студенты не могут самостоятельно определить педагогическую проблему, сформулировать предмет поиска. Они не владеют приёмами анализа педагогического явления, сопоставления, сравнения,</p>

Окончание табл. Д.2

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>систематизации и классификации педагогических фактов. Не умеют и не хотят организовывать и планировать свою деятельность по решению педагогической проблемы. Очень трудно адаптируются к изменению условия педагогической ситуации. В речи присутствует большое количество грамматических ошибок. Речь бедная. Отсутствуют конкретные решения педагогической ситуации.</p> <p>4. <i>Управленческо-волевой.</i> Студенты не прилагают волевых усилий по решению педагогической ситуации. В процессе выработки решения не проявляют объективность, терпеливость. Решения носят негуманный характер. В процессе рефлексии результатов деятельности не проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство, уважение к точке зрения коллег. Поведение студентов характеризуется проявлением агрессии, апатии.</p> <p>5. <i>Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты почти не осуществляют наблюдение и самонаблюдение, анализ и самоанализ результатов своей деятельности по решению педагогической ситуации. Не проводят самооценку и самоконтроль, не осуществляют рефлексии своих действий, не стремятся к самопознанию себя как личности</p>

Уровень сформированности методической грамотности:

от 4 до 5 баллов — высокий;

от 3 до 4 баллов — средний;

от 2 до 3 баллов — низкий;

от 1 до 2 баллов — очень низкий.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

**КОРРЕЛЯЦИОННАЯ МАТРИЦА
(СТУДЕНТЫ I КУРСА)**

Компонент методической грамотности	Мотивационно-целевой	Содержательно-информационный	Операционально-деятельностный	Управленческо-волевой	Оценочно-рефлексивный
Мотивационно-целевой	1,000	0,391	0,316	0,204	0,627
Содержательно-информационный	0,391	1,000	0,118	0,186	0,989
Операционально-деятельностный	0,316	0,118	1,000	0,800	0,833
Управленческо-волевой	0,204	0,186	0,800	1,000	0,148
Оценочно-рефлексивный	0,627	0,989	0,833	0,148	1,000

**ТРУДНОСТИ И НЕДОСТАТКИ
В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ БУДУЩИМИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ**

Компонент методической грамотности	Недостатки и трудности
Мотивационно-целевой	Низкий уровень проявления желания (нежелание) использовать профессиональный потенциал для решения ситуации
Содержательно-информационный	Отсутствие чёткого представления о видах педагогических проблем, технологии, методах, приёмах разрешения ситуации
Операционально-деятельностный	<p>1. <i>«Технологические»</i> трудности, связанные:</p> <ul style="list-style-type: none"> – с анализом педагогических факта и явления; – идентификацией и формулировкой проблем; – правильностью выдвижения гипотезы. <p>2. <i>Трудности, связанные с функционированием в «педагогическом сообществе»:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – наличие смыслового (взаимонепонимание, вызванное тем, что конкретные педагогические факт и явление имеют для студентов различный личностный смысл) и психологического (пассивность, вызванная новизной, необычностью ситуации, отсутствием гибкости и быстроты мышления, страхом ситуации проверки знаний, публичного выступления) барьеров общения; – неорганизованность действий в группе, низкий уровень сотрудничества, партнёрства. <p>3. <i>Коммуникативные</i> трудности, связанные с необходимостью говорить спонтанно, импровизировать, позиционировать:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) сложность смыслового (содержательного) и грамматического, лексического, синтаксического оформления коммуникативных высказываний; 2) наличие когнитивных искажений: <ol style="list-style-type: none"> а) <i>катастрофизация</i>: способ объяснения событий, в основе которого лежит абсолютная вера в то, что последствия будут ужасные;

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Недостатки и трудности
	<p>б) <i>эмоциональное объяснение</i>: позиция, основанная на сильных чувствах студентов к определённым явлениям, объектам, детерминирующих решения, (это должно быть правдой, даже если факты показывают обратное);</p> <p>в) <i>навешивание ярлыков</i>: позиция, основанная на предрассудке или предубеждении, стереотипах;</p> <p>г) <i>использование мысленного фильтра</i>: сосредоточение внимания на одной детали и игнорирование других фактов, явлений, образующих ситуацию целиком;</p> <p>д) <i>чтение мыслей</i>: позиция, основанная на уверенности в своей способности читать, знать, что думают другие, что служит определяющим фактором в общении;</p> <p>е) <i>сверхгенерализация</i>: способ реализации ценности, основанный на общем выводе, сделанном ранее и трансформированном в актуальную ситуацию;</p> <p>ж) <i>персонализация</i>: объяснение поведения, намерения других людей, основываясь на том, что, как им кажется, думают о них другие люди;</p> <p>и) <i>тоннельное видение</i>: видение только негативного в ситуации;</p> <p>к) <i>гиперболизация или минимизация</i>: преувеличение или преуменьшение значимости (роли, масштаба и т. п.) факта или явления</p>
Управленческо-волевой	<p>Эмоционально-волевые и нравственно-волевые качества находят отражение в различных типах поведения:</p> <p>а) <i>агрессивном</i>: целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам педагогического общения;</p> <p>б) <i>апатичном</i>: безразличие, равнодушие к событиям, эмоциональная пассивность, сниженная активность (противоположные типы поведения: эмпатийный и стеничный, проявляющиеся в сопереживании,</p>

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Недостатки и трудности
	<p>способности проникать с помощью чувств в душевные переживания учащихся /их родителей/ коллег, высокой работоспособности, устойчивости к различным трудностям, терпеливости);</p> <p>в) <i>настороженном</i>: внутренняя и внешняя тревожность, сдержанность, психическая пассивность, вызванная боязнью;</p> <p>г) <i>амбициозном</i>: обостренная самоуверенность в способности решить педагогическую проблему, надменное и пренебрежительное отношение к проблеме (содержанию деятельности, вопросам);</p> <p>д) <i>императивном</i>: нетерпящий возражений, не допускающий выбора, самоуверенный, несправедливый (противоположный тип поведения — толерантный: внутреннее состояние повышенного порога эмоционального реагирования на педагогическую ситуацию, а внешне в выдержке, самообладании);</p> <p>е) <i>эфектационным</i>: искусственное возбуждение, неестественность, неискренность в речи, жестах, манерах, излишняя активность поведения;</p> <p>ж) <i>пессимистичном</i>: неверие в свои силы при наличии способности решить педагогическую ситуацию, неуверенность (противоположный тип поведения — оптимистичный: доброжелательное поведение, вера в добро и разумное решение проблемы, самокритичность, объективность);</p> <p>и) <i>конформизм</i>: податливость групповому влиянию и изменение своего способа решения и установок в соответствии с педагогической позицией большинства (ранее не разделявшейся);</p> <p>к) <i>ингибация</i>: низкий уровень исполнения деятельности, причиной которого выступает присутствие одноклассников, преподавателя</p>
Оценочно-рефлексивный	<p>Неполный (недостаточный) анализ, самоанализ, отсутствие самокоррекции (вызванные уверенностью в правильности совершаемых действий и универсальности решения, его эффективности), отсутствие прогноза развития педагогической ситуации после принятия решения</p>

ВИДЫ АУТЕНТИЧНЫХ КИНОТЕКСТОВ

Аутентичный кинотекст-монолог
(художественный фильм “Scent of a Woman”, 1992 г.,
режиссёр М. Брест)

M r. T R A S K: I've called up a meeting in this institution this morning because the incident that occurred this Tuesday last describes an issue. It concerns all of us. Not an isolated case of vandalism. What's happened is a symptom of the sickness of a society. A sickness which runs counter to the principles this school was founded on. A school among whose graduates two have sat behind the desk in the Oval Office in the White House. They head many state departments and Investment Houses. They run the department stores, they coach football teams and... they receive their bulletins in usher rooms in India and in palaces in Jordan. We are, in fact, we are around the world as the cradle of this country's leadership... nations... today we are bleeding from disrespect, a disrespect for our values and a disrespect for our standards, a disrespect for the Baird tradition and as the custodians of that tradition we are here today to protect each other from those who threatened it.

Аутентичный кинотекст-диалог
(художественный фильм “Scent of a Woman”, 1992 г.,
режиссёр М. Брест)

M r. T R A S K: Mr. Simms, Mr. Willis, Mrs. Hunsaker says both you, gentlemen, were at the vantage point last night to observe who was responsible for this ... stunt. Who was it?

G E O R G E: I really can't tell you, sir. I thought I saw somebody falling with the lamppost, but by the time I pulled focus they were gone.

M r. T R A S K: Mr. Simms.

C H A R L E S: I couldn't say.

M r. T R A S K: That automobile isn't just a possession of mine. This automobile was presented to me by the Board of Trustees. It's a symbol of the Standard of Excellence for which the school is known. And I will not have it tarnished. Have I moved you? The Standard, Mr. Willis. What's your position, Mr. Simms?

C H A R L E S: On what, sir?

M r. T R A S K: On preserving the reputation of Baird.

C H A R L E S: I'm from Baird.

M r. T R A S K: And who did it?

C H A R L E S: I really couldn't say for sure.

M r. T R A S K: Very well. First thing Monday morning I'll convene a special session of student faculty disciplinary committee. As this is a matter which concerns

the whole school the entire student body will be present. There will be no classes, no activities. Nothing will transpire in this institution until that proceeding is concluded. And if in that time we are no further along than we are now I will expel you both. Mr. Willis, would you excuse us?

G E O R G E: Have a nice Thanksgiving.

M r. T R A S K: Thank you. You too, Mr. Willis.

G E O R G E: I will.

M r. T R A S K: Mr. Simms, I'm not quite through with you yet. One of the few purposes of this office is that I am in power to handle certain matters on my own as I see fit. You understand?

C H A R L E S: Yes, sir.

M r. T R A S K: Good. The Dean of Admissions and I have an arrangement. Along with the usual shift of applicants submitted by Baird of which fortunately 2/3rds are guaranteed admittance I add one name, somebody who is a stand — out and yet under privileged, a student who can't afford to pay the Board and tuition in Cambridge. Do you know on whose behalf I drafted a memo this year?

C H A R L E S: No, sir.

M r. T R A S K: You, you, Mr. Simms. Now can you tell me who did it?

C H A R L E S: No, sir, I can't.

M r. T R A S K: You take the weekend and think about it, Mr. Simms. Good afternoon.

**Аутентичный кинотекст-полилог
(художественный фильм “School of Rock”, 2003 г.,
режиссёр Р. Линклейтер)**

M r. S C H N E E B L Y: Stop. You guys stop messing around. We've got a lot of work to do. OK, people, pay attention, because I do not want to have to fail you.

S U M M E R: I thought you didn't believe in grades.

M r. S C H N E E B L Y: Of course I believe in grades. I was testing you. And you passed. Good work, Summer. Four and a half gold stars for you. Now, listen, you, guys. Normal kids would have been stocked to slack off, but not you, guys, because you're not normal. You're special. Because you, guys, have the right attitude. I think it's time we started our new class project.

L A R R Y: A science project?

M r. S C H N E E B L Y: No, It's called... “Rock Band”.

G I R L 1: Is this a school project?

M r. S C H N E E B L Y: Yes. And it's a requirement. It may sound easy, but nothing could be harder. It will test your head and your mind and your brain too.

S U M M E R: Will other schools be competing?

M r. S C H N E E B L Y: You could say that. You could say that every school in the state will be competing for the top prize.

B O Y 1: What's the prize?

M r. S C H N E E B L Y: A win will go on your permanent record. Hello, Harvard, yo. The thing is we're not supposed to get started until next quarter, but I think we should get a leg up on the competition, don't you?

S U M M E R: I do.

M r. S C H N E E B L Y: Who else wants to go for the gold?

C H I L D R E N: I do.

M r. S C H N E E B L Y: All right. But if anyone finds out, we'll be disqualified. So let's just keep it on the down — low, shall we?

G I R L 2: Can we tell our parents?

M r. S C H N E E B L Y: No! Trust me. They don't want to know. Keep it zipped. All right, you, guys, let's kick it into overdrive.

B O Y 2: What we are the rest of us supposed to do?

M r. S C H N E E B L Y: You just sit back and enjoy the magic of rock.

B O Y 3: You mean we're not in the band?

M r. S C H N E E B L Y: Now, hold up now. Just because you're not in the band doesn't mean you're not in the band. We need backup singers. Who can sing? You, sing.

G I R L 1: "The sun'll come out tomorrow..."

M r. S C H N E E B L Y: Yes.

G I R L 2: "Bet up your bottom dollar that tomorrow..."

M r. S C H N E E B L Y: Stop. You've got it, and I don't even know what it is, but you've got it. And that's why you're in the band. You, sing.

G I R L 3: "Amazing grace

How sweet the sound

That saved..."

M r. S C H N E E B L Y: Stop, before I start crying because I found the missing ingredient. You're in the band.

S U M M E R: I can sing.

M r. S C H N E E B L Y: You can? All right, Summer, belt it.

S U M M E R: "Memory

All alone in the moonlight..."

M r. S C H N E E B L Y: Stop. Stop. OK. Good. That's pretty good. All right.

S U M M E R: I can also play clarinet.

M r. S C H N E E B L Y: I'll find something for you. When we get back from lunch I'll assign the rest of you killer positions.

Lead guitar.. Zack Attack. Take a seat. On bass, Posh Spice. On keyboards, Mr. Cool. And on drums, Spazzy Mr. Gee. OK, Blondie, Brace Face, you're singing back up. All right, Tough Guy, Short Stop, Fancy Pants, get over here. You're, guys, on security detail. Make sure no one outside knows what we're doing. The band's future depends on you. OK, your first mission: soundproofing this room. Get on it.

B O Y 1: Can I be the band stylist instead?

M r. S C H N E E B L Y: Of course, you can, Fancy Pants. OK. Carrot Top, Roadrunner, Turkey Sub, we're gonna have a lot of equipment. We're talking lamps, electric guitars, maybe even lasers and smoke machines. Now, your job is to

master the transportation and operation of this technology. Seriously without a first — rate roadie crew we'll never have a psychedelic show and I can't live with that. OK? I'm counting on you. Get going. Go. All right. You three... groupies. And your job is simple. Just worship the band. You're gonna be making hats, you're gonna be making T — shirts, all kinds of merchandise, which leads me to your first assignment: naming the band.

G I R L S 4, 5: Yes.

M r. S C H N E E B L Y: All right. Sit down. As for me, I will be singing lead vocal and shredding guitar.

G I R L 3: Wait. Isn't this a student project?

M r. S C H N E E B L Y: What's your point?

G I R L 3: Are you supposed to be in the band?

Аутентичный кинотекст-действие
(художественный фильм “The Sound of Music”, 1965 г.,
режиссёр Р. Уайз)

C A P T A I N: Now this is your new governess, Fraulein Maria. As I sound your signals, you will step forward and give your name. You, Fraulein, will listen carefully. Learn those signals so you can call them when you want them.

L I E S L: Liesl.

F R I E D R I C H: Friedrich.

L O U I S A: Louisa.

K U R T: Kurt.

B R I G I T T A: Brigitta.

M A R T A: Marta.

C A P T A I N: And Gretl. Ahem. Now, let's see how well you listened.

G O V E R N E S S: Oh, I won't need to whistle for them, Reverend Captain! I mean, I'll use their names, and such lovely names.

C A P T A I N: Fraulein, this is a large house. The grounds are very extensive, and I will not have anyone shouting. Take this, please. The children will help you. Now when I want you, this is what you will hear.

G O V E R N E S S: No, sir. I'm sorry, sir. I could never answer to a whistle. Whistles are for dogs and cats and other animals but not for children, and definitely not for me. It would be too humiliating.

C A P T A I N: Fraulein, were you this much trouble at the abbey?

G O V E R N E S S: Oh, much more, sir.

C A P T A I N: Hmm.

G O V E R N E S S: Excuse me, sir. I don't know your signal.

C A P T A I N: You may call me Captain.

G O V E R N E S S: At ease. Well, now that there are just us, would you please tell me all your names again and how old you are?

L I E S L: I'm Liesl. I'm 16 years old and I don't need a governess.

G O V E R N E S S : I'm glad you told me, Liesl. We'll just be good friends.

F R I E D R I C H : I'm Friedrich. I'm 14. I'm impossible.

G O V E R N E S S : Really? Who told you that, Friedrich?

F R I E D R I C H : Fraulein Josephine, four governesses ago.

F R I E D R I C H : I'm Brigitta.

G O V E R N E S S : You, um, didn't tell me how old you are, Louisa.

F R I E D R I C H : I'm Brigitta. She is Louisa. She is 13 years old, and you are smart. I'm 10. And I think your dress is the ugliest one I ever saw.

F R I E D R I C H : Brigitta, you shouldn't say that.

B R I G I T T A : Why not? Don't you think it's ugly?

F R I E D R I C H : Of course, but Fraulein Hilda's was ugliest. I'm Kurt. I'm 11. I'm incorrigible.

G O V E R N E S S : Congratulations.

K u r t : What's incorrigible?

G O V E R N E S S : I think, it means you want to be treated like a boy. Hm, hm.

F R I E D R I C H : I'm Marta, and I 'm gonna be 7 on Tuesday. And I'd like a pink parasol.

G O V E R N E S S : Well, pink is my favorite colour too. Yes, you are Gretl, and you are five years old? My, you're practically a lady. Now I have to tell you a secret. I've never been a governess before.

F R I E D R I C H : You mean you don't know anything about being a governess?

G O V E R N E S S : Nothing. I'll need lots of advice.

F R I E D R I C H : Well, the best way to start is to be sure to tell father to mind his own business.

F R I E D R I C H : You must never come to dinner on time.

F R I E D R I C H : Never eat soup quietly.

F R I E D R I C H : And during dessert always blow your nose.

F R I E D R I C H : Don't you believe a word they say, fraulein.

G O V E R N E S S : Why not?

F R I E D R I C H : Because I like you.

F R I E D R I C H : All right, children, outside for your walk. Father's orders. Now, hurry up, hurry up. Quick, quick, quick! Fraulein Maria, I'm Frau Schmidt, the housekeeper.

G O V E R N E S S : How do you do.

F R I E D R I C H : How do you do. I'll show you to your room. Follow me.

G O V E R N E S S : Poor little dears. Ah!Aah!Aah!Oh!

F R I E D R I C H : Oh, you are very lucky. With Fraulein Helga it was a snake.

G O V E R N E S S : Good evening. Good evening, children.

F R I E D R I C H : Good evening, Fraulein Maria.

G O V E R N E S S : Aah!

C A P T A I N : Enchanting little ritual. Something you learned at the abbey?

G O V E R N E S S : No, it's – um ... rheumatism. Excuse me. Haven't we forgotten to thank the Lord? For what we are about to receive, may the Lord make us truly thankful. Amen.

C A P T A I N : Amen.

C H I L D R E N: Amen.
G O V E R N E S S: I'd like to thank each of you for the precious gift you left in my pocket earlier today.
C A P T A I N: Um... what gift?
G O V E R N E S S: It's meant to be a secret between the children and me.
C A P T A I N: Then I suggest that you keep it and let us eat.

**Аутентичный кинотекст-описание
(спецкурс "Look Alive", 1991 г., производство Великобритании)**

A N N: Hello. My name is Ann.
M A T T H E W: My name is Matthew.
A N N: This is our school.
M A T T H E W: Do you want to come in?
T E A C H E R 1: Good morning, Matthew. Good morning, Ann.
A N N, M A T T H E W: Good morning.
This is our library.
A N N: This is a gym.
M A T T H E W: This is a cloak — room.
M A T T H E W: This is our dining — room.
A N N: This is our guinea — pig.
M A T T H E W: This is our class — room.
M s W I L L I A M S: Hello, Matthew. Hello, Ann.
A N N, M A T T H E W: Hello, Ms. Williams.
M s W I L L I A M S: Sit down, please. Let's take The ABC song again.
And again.
C H I L D R E N: Good — bye.
T E A C H E R 1: Hello. This is the Art Room. Please, join us.
B O Y 1: Hello. This is my Mummy.
B O Y 2: This is my Daddy.
B O Y 3: Hello. This is my brother.
B O Y 4: Hello. This is my sister.
B O Y 5: Hello. This is my baby sister.
L E S L I E: Hello. My name is Leslie. This is Elena and this is Nicola.
N I C O L A: Can you pass me these scissors, please, Elena?
E L E N A: Here there are.
N I C O L A: Thank you.
G I R L 1: Blue is my favorite colour.
G I R L 2: I like yellow.
T E A C H E R 1: Please, stop now. It's time to pack up.

**Аутентичный кинотекст-портрет
(художественный фильм “Scent of a Woman”, 1992 г.,
режиссёр М. Брест)**

H A Y E M E Y E R: Mr. Trask is our fearless leader. A man of learning, a voracious reader. He can recite “The Iliad” in ancient Greek or fish every trout in a rippling creek. In doubt with wisdom of judgment sound, nevertheless about him the questions abound. How does Mr. Trask make such wonderful deals? Why did the trustees buy him Jaguar wheels? He was not conniving, he was in crest, he merely puckered his lips and ...

Репозиторий Баргу

ФОРМЫ АУТЕНТИЧНЫХ КИНОТЕКСТОВ

**Аутентичный кинотекст-беседа
(художественный фильм “Chocolat”, 2000 г.,
режиссёр Л. Хальстрем)**

O L D W O M A N: Perhaps you should give it to my daughter. Meet that chilly disposition of hers.

Y O U N G W O M A N: You and Caroline have a problem?

O L D W O M A N: Do we have a problem? She won't let me see my grandson. I'm cut off from him.

Y O U N G W O M A N: Why is that? Are you a bad mother?

O L D W O M A N: Oh, I'm a bad influence, cause I don't like her treating him like a trained poodle. I swear that boy doesn't piss without her permission. Ever since her husband died she's been so... hm, the way she frets and fusses over that boy, if only she'd let him run, let him breath, let him live. But she worries as if he'd overexert himself. Not much danger then she'd never let him play a ball, ride a bicycle.

Y O U N G W O M A N: Do you think he'd like to see you?

**Аутентичный кинотекст-экскурсия
(художественный фильм “The Thomas Crown Affair”, 1999 г.,
режиссёр Д. М. Тирнан)**

T E A C H E R: This painting is considered to be the first impressionist work in history. It started the Impressionist Movement. It influenced dozens of major artists who went on to found the first major school... or style of the 20th century. Okay. Try this. It's worth a hundred million bucks.

**Аутентичный кинотекст-концерт
(художественный фильм “About a Boy”, 2002 г.,
режиссёр К. Уэйтц)**

W I L L: What are you doing here?

W O M A N: That's Ali up there.

W I L L: And... he's talented.

H O S T: That was *the Death Penalty Crew with Murder for Life*. Our next big act is Marcus Brewer singing Rebecca Flax beloved “Killing Me Softly” to be accompanied by the sound phonogram on the recorder.

M A R C U S ' S F R I E N D: Marcus, I can't do this. There is a shell on my alveolus.

M A R C U S: But you sang!
M A R C U S ' S F R I E N D: Sorry. Here's your five quid back.
H O S T: Any moment now. Marcus, will you hurry?
W I L L: Wait. Wait.
H O S T: Excuse me. What's going on?
W I L L: Everything is under control. I'm just his voice coach.
M A R C U S: What are you doing here?
W I L L: I've just heard about this social suicide. I've just dropped by.
M A R C U S: My partner just left.
W I L L: What's bringing you? You don't have to do it.
M A R C U S: I can't do it.
W I L L: Yes, you can. Tell them just there's a difficulty. You can't work without him. You had a drop problem. It's easy.
M A R C U S: My Mum wants me to sing it. It'll make her happy.
W I L L: Look. Nothing you do can make your Mum happy. All right. I mean not in the long term. She has to do that personal.
H O S T: Get over here! Right now!
W I L L: Just bugger off, will you! I am saying the important thing is to make yourself feel happy.
M A R C U S: I'm trying to make myself happy. She is trying to make herself happy. But it doesn't work. And there are other people to make you happy.
W I L L: That's just it. If other people can make you happy, they can also make you unhappy. Do you think those people out there can make you happy? Wait, Marcus.
B O Y 1: Go on, Britney.
B O Y 2: Give us a song then.
M A R C U S: This is for my Mum.
B O Y 1: You, rubbish man!
B O Y 2: What the hell is that?
M A R C U S: Will, we are finished. Come on.
W I L L: So there I was killing them softly with my song or rather being killed and not that so softly either. I was singing with my eyes closed. Was I frightened? I was petrified. This was definitely not island living.

Аутентичный кинотекст-собрание
(художественный фильм "Scent of a Woman", 1992 г.,
режиссёр М. Брест)

M r. T R A S K: You were in a position last Tuesday night to see who committed this act of vandalism. Who was it?
G E O R G E: Well, I have an idea who it was...
M r. T R A S K: No, not an idea, Mr. Willis. Did you see or did you not see?
G E O R G E: Well, I didn't have my contacts in...I was in the library taking

my glasses off and wanted to put my contacts back in, I... then I hear Simms says "Close up" and the next thing I know I was outside and I hear the sound and I didn't have any time for my contacts in.

M r. T R A S K: Whom with your limited vision did you see?

G E O R G E: Like I say it was blurry, ah... I can't see without my contacts.

M r. T R A S K: What did you see, Mr. Willis?

G E O R G E: Ha, do you mean fairly?

M r. T R A S K: Stop fencing with me, Mr. Willis! Tell me what you saw!

G E O R G E: On the whole it makes ... but no contacts... it's dark and everything.

M r. T R A S K: Mr. Willis!

G E O R G E: Maybe Harry Hayemeyer, Trent Potter and Jimmy Jameson.

M r. T R A S K: Maybe.

G E O R G E: All part. Best I could see.

M r. T R A S K: Could you provide us with some detail?

G E O R G E: Why don't you ask, Charlie? I really think he was closer.

M r. T R A S K: Mr. Simms?

C H A R L E S: Yes.

M r. T R A S K: You don't wear contact lenses, do you?

C H A R L E S: No, sir.

M r. T R A S K: With your untrammelled sight whom did you see?

C H A R L E S: I saw something but I couldn't say who...

M r. T R A S K: All right. What was something you saw?

C H A R L E S: I couldn't say.

M r. T R A S K: You couldn't say or you wouldn't say?

C H A R L E S: I just... I just couldn't say.

M r. T R A S K: Couldn't, wouldn't, shouldn't. Mr. Simms, you are exhausting my patience and making a mockery of these proceedings. I will give you one last chance. The consequences of your response will be dire... Mr. Simms. By "dire" I mean your future will be jeopardized permanently. I ask for the last time. What did you see last Tuesday night outside my office?

C H A R L E S: I saw somebody.

M r. T R A S K: I saw somebody. Good! Did you see the size and shape?

C H A R L E S: Yeah.

M r. T R A S K: And it was the size and shape of whom?

C H A R L E S: It was the size and shape... of most any Baird student, sir.

M r. T R A S K: I'm left with no real witness. Mr. Willis's testimony isn't only vague it is unsubstantiating. The substance I was looking for, Mr. Simms, was to come from you.

C H A R L E S: I'm sorry.

M r. T R A S K: I'm sorry, too, Mr. Simms. Because you know what I'm going to do in as much as I can't punish Mr. Hayemeyer, Mr. Potter, Mr. Jameson and I won't punish Mr. Willis. He is the only party to this incident who is still worthy of calling himself a Baird man. I'm going to recommend to the Disciplinary Committee that you be expelled, Mr. Simms. You are a coward, what is worse and you are a liar.

M r. S L A D E: But not a snitch!

M r. T R A S K: Excuse me!

M r. S L A D E: No, I don't think I will.

M r. T R A S K: Mr. Slade...

M r. S L A D E: This is such a crock of shit!

M r. T R A S K: Please, watch your language, Mr. Slade. You are in the Baird school, not at barracks. Mr. Simms, I'll give you one final opportunity to speak out.

M r. S L A D E: Mr. Simms doesn't want it. He doesn't need to be labelled "still worthy of being a Baird man". What the hell is that? What is your motto here? Boys inform on your classmates, save your hide anything short of that we gonna burn you at the stake? Well, gentlemen! When the shit hits the fan some guys run and some guys stay. Here is Charlie facing the fire and there is George hiding in big Daddy's pocket. And what are you doing? You gonna reward George and destroy Charlie.

M r. T R A S K: Are you finished, Mr. Slade?

M r. S L A D E: No, I'm just getting warmed up. I don't know who entered this place: William Outap, William Jennings Bride, William Tear, whoever. Their spirit is dead if they ever had one. It's gone. You're building a wreck ship here. A vessel for sea — going snitches. And if you think your popularism minnows for manhood you'd better think again because I say you are killing the very spirit this institution proclaims and instills. What a shame! What kind of a show you are, guys, putting on here! I mean the only class in this act is sitting next to me and I'm here to tell you this boy's soul is intact. It's non-negotiable. And how I know? Someone here I'm not gonna say who offered to buy him. Only Charlie he was a severn.

M r. T R A S K: So, out of order!

M r. S L A D E: I'll show you "out of order". You don't know what out of order is, Mr. Trask. I'd show you, but I'm too old, I'm too tired, I'm too fucking blind. If I were the man I was five years ago I would take a flame thrower on this place. Out of order. Who the hell do you think are you talking to? I've been around, you know. There was a time I could see and I have seen boys like these, younger than these: their arms torn out, their legs ripped off. But there's nothing like a sight of an amputated spirit — there is no prosthetic for that. You think you're merely sending this splendid fought soldier back to Oregon with his tail between his legs, but I say you are executing his soul. And why? Because he's a not Baird man. A Baird man... You hurt this boy, you gonna be bad bumps, the lot here.

M r. T R A S K: Stand down, Mr. Slade!

M r. S L A D E: I'm not finished. As I came in here I heard those words. Cradle of leadership. When the bar breaks the cradle will fall and as it has fallen here: making some man, creating the leaders you are to be careful what kind of leaders you are producing here. I don't know if Charlie's silence here today is right or wrong. I'm not a judge or jury but I can tell you this: he won't sell anybody out to buy his future. And that, my friends, is called integrity that is called courage. Now that's the stuff leaders should be made of. Now I have come to the crossroads in my life. I always knew what the right path was. Without exception I knew but I never took it. You know why? It was too damn hard. Now here's Charlie. He's come to the crossroads. He has chosen a path. It's the right path. It's a path made of a principle.

At least a character. Let him continue on his journey. You're holding the boy's future in your hands, committee. It's a valuable future, believe me. Don't destroy it, protect it, embrace it. It is gonna make you proud one day. I promise you.

Mr. TRASK: The Disciplinary Committee will take this matter on the advisement in closed session.

Аутентичный кинотекст-урок
(художественный фильм "Finding Forrester", 2000 г.,
режиссёр Г. В. Сэнт)

Mr. CRAWFORD: Ladies and gentlemen... may I have your attention... please, if you don't mind.

"Ere sin could blight on sorrow fade

Death came with friendly care

The opening bud to heaven convey'd"

Now nice of you to join us. That's not part of poem.

"And bade the blossom there".

Anyone. A little more early morning reticence than usual. Mr. Coleridge. Please, Mr. Coleridge. How many students would you say we have here today?

Mr. COLERIDGE: I'm not sure.

Mr. CRAWFORD: Perhaps you could humour us with a guess.

Mr. COLERIDGE: Thirty?

Mr. CRAWFORD: Thirty. And of that 30, there isn't one person here who knows the author of this passage. I find that remarkable. Don't you, Mr. Coleridge? Perhaps we should back into this. In looking at this, what if any conclusions might we be able to draw?

Mr. COLERIDGE: You mean about the author?

Mr. CRAWFORD: About anything. Do any of the words strike you as unusual? Feel free to view this as the appropriate time for a response.

Mr. COLERIDGE: "Ere".

Mr. CRAWFORD: "Ere". And why is that unusual?

Mr. COLERIDGE: Because ... it sounds old.

Mr. CRAWFORD: It does sound old, doesn't it? And you know why it sounds old, Mr. Coleridge? Because it is as old. More than 200 years old. Written before you were born, before your father was born, before your father's father was born. But that still does not excuse the fact... that you don't know who wrote it, now does it, Mr. Coleridge?

Mr. COLERIDGE: I'm sorry, sir. I don't...

Mr. CRAWFORD: You, of all people in this room, should know who wrote that passage. And do you know why, Mr. Coleridge? I repeat, do you know why?

**ПРОГРАММА СПЕЦКУРСА
«МЕТОДИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ»**

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1.1 Актуальность изучения дисциплины

Политическая, экономическая, социальная стабильность государства определяется уровнем образованности общества — грамотностью. В последнее время проявляется озабоченность общества качеством подготовки будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности. Поиски дальнейшего совершенствования системы профессиональной, в частности иноязычной, подготовки учителя сопряжены с определением специфики содержания педагогического образования. В процессе обучения студенты не могут усвоить весь социальный опыт полностью, и корректнее говорить, что содержанием подготовки специалиста в языковом педагогическом учреждении высшего образования является содержание методического образования — формирование методической грамотности будущего преподавателя. Методическая грамотность (начальная ступень овладения профессионально-педагогической культурой) есть уровень образованности будущего учителя, воплощающий его духовную и профессиональную ценность, выражающийся в единстве психологической, теоретической, практической и личностной готовности, обеспечивающий способность эффективно решать различные по степени сложности педагогические задачи и проблемы в учебно-воспитательном процессе.

Дисциплина «Методическая грамотность» способствует овладению будущими преподавателями особыми аспектами внутренней и внешней профессиональной культуры, непосредственно относящимися к педагогической деятельности. В эти аспекты входит культура взаимодействия с субъектами учебно-воспитательного процесса, культура принятия адекватных педагогической ситуации решений, культура организации педагогического общения на уроке.

Программа разработана на основе компетентностного подхода, требований к формированию компетенций, сформулированных в образовательном стандарте ОСРБ 1-02 03 07-2008 Иностранный язык (английский).

Освоение дисциплины базируется на компетенциях, приобретённых студентами при изучении следующих дисциплин: «Методика преподавания иностранных языков», «Основы межкультурной коммуникации», «Профессиональная культура».

Цели и задачи учебной дисциплины

Цель дисциплины — формирование методической грамотности будущих преподавателей, выражающейся в готовности к эффективному решению различных задач, проблем, ситуаций, возникающих в педагогической деятельности.

Основными задачами дисциплины являются:

1) расширить представления о методической грамотности как основе формирования профессиональной культуры;

2) совершенствовать знания социально-гуманитарного цикла и на этой основе расширить представление о специфике деятельности преподавателя иностранного языка;

3) формировать умения творчески применять профессиональные знания в процессе решения практических задач с учётом конкретных условий;

4) развивать творческое мышление, что будет способствовать успешному решению психолого-педагогических задач в различных педагогических ситуациях;

5) формировать профессионально корректное отношение к педагогической деятельности с учётом специфики предмета «Иностранный язык».

1.2 Требования к уровню освоения содержания учебной дисциплины

В результате изучения дисциплины студент должен закрепить и развить следующие академические (АК) и социально-личностные (СЛК) компетенции, предусмотренные в образовательном стандарте ОСПБ 1-02 03 07-2008 «Иностранный язык (английский)»:

АК-1. Уметь применять полученные базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач в области создания и совершенствования инновационных технологий, организации учебно-воспитательного процесса;

АК-2. Иметь навыки организации исследования и его системного и сравнительного анализа;

АК-3. Уметь работать самостоятельно и повышать свой профессиональный уровень;

АК-4. Уметь применять междисциплинарный подход при решении проблем;

АК-5. Уметь соотносить понятийный аппарат изученных дисциплин с реальными фактами и явлениями профессиональной деятельности;

СЛК-1. Быть способным к социальному взаимодействию;

СЛК-2. Обладать способностью саморазвития и самосовершенствования.

В результате изучения дисциплины студент должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК), предусмотренными образовательным стандартом ОСПБ 1-02 03 07-2008 «Иностранный язык (английский)»:

ПК-1. Использовать систему знаний о сфере образования и современных направлениях развития по специальности;

ПК-2. Анализировать сущность, содержание и структуру образовательных процессов;

ПК-3. Использовать различные средства, методы, средства, формы обучения и воспитания, прогрессивные приёмы руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся, применять современные технические средства обучения;

ПК-4. Внедрять в образовательный процесс новые прогрессивные технологии, методы и приёмы работы;

ПК-5. Проектировать, реализовывать, оценивать и корректировать образовательный процесс, разрабатывать учебно-программную документацию;

ПК-6. Планировать, организовывать и вести воспитательную работу;

ПК-7. Пользоваться эффективными способами коммуникации с учащимися, родителями, представителями общественных организаций;

ПК-8. Самостоятельно осуществлять научный поиск, работать с научной и справочной литературой.

Для приобретения профессиональных компетенций ПК-1–ПК-8 в результате изучения дисциплины студент должен

знать:

- современные требования к уровню профессионализма преподавателя иностранного языка;

- сущностные характеристики методической грамотности как основы профессиональной культуры;

- формы, методы, приёмы, технологии решения педагогических ситуаций;

уметь и быть способным:

- решать педагогические задачи и проблемы, связанные с организацией и управлением учебно-воспитательным процессом;

- применять различные формы, методы, приёмы, технологии в процессе решения педагогических задач, связанных с организацией занятия и педагогического общения;

- осуществлять изучение личности учащегося в целях его воспитания.

1.3 Структура содержания учебной дисциплины

Изучение дисциплины «Методическая грамотность» рассчитано на 28 аудиторных часов и 18 часов внеаудиторной деятельности, распределение часов по видам занятий следующее: 28 часов — практические занятия, по окончании изучения спецкурса — зачёт).

Содержание дисциплины представлено в виде разделов, включающих перечень тем, которые характеризуются относительно самостоятельными укрупнёнными дидактическими единицами содержания обучения.

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Название раздела, темы	Количество аудиторных часов			
	всего	лекционные	семинарские занятия	практические
1 Цели, задачи, содержание формирования методической грамотности будущего преподавателя. Общая характеристика технологии, методов и форм решения педагогической ситуации	6	—	—	6
1.1 Генезис проблемы методической грамотности в педагогической науке и практике	2	—	—	2
1.2 Формирование методической грамотности	2	—	—	2
1.3 Технология решения педагогической ситуации	2	—	—	2
2 Способы решения педагогических ситуаций, связанных со спецификой и оценкой деятельности учителя	14	—	—	14
2.1 Решение педагогических ситуаций, связанных с управлением учебно-воспитательной деятельностью и организацией педагогического общения	2	—	—	2
2.2 Гуманизация педагогического процесса	2	—	—	2
2.3 Формы коллективного разрешения педагогической ситуации	2	—	—	2
2.4 Принципы обучения	2	—	—	2
2.5 Средства педагогического общения	2	—	—	2
2.6 Методический инструментарий учителя	2	—	—	2
2.7 «Шаблонность» педагогической деятельности	2	—	—	2

Окончание табл.

Название раздела, темы	Количество аудиторных часов			
	всего	лекционные	семинар-ские занятия	практические
3 Способы решения педагогических ситуаций, связанных с изучением личности учащегося как субъекта педагогической деятельности	6	—	—	6
3.1. Психолого-педагогические особенности детей разных возрастных групп	2	—	—	2
3.2. Отношения между сверстниками	2	—	—	2
3. Индивидуальные способы разрешения педагогической ситуации	2	—	—	2
И Т О Г О	28	—	—	28

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Модуль 1

Цели, задачи, содержание формирования методической грамотности будущего преподавателя. Общая характеристика технологии, методов и форм решения педагогической ситуации

1.1 Генезис проблемы методической грамотности в педагогической науке и практике.

Методическая грамотность как элементарный уровень профессионализма и способность решать педагогические ситуации.

1.2 Формирование методической грамотности.

Определение педагогической ситуации. Виды педагогических ситуаций. Педагогическая проблема.

1.3 Технология решения педагогической ситуации.

Формы, методы, приёмы решения педагогических ситуаций.

Модуль 2

Способы решения педагогических ситуаций, связанных со спецификой и оценкой деятельности учителя

2.1 Решение педагогических ситуаций, связанных с управлением учебно-воспитательной деятельностью и организацией педагогического общения.

Организация педагогического общения. Особенности организации педагогического общения за рубежом.

2.2 Гуманизация педагогического процесса.

Стили педагогического общения. Конфликтные ситуации, источники их возникновения и способы разрешения. Примеры использования методов парадокса и «мозгового штурма».

2.3 Формы коллективного разрешения педагогической ситуации.

Примеры использования методов прямой и личностной аналогии.

2.4 Принципы обучения.

Сложности реализации индивидуализации и дифференциации обучения. Роль вербального и невербального поведения учителя в решении профессиональных задач. Пример использования метода инверсии.

2.5 Средства педагогического общения.

Когнитивные искажения. «Педагогические» и «непедагогические» приёмы решения профессиональных ситуаций.

2.6 Методический инструментарий учителя.

Профессиональное поведение учителя. Ошибки в организации занятия. Пример использования метода морфологического анализа.

2.7 «Шаблонность» педагогической деятельности.

Профессиональные стереотипы. Индивидуальные способы разрешения педагогической ситуации.

Модуль 3

Способы решения педагогических ситуаций, связанных с изучением личности учащегося как субъекта педагогической деятельности

3.1 Психолого-педагогические особенности детей разных возрастных групп. Факторы развития личности ребёнка. Развитие ребенка: теории, концепции.

3.2 Отношения между сверстниками.

Комплексы учащихся: причины их возникновения, предупреждения и устранения. Природа детской, подростковой и юношеской жестокости. Феномен «белой вороны».

3.3 Индивидуальные способы разрешения педагогической ситуации.

Сочетание форм, методов и приёмов решения педагогической ситуации. Транспозиция. Педагогическая интуиция.

Вопросы к зачёту

I Give your ideas on the topics

1. Methodological literacy as the elementary level of professionalism.
2. The pedagogical situation: types, peculiarities.
3. The technology of problem solving.
4. The methods of problem solving.
5. The goals and contents of educational work.
6. The means of pedagogical communication.
7. Different approaches to organizing an educational establishment.
8. The relations between students and teachers.
9. Punishment at school: the pros and cons.
10. The school charter (statutes) describing the behaviour patterns of the students.
11. The teacher as the subject of educational work.
12. The personality of the teacher.
13. The peculiarities and estimation of educational work.
14. Pedagogical concepts of educating children.
15. Methodology of teaching.
16. Pedagogical environment.
17. Standard and non-standard teaching.
18. The incentives in education.
19. Pedagogical styles of teaching.
20. First teaching experience.
21. Organising the class and communication.
22. The student as the subject of educational work.
23. The ways of studying the students' personality.
24. The peculiarities of teenage.
25. Modern school and teenage problems.
26. The pupils' motives of studying.
27. School events facilitating the children's aptitude growth and self — realization.
28. The students' complexes.
29. Male and female teachers: the similarity and differences.
30. Pedagogical stereotypes.
31. The teacher of the future.

II Read the descriptions and solve the pedagogical situations

1. In your class one of the students doesn't want to do anything. Moreover, he speaks filthy language and this distracts all the pupils' attention from the contents of the class.
2. In your class one of the students doesn't want to do anything because he considers the topic "Belarus — my country" boring. And he adds that he would rather play computer games.

3. At the beginning of the class you enter the classroom, greet the students and tell them to sit down. But they do not sit down. You repeat your requirement but they keep on standing. You have to do conduct the class.

4. You are conducting a class. You are explaining the usage of the prepositions. Suddenly the door of the wardrobe in the classroom opens and one of the missing students appears. Everybody starts laughing. No pupil pays any attention to the material of the class.

5. You are conducting a class. One of the pupils is producing different sounds in the class. First nobody pays any attention to it. Then it makes everyone irritated.

6. One of your pupils is constantly complaining about the injustice in your relationship to him. He says you underestimate his abilities and it results in not adequate marks.

7. One of your pupils is constantly afraid of speaking in your classes which is connected with the lack of confidence. And, of course, it's hard to estimate the pupil's work.

8. One of your pupils is constantly afraid of speaking in your classes which is connected with her social status in the form. Nobody wants to sit and work with her.

9. While explaining the material you are making a grammar mistake. The two pupils notice that and put it right. You see an expression of sarcasm on their faces.

10. While explaining the material you are making a factual mistake. The two pupils notice that and put it right. You see an ironical expression on their faces.

11. In your class two boys start quarrelling. Everybody's attention is centered on them.

12. In your class two girls pupils pretend to be working. As a matter of fact they are focused on their cell phones and sending SMS-messages.

13. You've prepared a video class "Travelling". At the critical moment of the class you switch on the video but it turns out that the electricity doesn't work. You've got thirty minutes left before the bell rings.

14. While conducting an audio class (after presenting the audio material twice) you face the problem: the pupils can't answer the questions on the audio text because they have almost understood nothing.

15. You wanted to test the pupils' knowledge of the Active Voice tenses. You prepared the tests but you forgot to bring them for the class. And still you have to test their knowledge somehow.

16. You were planning to give the poem "Humpty Dumpty" to the children of the 4th form for learning. You read, translated it, and gave the pupils some time for learning. But they failed to learn it.

17. You are planning to conduct a video class in the 4th form connected with the topic "Fashion. Clothes". You've got some fears concerning the organization of work to provide the children's understanding of the video.

18. The pupils of the 10th form came unprepared for the lesson. Their home assignment was to make reports on different professions. They explained that it was hard to fulfill.

19. In the 8th form you have to conduct the class "Great Britain. The geographical position". You are at a loss because you don't know whether the pupils will be interested in it.

20. In your classes the pupils make a lot of mistakes connected with the usage of the Past Simple and the Present Perfect tenses. And it spoils the quality of their answers a lot.

21. You have to conduct a demonstration class in the 5th form based on the fairy tale “The Giant and The Miller”. The children read it at home.

22. You have to conduct a demonstration class in the 2nd form the topic of which is “Greetings” (“Hello. Hi. How Do You Do. Good Afternoon”).

22. You have to conduct a demonstration class in the 9th form based on studying the Conditional Mood.

23. In your class devoted to the topic “Food” one of the students exclaims suddenly that she doesn’t like your dress. Her words make you feel uneasy.

24. In your class devoted to the topic “Friendship” one of the students says that he is not going to speak at all as he has no friends.

25. In your class one of the pupils begins eating an apple. Everybody laughs. You ask them to ignore the fact. Then the episode results in a chain reaction: the children begin to put out different products and eat them.

26. You are conducting a class. Suddenly you hear the purring of a cat. Some pupil has brought it. The cat doesn’t want to stay in the bag any more.

27. At the beginning of the class you enter the classroom, greet the students. You feel there is something strange about the pupils’ behavior. Then you notice a filthy word on the blackboard and the children smiling happily.

28. At the beginning of the class you enter the classroom, greet the students. But they are singing not paying any attention to you.

29. You are conducting a class. All your attempts to give your own ideas on the problem of family life are not accepted by the pupils of the 9th form and severely criticized. Everything looks as though the children have agreed to do that.

30. You are conducting a class. But somebody is constantly producing different noises (tapping, knocking, ruffling and others) which block your speech. You can’t make out who is doing that. It grows irritating.

31. In your classes the pupils make a lot of mistakes connected with the usage of the -s in the Present Simple tense. And it spoils the quality of their answers a lot.

32. At the beginning of the class you enter the classroom, greet the students. You feel there is something strange about the pupils’ behavior. Then you see a large poster on the blackboard “We Need No Education”.

Аутентичные кинотексты

DADDY DAY CARE

PHIL’S WIFE: “Warm nurturing, experienced parents providing exceptional child care at affordable prices”. The “experienced” part is what I have to take issue with. I give it three days.

PAUL’S FATHER: You two guys are running a day care centre. You’re signing up people at a lemonade stand on the front lawn? Wow. Good luck with that. Come on, Paul.

C H A R L I E: Hey, hey. Wait a minute. Don't you believe in equality amongst the sexes?

P H I L: Can't men do everything women can do?

P A U L ' S F A T H E R: No, we can't. It's unnatural. Little bit eeky.

M O T H E R 1: You're guys?

C H A R L I E: What did you think Daddy Day Care meant?

M O T H E R 1: I thought maybe one guy. Not only guys.

M O T H E R 2: I just thought it was a clever name.

M O T H E R 3: Is this the day care place?

M O T H E R 1: They're all guys.

M O T H E R 3: They're what?

C H A R L I E: Excuse me. Listen. We are two loving, caring parents. We run a day care centre.

M O T H E R 3: You're are a couple of sickos!

C H A R L I E: What about a free trial offer?

M O T H E R 3: Sickos!

P E G G Y: Oh, dear.

M O T H E R 3: Come on.

P H I L: Hi, Peggy! Hi, Nicky. How you doing?

P E G G Y: Nicky is so excited for his big day.

P H I L: How old are you? Oh, yeah, five.

C H A R L I E: I got it.

M O T H E R 2: Wait. You're leaving Nicky here with these guys?

P E G G Y: Yeah. Oh, come on. You have trouble with them being guys? Are you from the Dark Ages? Aren't you for gender equality and all that jazz?

M O T H E R 1: Peggy, come on. Of course we are.

P E G G Y: OK. So can't women do that men do and men do that women do? These guys can do the job.

M O T H E R 1: You'll vouch for these two?

P E G G Y: Yeah, I'll vouch for them.

M O T H E R 2: I'll try it.

M O T H E R 1: You're doing it.

P E G G Y: They'll have a great time.

M O T H E R 1: Okay, right, kids.

C H A R L I E: You are a real lives saver.

P E G G Y: You screw this up, I'll kill you with my bare hands.

D Y L A N ' S M O T H E R: Here, now go to Phil.

D Y L A N: No. I don't want to go.

D Y L A N ' S M O T H E R: Come on. Let's go.

D Y L A N: I don't want to go!

D Y L A N ' S M O T H E R: He's got a little bit of separation anxiety. Dylan!

D Y L A N: I don't want to go!

D Y L A N ' S M O T H E R: I just stopped breast feeding.

P H I L: I'd freak out, too.

D Y L A N ' S M O T H E R: If you could grab a leg.

D Y L A N: I don't want to go.
D Y L A N ' S M O T H E R: All right.
P H I L: Here we go.
D Y L A N ' S M O T H E R: Come on, Dylan.
D Y L A N: I don't want to go.
D Y L A N ' S M O T H E R: All right, sweetie.
D Y L A N: I don't want to go.
P H I L: Come on. Let go of Mom! Thank you. Oh, man.
M O T H E R 4: No lactose, no peanuts, no shellfish.
G I R L 1: Nothing high in fructose.
M O T H E R 4: Or sucrose, or dextrose.
G I R L 1: Or maltodextrose. Nothing with red dye number six.
M O T H E R 4: Or number four.
G I R L 1: Or yellow dye number two.
C H A R L I E: Will you say "maltodextrose" for me again? So cute.
G I R L 1: Maltodextrose. Or yellow dye number two.
C H A R L I E: Two, right.
C R I S P I N ' S M O T H E R: His name is Crispin.
C H A R L I E: My name, Crispin! How's it going, big guy?
C R I S P I N ' S M O T H E R: What time's pickup?
C H A R L I E: At 5:00.
C R I S P I N ' S M O T H E R: I have laser treatment. Make it 6:00.
L I T T L E F L A S H ' S M O T H E R: Sorry about the outfit. He won't
take it off.
C H A R L I E: How long has he been wearing that? Couple of weeks.
M O T H E R 5: Who will you call if there are any problems?
G I R L 2: 911, Mommy.
M O T H E R 5: That's such a good girl.
P H I L: Come on. I'll let you hold my keys. How about a Life Saver? You
like Life Savers? How about money? A dollar? Yeah, a dollar. You are a smart
man. That is yours. All right.
C H A R L I E: Welcome to Daddy Day Care. We are your team facilitators.
My name is Charlie and this is Phil. Anybody ever seen a mission statement before?
Here. Everybody take one. Take a mission statement. Here we go. One for every-
body. Slow down. All right. Okay. Who wants to be the first one to read the first
sentence on the mission statement? Okay, how about you?
G I R L 1: I don't read yet.
C H A R L I E: I'm looking for someone who can read. By a show of hands,
how many of you, guys, can already read?
P H I L: OK. Raise your hand if you don't know how to read.
C H A R L I E: OK. Here's what we'll do. I'll read the mission statement aloud
and what I want you, guys, to do is just follow along as I read the mission statement.
Doesn't that sound like interesting fun? Here we go "As the members and facilitators
of the Daddy Day Care team we will collectively strive to provide..." Don't you rip
the mission statement, Little Flash! It's a very important document. Come back here!

P H I L: So what he's really trying to say is...
 C H A R L I E: Stop running. Come here. You want the rocket ship? One more?
 C H I L D R E N: Rocket ship!
 C H A R L I E: Everybody'll get the rocket ship. Slow down everybody.
 P H I L: I thought you said this would be easy.
 C H A R L I E: You know what I'm thinking now?
 P H I L: This was a huge mistake.
 C H A R L I E: I never quit anything in life, but I'm not sure if I can take this.
 P H I L: I'll be right back.
 C H A R L I E: Where you going? Help me do the rocket ship.
 P H I L: Trust me... Everybody! It's Big Phil with a guitar!
 C H A R L I E: Why don't you, guys, enjoy Big Phil while I rest my spine?
 P H I L: Max, bring your dad a chair.
 C H A R L I E: They really like that rocket ship.
 P H I L: "When I was a small boy at the age of 5
 My Mama said, "I'd be the greatest man alive"
 I'm a man, I'm a full-grown man, I'm a fat man..."
 C H A R L I E: Hey, come on into the kitchen.
 P H I L: "Put the lime in the coconut and drink 'em all up (3 times)
 I say, "Doctor, ain't there nothing I can take?"
 I say, "Doctor, to receive this belly ache?"
 "... Like a rhinestone cowboy
 Riding out on a horse
 In a star — sprangled rodeo
 Hava nagila, hava nagila, hava nagila..."
 I'm definitely out of songs.
 C H A R L I E: OK. Lunchtime. I don't know if we should be feeding them
 this stuff.
 P H I L: Why not. Look at them. They love it.
 C H A R L I E: Yeah, but I am a little worried.
 P H I L: About what?
 G I R L 2: 91). He tore off his head! Crispin stole my doll. I need help.
 C H A R L I E: Come on! You know how old this piano is? Keep your feet
 off the piano. Get your shoes off the couch!
 P H I L: Crispin. Please! Give me the..
 V O I C E F R O M T V: "The meat ain't the only fresh thing around here."
 P H I L: Don't play with that. Give me this.
 C H A R L I E: Leave it alone, okay?
 B O Y: All right.
 C H A R L I E: You get off those drapes. Stop climbing the drapes. You stop it.
 You come here.
 P H I L: Give me the vase. Put down the vase!
 C H A R L I E: Tomorrow, we give them all organic.
 P H I L: Don't worry, it'll be okay.

C H A R L I E: How can you say that? Look at this.
P H I L: What goes up...
M O T H E R S 1, 2: Wow. Guys are good.
C H A R L I E: What do you expect? You left your kids with professionals.
P H I L: Sorry to leave you hanging. Since we got laid off, Sheila's made me make dinner.
C H A R L I E: Really? How's that doing?
P H I L: It ain't napping. Can I take these snack cakes home?
C H A R L I E: Go ahead. How you doing, little man?
K I M: I guess we better go in, Pooch. Your Daddy will come a little later. Come here. Let me see you.
C H A R L I E: OK. I'm so sorry, baby. Things got crazy at work. What's going on, man? Look at this place. It's Princeton for preschoolers.
K I M: Let's hurry up, so we won't be late for the orientation.
C H A R L I E: What's the orientation about? It's a preschool, they'll be playing with blocks, right?
C H A R L I E: Unbelievable.
H E A D M I S T R E S S: Language skills are a critical component here at Chapman. They're part of our core curriculum. You must be Charles.
C H A R L I E: Call me Charlie. Nice to meet you. This is my wife, Kim. How do you do?
H E A D M I S T R E S S: Kimberly. I'm Miss Harridan, the headmistress.
K I M: And this is Ben.
H E A D M I S T R E S S: How do you do, Benjamin?
C H A R L I E: Come on, little man.
H E A D M I S T R E S S: It's a pleasure to meet you. Shall we begin?
C H A R L I E: Look at their outfits. Like that.
K I M: They're cute.
H E A D M I S T R E S S: We find uniforms reinforce the sense of structure.
C H A R L I E: Oh, yes. Structure's good.
H E A D M I S T R E S S: Our philosophy is that a child is like a climbing vine. With structure to cling to and the right gardener to tend them they'll grow to the sky.
C H A R L I E: Sorry.
H E A D M I S T R E S S: So, Mrs. Hinton... you're returning to work? Lawyer, I believe, your file said.
K I M: Yeah. Actually, I haven't practised yet. We just had Ben when I finished law school. Still a little nervous about leaving him.
H E A D M I S T R E S S: Oh. All mothers are. But you needn't worry. Our little seedlings are in very good hands.
K I M: Turn the darn phone off.
C H A R L I E: It's off.
T E A C H E R 1: And attack!
T E A C H E R 2: Now mark you books, number five. Cat is to mouse as frog is to...

K I M: Are they going SAT prep?
H E A D M I S T R E S S: It's never too early to start.
C H I L D R E N: Nest.
T E A C H E R 2: That's right. Nest.
K I M: I thought you turned your phone off.
C H A R L I E: It is not my phone. It's my two — way. Oh, no. It's bad.
K I M: Go ahead.
C H A R L I E: Okay. Thank you, baby. I'm terribly sorry. I have an emergency at work. I gotta go...
H E A D M I S T R E S S: I understand.
C H A R L I E: I'm sorry. Hey, little man. Daddy's got to get going, but I'll see you later, okay? You want to do the rocket ship? Sorry about all the noise. Here you go. Go to Mommy. I'll see you later. Thank you for your time.
K I M: I'm so sorry. He's trying out a new product at work.
H E A D M I S T R E S S: No need to apologize. Diligence always sets a fine example. Hi, Jenny. Just in time. Here's a copy of our curriculum and a list of your financial obligations.
K I M: This is the price per year?
H E A D M I S T R E S S: Per month.

SCENT OF A WOMAN

H A Y E M E Y E R: Oh, my God!
G E O R G E: Look at this!
H A Y E M E Y E R: Oh, Jesus! This is so appalling. Shit.
G E O R G E: I can't believe it. I can't believe they gave it to him.
H A Y E M E Y E R: Oh, this is pathetic. Now he's a loser with the Jaguar.
G E O R G E: No, seriously. Look at the glory of that thing. Good morning, sir.
M r. T R A S K: Mr. Willis.
G E O R G E: Really.
H A Y E M E Y E R: Mr. Trask.
G E O R G E: "What a piece of machinery!"
M r. T R A S K: Morning, Hayemeyer.
H A Y E M E Y E R: Morning to you, sir! Bene!
M r. T R A S K: Bene?
H A Y E M E Y E R: Bene! Fabulous!
M r. T R A S K: What's fabulous?
H A Y E M E Y E R: That fine piece of steel you have back there.
M r. T R A S K: Ah, you think I don't deserve it?
H A Y E M E Y E R: No, sir. On the contrary I think it's great. Why should the headmaster everywhere be seen pounding around in some junk? In fact I think that the Board of Trustees will have their first true stroke of inspiration in some time.
M r. T R A S K: Well, thank you, Hayemeyer. I'll take that at face value.
H A Y E M E Y E R: I'd expect nothing less, sir. Have a good day.

M r . T R A S K: Morning, Sassy.
 M r s . H U N S A K E R: Good morning.
 M r . T R A S K: What do we have here? Anything is wrong?
 S T U D E N T: Good night.
 G E O R G E: Charles, hold on. You know, it's great.
 C H A R L E S: This can't go out. This is on reserve.
 G E O R G E: Here's the thing, buddy. It's booked tonight. Thanksgiving
 creditation presses in the morning.
 C H A R L E S: I know. That's why it's put on reserves. This is the only copy.
 G E O R G E: Without that book I'm dead. OK?
 C H A R L E S: If it's not back by 7.30 I'd be on my ass.
 G E O R G E: Oh, I promise. I promise.
 C H A R L E S: Wait a second. I'll lock up. OK.
 G E O R G E: God, what...
 C H A R L E S: Where are you, guys, skiing? Sugar what?
 G E O R G E: It's Bush. Sugarbush. That's my boys. What are you doing?
 H A Y E M E Y E R: Keep your voice down. I'll tell you about it in the morning.
 G E O R G E: Shit. Mrs. Hunsaker. Have a nice day.
 M r s . H U N S A K E R: George, what about that noise?
 G E O R G E: I'm meeting Charles.
 M r s . H U N S A K E R: Good evening, Charles. What was that?
 C H A R L E S: I don't know, m'am.
 M r s . H U N S A K E R: Who are those boys?
 G E O R G E: Who knows?!
 M r s . H U N S A K E R: What were they doing? Charles?
 G E O R G E: Did you make this scarf yourself?
 M r s . H U N S A K E R: No, George. I've bought it.
 G E O R G E: Because it's a beauty. It really is.
 M r s . H U N S A K E R: Thank you, George.
 G E O R G E: In case I'll not see you for Thanksgiving holidays why don't
 give me one of your big hugs, please?
 M r s . H U N S A K E R: George! Good evening, Charles.
 G E O R G E: Please, come on.
 H A Y E M E Y E R'S F R I E N D: Mr. Trask is our fearless leader. A
 man of learning, a voracious reader. He can recite "The Iliad" in ancient Greek or
 fish every trout in a rippling creek. In doubt with wisdom of judgment sound, nev-
 ertheless about him the questions abound.
 H A Y E M E Y E R: How does Mr. Trask make such wonderful deals? Why did
 the trustees buy him Jaguar wheels? He was not conniving, he was in crest, he merely
 puckered his lips... and kissed their ass! Come on. Come on. One more. One more.
 M r . T R A S K: Mr. Simms, Mr. Willis, Mrs. Hunsaker says both you, gentlemen,
 were at the vantage point last night to observe who was responsible for this ... stunt. Who was it?
 G E O R G E: I really can't tell you, sir. I thought I saw somebody falling
 with the lamppost, but by the time I pulled focus they were gone.
 M r . T R A S K: Mr. Simms.

C H A R L E S: I couldn't say.

M r. T R A S K: That automobile isn't just a possession of mine. This automobile was presented to me by the Board of Trustees. It's a symbol of the Standard of Excellence for which the school is known. And I will not have it tarnished. Have I moved you? The Standard, Mr. Willis. What's your position, Mr. Simms?

C H A R L E S: On what, sir?

M r. T R A S K: On preserving the reputation of Baird.

C H A R L E S: I'm from Baird.

M r. T R A S K: And who did it?

C H A R L E S: I really couldn't say for sure.

M r. T R A S K: Very well. First thing Monday morning I'll convene a special session of student faculty disciplinary committee. As this is a matter which concerns the whole school the entire student body will be present. There will be no classes, no activities. Nothing will transpire in this institution until that proceeding is concluded. And if in that time we are no further along than we are now I will expel you both. Mr. Willis, would you excuse us?

G E O R G E: Have a nice Thanksgiving.

M r. T R A S K: Thank you. You too, Mr. Willis.

G E O R G E: I will.

M r. T R A S K: Mr. Simms, I'm not quite through with you yet. One of the few purposes of this office is that I am in power to handle certain matters on my own as I see fit. You understand?

C H A R L E S: Yes, sir.

M r. T R A S K: Good. The Dean of Admissions and I have an arrangement. Along with the usual shift of applicants submitted by Baird of which fortunately 2/3rds are guaranteed admittance I add one name, somebody who is a stand — out and yet under privileged, a student who can't afford to pay the Board and tuition in Cambridge. Do you know on whose behalf I drafted a memo this year?

C H A R L E S: No, sir.

M r. T R A S K: You, you, Mr. Simms. Now can you tell me who did it?

C H A R L E S: No, sir, I can't.

M r. T R A S K: You take the weekend and think about it, Mr. Simms. Good afternoon.

SCENT OF A WOMAN

M r. T R A S K: I've called up a meeting in this institution this morning because the incident that occurred this Tuesday last describes an issue. It concerns all of us. Not an isolated case of vandalism. What's happened is a symptom of the sickness of a society. A sickness which runs counter to the principles this school was founded on. A school among whose graduates two have sat behind the desk in the Oval Office in the White House. They head many state departments and Investment Houses. They run the department stores, they coach football teams and... they receive their bulletins in usher rooms in India and in palaces in Jordan. We are, in fact, we are around the

world as the cradle of this country's leadership... nations... today we are bleeding from disrespect, a disrespect for our values and a disrespect for our standards, a disrespect for the Baird tradition and as the custodians of that tradition we are here today to protect each other from those who threatened it. Who is this, Mr. Simms?

C H A R L E S: A...

M r. S L A D E: This is Mr. Frank Slade. LT Colonel, US Army. Retired. I'm here in place of Charlie's parents.

M r. T R A S K: Excuse me?

M r. S L A D E: In loco parentis. They couldn't make the trip from Oregon today.

M r. T R A S K: And what is your relationship to Mr. Simms?

M r. S L A D E: Is this a courtroom?

M r. T R A S K: In the closed case we are obliged to do it.

M r. S L A D E: For taking all there are few people I'd like to swear in.

M r. T R A S K: There are no oaths at Baird. We are all on our honor.

M r. S L A D E: Larry and Freddy Simms are very dear close friends of mine. They've asked me to appear here on Charlie's behalf. OK?

M r. T R A S K: Happy to have you with us now. Mr. Willis.

M r. S L A D E: Which Mr. Willis?

M r. T R A S K: George JR, sir.

G E O R G E: Yes.

M r. T R A S K: You were in a position last Tuesday night to see who committed this act of vandalism. Who was it?

G E O R G E: Well, I have an idea who it was...

M r. T R A S K: No, not an idea, Mr. Willis. Did you see or did you not see?

G E O R G E: Well, I didn't have my contacts in...I was in the library taking my glasses off and wanted to put my contacts back in, I... then I hear Simms says "Close up" and the next thing I know I was outside and I hear the sound and I didn't have any time for my contacts in.

M r. T R A S K: Whom with your limited vision did you see?

G E O R G E: Like I say it was blurry, ah...I can't see without my contacts.

M r. T R A S K: What did you see, Mr. Willis?

G E O R G E: Ha, do you mean fairly?

M r. T R A S K: Stop fencing with me, Mr. Willis! Tell me what you saw!

G E O R G E: On the whole it makes ... but no contacts... it's dark and everything ...

M r. T R A S K: Mr. Willis!

G E O R G E: Maybe Harry Hayemeyer, Trent Potter and Jimmy Jameson.

M r. T R A S K: Maybe.

G E O R G E: All part. Best I could see.

M r. T R A S K: Could you provide us with some detail?

G E O R G E: Why don't you ask, Charlie? I really think he was closer.

M r. T R A S K: Mr. Simms?

C H A R L E S: Yes.

M r. T R A S K: You don't wear contact lenses, do you?

C H A R L E S: No, sir.

M r. T R A S K: With your untrammelled sight whom did you see?

C H A R L E S: I saw something but I couldn't say who...

M r. T R A S K: All right. What was something you saw?

C H A R L E S: I couldn't say.

M r. T R A S K: You couldn't say or you wouldn't say?

C H A R L E S: I just... I just couldn't say.

M r. T R A S K: Couldn't, wouldn't, shouldn't. Mr. Simms, you are exhausting my patience and making a mockery of these proceedings. I will give you one last chance. The consequences of your response will be dire... Mr. Simms. By "dire" I mean your future will be jeopardized permanently. I ask for the last time. What did you see last Tuesday night outside my office?

C H A R L E S: I saw somebody.

M r. T R A S K: I saw somebody. Good! Did you see the size and shape?

C H A R L E S: Yeah.

M r. T R A S K: And it was the size and shape of whom?

C H A R L E S: It was the size and shape... of most any Baird student, sir.

M r. T R A S K: I'm left with no real witness. Mr. Willis's testimony isn't only vague it is unsubstantiating. The substance I was looking for, Mr. Simms, was to come from you.

C H A R L E S: I'm sorry.

M r. T R A S K: I'm sorry, too, Mr. Simms. Because you know what I'm going to do in as much as I can't punish Mr. Hayemeyer, Mr. Potter, Mr. Jameson and I won't punish Mr. Willis. He is the only party to this incident who is still worthy of calling himself a Baird man. I'm going to recommend to the Disciplinary Committee that you be expelled, Mr. Simms. You are a coward, what is worse and you are a liar.

M r. S L A D E: But not a snitch!

M r. T R A S K: Excuse me!

M r. S L A D E: No, I don't think I will.

M r. T R A S K: Mr. Slade...

M r. S L A D E: This is such a crock of shit!

M r. T R A S K: Please, watch your language, Mr. Slade. You are in the Baird school, not at barracks. Mr. Simms, I'll give you one final opportunity to speak out.

M r. S L A D E: Mr. Simms doesn't want it. He doesn't need to be labelled "still worthy of being a Baird man". What the hell is that? What is your motto here? Boys inform on your classmates, save your hide anything short of that we'll gonna burn you at the stake? Well, gentlemen! When the shit hits the fan some guys run and some guys stay. Here is Charlie facing the fire and there is George hiding in big Daddy's pocket. And what are you doing? You gonna reward George and destroy Charlie.

M r. T R A S K: Are you finished, Mr. Slade?

M r. S L A D E: No, I'm just getting warmed up. I don't know who entered this place: William Outap, William Jennings Bride, William Tear, whoever. Their spirit is dead if they ever had one. It's gone. You're building a wreck ship here. A vessel for sea — going snitches. And if you think your popularism minnows for manhood you'd better think again because I say you are killing the very spirit this institution proclaims and instills. What a shame! What kind of a show you are, guys, putting on here! I mean the only class in this act is sitting next to me and I'm here

to tell you this boy's soul is intact. It's non-negotiable. And how I know? Someone here I'm not gonna say who offered to buy him. Only Charlie he was a severn.

M r. T R A S K: So, out of order!

M r. S L A D E: I'll show you "out of order". You don't know what out of order is, Mr. Trask. I'd show you, but I'm too old, I'm too tired, I'm too fucking blind. If I were the man I was five years ago I would take a flame thrower on this place. Out of order. Who the hell do you think are you talking to? I've been around, you know. There was a time I could see and I have seen boys like these, younger than these: their arms torn out, their legs ripped off. But there's nothing like a sight of an amputated spirit — there is no prosthetic for that. You think you're merely sending this splendid fought soldier back to Oregon with his tail between his legs, but I say you are executing his soul. And why? Because he's a not Baird man. A Baird man... You hurt this boy, you gonna be bad bumps, the lot here. And Harry, Trent, Jimmy, wherever you are there, fuck you!

M r. T R A S K: Stand down, Mr. Slade!

M r. S L A D E: I'm not finished. As I came in here I heard those words. Cradle of leadership. When the bar breaks the cradle will fall and as it has fallen here: making some man, creating the leaders you are to be careful what kind of leaders you are producing here. I don't know if Charlie's silence here today is right or wrong. I'm not a judge or jury but I can tell you this: he won't sell anybody out to buy his future. And that, my friends, is called integrity that is called courage. Now that's the stuff leaders should be made of. Now I have come to the crossroads in my life. I always knew what the right path was. Without exception I knew but I never took it. You know why? It was too damn hard. Now here's Charlie. He's come to the crossroads. He has chosen a path. It's the right path. It's a path made of a principle. At least a character. Let him continue on his journey. You're holding the boy's future in your hands, committee. It's a valuable future, believe me. Don't destroy it, protect it, embrace it. It is gonna make you proud one day. I promise you.

M r. T R A S K: The Disciplinary Committee will take this matter on the advisement in closed session.

M r. S L A D E: What are they doing, Charlie?

C H A R L E S: I think they are coming to a decision now.

M r. T R A S K: Apparently further meeting will be unnecessary. Mrs. Hunsaker.

M r s. H U N S A K E R: The Joint Student Faculty Disciplinary Committee needs no further sessions. They've come to a decision. Misters Hayemeyer, Potter, Jason are placed on probation for suspicion of ungentlemanly conduct. It is further recommended that Mr. George Willis JR receives neither recognition non recommendation for his cooperation. Mr. Charles Simms is excused from any further response to this incident.

M r. S L A D E: Hua.

SCHOOL OF ROCK

M r. S C H N E E B L Y: Stop. You guys stop messing around. We've got a lot of work to do. OK, people, pay attention, because I do not want to have to fail you.

S U M M E R: I thought you didn't believe in grades.

M r. S C H N E E B L Y: Of course I believe in grades. I was testing you. And you passed. Good work, Summer. Four and a half gold stars for you. Now, listen, you, guys. Normal kids would have been stocked to slack off, but not you, guys, because you're not normal. You're special. Because you, guys, have the right attitude. I think it's time we started our new class project.

L A R R Y: A science project?

M r. S C H N E E B L Y: No, It's called... "Rock Band".

G I R L 1: Is this a school project?

M r. S C H N E E B L Y: Yes. And it's a requirement. It may sound easy, but nothing could be harder. It will test your head and your mind and your brain too.

S U M M E R: Will other schools be competing?

M r. S C H N E E B L Y: You could say that. You could say that every school in the state will be competing for the top prize.

B O Y 1: What's the prize?

M r. S C H N E E B L Y: A win will go on your permanent record. Hello, Harvard, yo. The thing is we're not supposed to get started until next quarter, but I think we should get a leg up on the competition, don't you?

S U M M E R: I do.

M r. S C H N E E B L Y: Who else wants to go for the gold?

C H I L D R E N: I do.

M r. S C H N E E B L Y: All right. But if anyone finds out, we'll be disqualified. So let's just keep it on the down — low, shall we?

G I R L 2: Can we tell our parents?

M r. S C H N E E B L Y: No! Trust me. They don't want to know. Keep it zipped. All right, you, guys, let's kick it into overdrive.

B O Y 2: What we are the rest of us supposed to do?

M r. S C H N E E B L Y: You just sit back and enjoy the magic of rock.

B O Y 3: You mean we're not in the band?

M r. S C H N E E B L Y: Now, hold up now. Just because you're not in the band doesn't mean you're not in the band. We need backup singers. Who can sing? You, sing.

G I R L 1: "The sun'll come out tomorrow..."

M r. S C H N E E B L Y: Yes.

G I R L 2: "Bet up your bottom dollar that tomorrow..."

M r. S C H N E E B L Y: Stop. You've got it, and I don't even know what it is, but you've got it. And that's why you're in the band. You, sing.

G I R L 3: "Amazing grace

How sweet the sound

That saved..."

M r. S C H N E E B L Y: Stop, before I start crying because I found the missing ingredient. You're in the band.

S U M M E R: I can sing.

M r. S C H N E E B L Y: You can? All right, Summer, belt it.

S U M M E R: "Memory

All alone in the moonlight..."

M r. S C H N E E B L Y: Stop. Stop. OK. Good. That's pretty good. All right.

S U M M E R: I can also play clarinet.

M r. S C H N E E B L Y: I'll find something for you. When we get back from lunch I'll assign the rest of you killer positions.

Lead guitar.. Zack Attack. Take a seat. On bass, Posh Spice. On keyboards, Mr. Cool. And on drums, Spazzy Mr. Gee. OK, Blondie, Brace Face, you're singing back up. All right, Tough Guy, Short Stop, Fancy Pants, get over here. You're, guys, on security detail. Make sure no one outside knows what we're doing. The band's future depends on you. OK, your first mission: soundproofing this room. Get on it.

B O Y 1: Can I be the band stylist instead?

M r. S C H N E E B L Y: Of course, you can, Fancy Pants. OK. Carrot Top, Roadrunner, Turkey Sub, we're gonna have a lot of equipment. We're talking lamps, electric guitars, maybe even lasers and smoke machines. Now, your job is to master the transportation and operation of this technology. Seriously without a first — rate roadie crew we'll never have a psychedelic show and I can't live with that. OK? I'm counting on you. Get going. Go. All right. You three... groupies. And your job is simple. Just worship the band. You're gonna be making hats, you're gonna be making T — shirts, all kinds of merchandise, which leads me to your first assignment: naming the band.

G I R L 4, 5: Yes.

M r. S C H N E E B L Y: All right. Sit down. As for me, I will be singing lead vocal and shredding guitar.

G I R L 3: Wait. Isn't this a student project?

M r. S C H N E E B L Y: What's your point?

G I R L 3: Are you supposed to be in the band?

CHOCOLAT, THE THOMAS CROWN AFFAIR, THE SOUND OF MUSIC

O L D W O M A N: You sure you didn't put booze in there.

Y O U N G W O M A N: Something better.

O L D W O M A N: Perhaps you should give it to my daughter. Meet that chilly disposition of hers.

Y O U N G W O M A N: You and Caroline have a problem?

O L D W O M A N: Do we have a problem? She won't let me see my grandson. I'm cut off from him.

Y O U N G W O M A N: Why is that? Are you a bad mother?

O L D W O M A N: Oh, I'm a bad influence, cause I don't like her treating him like a trained poodle. I swear that boy doesn't piss without her permission. Ever since her husband died she's been so... hm, the way she frets and fusses over that boy, if only she'd let him run, let him breath, let him live. But she worries as if he'd overexert himself. Not much danger then she'd never let him play a ball, ride a bicycle.

Y O U N G W O M A N: Do you think he'd like to see you?

T E A C H E R: This painting is considered to be the first impressionist work in history. It started the Impressionist Movement. It influenced dozens of major

artists who went on to found the first major school... or style of the 20th century. Okay. Try this. It's worth a hundred million bucks.

C H I L D R E N: Wow.

C A P T A I N: In the future you'll kindly remember there are certain rooms in this house, which are not to be disturbed.

G O V E R N E S S: Yes, Captain, sir.

C A P T A I N: And why do you stare at me that way?

G O V E R N E S S: You don't look at all like a sea captain, sir.

C A P T A I N: I'm afraid you don't look very much like a governess. Turn around, please.

G O V E R N E S S: What?

C A P T A I N: Turn. Hat off. It's the dress. You'll have to put on another one before you meet the children.

G O V E R N E S S: But I don't have another one. When we entered the abbey our worldly clothes were given to the poor.

C A P T A I N: What about this one?

G O V E R N E S S: The poor didn't want this one.

C A P T A I N: Hmm.

G O V E R N E S S: I would have made myself a new dress but there wasn't time. I can make my own clothes.

C A P T A I N: Well. I'll see that you get some material. Today, if possible. Now, Fraulein...

G O V E R N E S S: Maria.

C A P T A I N: Fraulein Maria, I don't know how much the mother abess has told you.

G O V E R N E S S: Not much.

C A P T A I N: You are the 12th in a long line of governesses who have come to look after my children since their mother died. I trust that you will be an improvement on the last one. She stayed only two hours.

G O V E R N E S S: What is wrong with the children, sir?

C A P T A I N: There's nothing wrong with the children, only the governesses. They were completely unable to maintain discipline. Without it, this house cannot be properly run. Will you, please, remember that, Fraulein?

G O V E R N E S S: Yes, sir.

C A P T A I N: Every morning you will drill the children in their studies. I will not permit them to dream away their summer holidays. Each afternoon they will march about the grounds, breathing deeply. Bedtime is to be strictly observed, no exceptions.

G O V E R N E S S: Excuse me, sir, when do they play?

C A P T A I N: You will see to it that they conduct themselves at all the time with utmost orderliness and decorum. I'm placing you in command.

G O V E R N E S S: Yes, sir.

C A P T A I N: Now this is your new governess, Fraulein Maria. As I sound your signals, you will step forward and give your name. You, Fraulein, will listen carefully. Learn those signals so you can call them when you want them.

L I E S L: Liesl.

F R I E D R I C H: Friedrich.
L O U I S A: Louisa.
K U R T: Kurt.
B R I G I T T A: Brigitta.
M A R T A: Marta.
C A P T A I N: And Gretl. Ahem. Now, let's see how well you listened.
G O V E R N E S S: Oh, I won't need to whistle for them, Reverend Captain!
I mean, I'll use their names, and such lovely names.
C A P T A I N: Fraulein, this is a large house. The grounds are very extensive, and I will not have anyone shouting. Take this, please. The children will help you. Now when I want you, this is what you will hear.
G O V E R N E S S: No, sir. I'm sorry, sir. I could never answer to a whistle. Whistles are for dogs and cats and other animals but not for children, and definitely not for me. It would be too humiliating.
C A P T A I N: Fraulein, were you this much trouble at the abbey?
G O V E R N E S S: Oh, much more, sir.
C A P T A I N: Hmm.
G O V E R N E S S: Excuse me, sir. I don't know your signal.
C A P T A I N: You may call me Captain.
G O V E R N E S S: At ease. Well, now that there are just us, would you please tell me all your names again and how old you are?
L I E S L: I'm Liesl. I'm 16 years old and I don't need a governess.
G O V E R N E S S: I'm glad you told me, Liesl. We'll just be good friends.
F R I E D R I C H: I'm Friedrich. I'm 14. I'm impossible.
G O V E R N E S S: Really? Who told you that, Friedrich?
F R I E D R I C H: Fraulein Josephine, four governesses ago.
L O U I S A: I'm Brigitta.
G O V E R N E S S: You, um, didn't tell me how old you are, Louisa.
B R I G I T T A: I'm Brigitta. She is Louisa. She is 13 years old, and you are smart. I'm 10. And I think your dress is the ugliest one I ever saw.
K U R T: Brigitta, you shouldn't say that.
B R I G I T T A: Why not? Don't you think it's ugly?
K U R T: Of course, but Fraulein Hilda's was ugliest. I'm Kurt. I'm 11. I'm incorrigible.
G O V E R N E S S: Congratulations.
K U R T: What's incorrigible?
G O V E R N E S S: I think, it means you want to be treated like a boy. Hm, hm.
M A R T A: I'm Marta, and I'm gonna be 7 on Tuesday. And I'd like a pink parasol.
G O V E R N E S S: Well, pink is my favorite colour too. Yes, you are Gretl, and you are five years old? My, you're practically a lady. Now I have to tell you a secret. I've never been a governess before.
L O U I S A: You mean you don't know anything about being a governess?
G O V E R N E S S: Nothing. I'll need lots of advice.
L O U I S A: Well, the best way to start is to be sure to tell father to mind his own business.
F R I E D R I C H: You must never come to dinner on time.

B R I G I T T A: Never eat soup quietly.
 K U R T: And during dessert always blow your nose.
 G R E T L: Don't you believe a word they say, fraulein.
 G O V E R N E S S: Why not?
 G R E T L: Because I like you.
 F R A U S C H M I D T: All right, children, outside for your walk. Father's orders. Now, hurry up, hurry up. Quick, quick, quick! Fraulein Maria, I'm Frau Schmidt, the housekeeper.
 G O V E R N E S S: How do you do.
 F R A U S C H M I D T: How do you do. I'll show you to your room. Follow me.
 G O V E R N E S S: Poor little dears. Ah!Aah!Aah!Oh!
 F R A U S C H M I D T: Oh, you are very lucky. With Fraulein Helga it was a snake.
 G O V E R N E S S: Good evening. Good evening, children.
 C H I L D R E N: Good evening, Fraulein Maria.
 G O V E R N E S S: Aah!
 C A P T A I N: Enchanting little ritual. Something you learned at the abbey?
 G O V E R N E S S: No, it's — um ... rheumatism. Excuse me. Haven't we forgotten to thank the Lord? For what we are about to receive, may the Lord make us truly thankful. Amen.
 C A P T A I N: Amen.
 C H I L D R E N: Amen.
 G O V E R N E S S: I'd like to thank each of you for the precious gift you left in my pocket earlier today.
 C A P T A I N: Um... what gift?
 G O V E R N E S S: It's meant to be a secret between the children and me.
 C A P T A I N: Then I suggest that you keep it and let us eat.
 G O V E R N E S S: Knowing how nervous I must have been a stranger in a new household, knowing how important it was for me to feel accepted it was so kind and thoughtful of you to make my first moment here so warm, happy and pleasant.
 C A P T A I N: What is the matter, Marta?
 M A R T A: Nothing.
 C A P T A I N: Fraulein, is it to be at every meal or merely at dinnertime that you intend leading us all through this rare and wonderful new world of indigestion?
 G O V E R N E S S: They are all right. They're just happy.

MY FAIR LADY

P R O F E S S O R: "A".
 E L I S A: "I", "T", "T".
 P R O F E S S O R: All right, Elisa. Say it again.
 E L I S A: "The rine in Spine stais minely in the pline".
 P R O F E S S O R: "The rain in Spain stays mainly in the plain".

E L I S A: Didn't I say that?

P R O F E S S O R: No, Elisa, you didn't "say" that. You didn't even say that. Every night before you get into bed where you used to say your prayers I want you to say: "The rain in Spain stays mainly in the plain". Fifty times. You'll get much further with the lord if you learn not to offend his ears. Now for your "H's". Picking, this is going to be ghastly.

P I C K E R I N G: Control yourself, Higgins. Give the girl a chance. I suppose you can't expect her to get it right the first time.

P R O F E S S O R: Come here, Elisa, and watch closely. Now you see the flame? Every time you pronounce the letter "h" correctly the flame will waver and every time you drop your "h" the flame will remain stationary. That's how to know you've done it correctly. In time your ear will hear the difference. You'll see it better in the mirror. Now listen carefully: "In Hartford, Hereford and Hampshire hurricanes hardly ever happen".

E L I S A: In 'artford, 'ereford and 'ampshire 'urricanes 'ardly hever 'appen.

P R O F E S S O R: No, no, no, no! Have you no ear at all?

E L I S A: Should I do it over?

P R O F E S S O R: No, please. Start from the very beginning. Just do that. Ha — ha...

E L I S A: Ha — ha.

P R O F E S S O R: Does the same thing hold true in India? Have they the peculiar habit of not only dropping a letter but using it where it doesn't belong, like "hever" instead of "ever"?

P I C K E R I N G: The girl, Higgins!

P R O F E S S O R: Go on, go on.

S E R V I N G M E N: "Poor Professor Higgins

Poor Professor Higgins

Night and day he slaves away

Oh, poor Professor Higgins

All day long on his feet

Up and down until he's numb

Doesn't rest, doesn't eat

Doesn't touch a crumb".

P R O F E S S O R: Again, Elisa. How kind of you to let me come.

E L I S A: How kind of you to let me come.

P R O F E S S O R: No. Kind of you. Kind of you. Kind. How kind of you to let me come.

E L I S A: How kind of you to let me come.

P R O F E S S O R: No. Kind of you. Kind of you. It's like "cup of tea". Kind of you. Cup of tea. Say, say "cup of tea".

E L I S A: Cappatea.

P R O F E S S O R: No. "A cup of tea". It's awfully good cake. I wonder where Mrs. Pearce gets it.

P I C K E R I N G: First rate. And those strawberry tarts are delicious. Did you try the plum cake?

P R O F E S S O R: Try it again.

P I C K E R I N G: Did you try...?

P R O F E S S O R: Pickering! Again, Elisa.

E L I S A: Cappatea.

P R O F E S S O R: Oh, no. Can't you hear the difference? Look, put your tongue forward until it squeezes on the top of your lower teeth. And then say "cup". Then say "of". Then say "cup, cup, cup, of, of, of, of".

P I C K E R I N G: By Jove, Higgins, that was a glorious tea. Why don't you finish that last strawberry tart? I couldn't eat another thing.

P R O F E S S O R: I couldn't touch it.

P I C K E R I N G: Shame to waste it.

P R O F E S S O R: Oh, it won't be wasted. I know somebody who is immensely fond of strawberry tarts.

S E R V I N G M E N: "Poor Professor Higgins
 Poor Professor Higgins
 On the plods against all odds
 Oh, poor Professor Higgins
 Nine p.m., ten p.m.
 On through midnight every night
 One a.m., two a.m., three a..."

P R O F E S S O R: Four. Five. Six marbles. I want you to read this and I want you to enunciate every word just as if the marbles were not in your mouth. "With blackest moss, the flower pots were thickly crusted, one and all". Each word, clear as a bell.

E L I S A: "With blackest moss, the flower pots ...". I can't! I can't.

P I C K E R I N G: I say, Higgins, are those pebbles really necessary?

P R O F E S S O R: If they were necessary for Demosthenes they are necessary for Elisa Doolittle. Go on, Elisa.

E L I S A: "With blackest moss, the flower pots were thickly crusted, one and all".

P R O F E S S O R: I can't understand a word, not a word.

E L I S A: "With blackest moss, the flower pots were thickly crusted, one and all".

P I C K E R I N G: Higgins, perhaps the poem is a little too difficult for the girl. Why don't you try something simpler, like the Owl and the Pussycat? Yes, that's a charming one.

P R O F E S S O R: Pickering, I can't hear a word the girl is saying! What's the matter?

E L I S A: I swallowed one.

P R O F E S S O R: It doesn't matter. I've got plenty more. Open your mouth. One, two...

S E R V I N G M E N: "Quit, Professor Higgins,
 Quit, Professor Higgins,
 Hear our plea, or payday we will quit,
 Professor Higgins!
 "Ay" not "I", "O" not "ow"
 Pounding, pounding in our brain
 "Ay" not "I", "O" not "ow"
 Don't say "rine", say "rain".

P R O F E S S O R: "The rain in Spain stays mainly in the plain".

E L I S A: I can't! I'm so tired! I'm so tired.

P I C K E R I N G: For God's sake, Higgins, it must be three o'clock in the morning. Do be reasonable.

P R O F E S S O R: I am always reasonable. Elisa, if I can go on with a blistering headache, you can.

E L I S A: I got a 'eadache too.

P R O F E S S O R: I know your headaches. I know you're tired. I know your nerves are as raw as meat in a butcher's window. But think what you are trying to accomplish. Just think what you're dealing with. The majesty and grandeur of the English language. It's the greatest possession we have. The noblest thoughts ever flowed through the hearts of men are contained in its extraordinary imaginative and musical mixtures of sounds. And that's what you've set yourself out to conquer, Elisa. And conquer it you will... Now try it again.

E L I S A: "The rain in Spain stays mainly in the plain".

P R O F E S S O R: What was that?

E L I S A: "The rain in Spain stays mainly in the plain".

P R O F E S S O R: Again.

E L I S A: "The rain in Spain stays mainly in the plain".

P R O F E S S O R: I think she's got it. I think she's got it.

HARRY POTTER, IF ONLY, SAVE THE LAST DANCE

M r. W E A S L E Y: We made it. Can you imagine the look on old Mc. Gonnagall's face if we were late? That was bloody brilliant.

M c. G O N A G A L L: Oh, thank you for that assessment, Mr. Weasley. Perhaps it would be more useful if I were to transfigure Mr. Potter and yourself into a pocket watch. That way one of you may be on time.

M r. W E A S L E Y: Oh, we got lost.

M c. G O N A G A L L: Then perhaps a map. I trust you don't need me to find your seats.

T E A C H E R 1: There will be no fooling wand-waving or silly incantations in this class. As such I don't expect many of you to appreciate the subtle science and exact art that is potion-making. However for those select few who possess the predisposition. I can teach you how to bewitch the mind and ensnare the senses. I can tell you how to bottle fame, brew glory and even put a stopper in death. And then again maybe some of you have come Hogwarts in possession of abilities so formidable that you feel confident enough to not pay attention. Mr. Potter, our new celebrity. Tell me what I would get if I added the powdered root of asphodel to an infusion of wormwood? Let's try again. Where would you look if I asked you to find me a bezoar?

M r. P O T T E R: I don't know, sir.

T E A C H E R 1: What's the difference between monks'-hood and wolf's bane?

M r. P O T T E R: I don't know, sir.

T E A C H E R 1: Pity. Clearly fame isn't everything, is it, Mr. Potter?

M A D A M H O O C H: Good afternoon, class.

C H I L D R E N: Good afternoon, Madam Hooch.

M A D A M H O O C H: Good afternoon, my love. Good afternoon. Welcome to your first flying lesson. What are you waiting for? Everyone, step up to the left side of the broomstick. Come on, hurry up. Stick your right hand over the broom and say "up".

C H I L D R E N: Up. Up. Wow.

M A D A M H O O C H With feeling. Now once you got hold of your broom I want you to mount it and grip it tight and you don't need sliding at the end. When I blow my whistle I want each of you to kick up from the ground high. Keep your brooms steady. Hover for a moment and lean forward slightly and touch back-ground. On my whistle: three, two... Mr. Longbottom, come back down this instant. Everyone, get out of the way. Oh, dear Mr. Longbottom. It's a broken wrist. Come on, now. Everyone is to keep their feet firmly on the ground while I take Mr. Longbottom to the hospital wing. Understand? If I see a single broom in the air the one riding it will find themselves out Hogwarts before they can say Quidditch.

B O Y: I can't do it. I'm bad.

T E A C H E R 2: Oh, come here. You are not bad. Do you know why? Because if you were bad then that would mean I was a bad teacher. And in fact I am a fabulous teacher. Right? Since you couldn't possibly be bad.

B O Y: You've got the point.

T E A C H E R 2: All right. Let's try to play together. You ready? One, two, three.

H E A D M I S T R E S S: My door is always open and contrary to Home-room and you can talk to me. So do you have any questions or concerns? No questions, no answers. Well, this is Mr. Cambell's class. He is expecting you.

M r. C A M B E L L: Truman Capote "In Cold Blood". Represents the complete turning point in American history and American literature. You want to take off the cap and tell us what he wrote?

B O Y 2: Gay rights? The dude who wrote it... Capote?

M r. C A M B E L L: Capote.

B O Y 2: Capote.

M r. C A M B E L L: Thank you very much. We can now promote you to the kindergarten. Anybody. Once, twice. Ah, Miss Johnson. I apologize if any of this is over your head. Will you see me after class? I'll give you some chapters. Anybody? Come on.

G I R L: It's a non-fiction novel. Capote makes true things he couldn't know so he made them up. He created a new genre.

B O Y 3: White boys back then felt safe. Capote scared them. It's a hard core crime out of the ghetto and placed in America's backyard. That's what makes the book special.

G I R L: Yeah, that's part of it.

B O Y 3: That's all of it.

M r. C A M B E L L: We've got a debate going on now.

B O Y 3: Capote wasn't the first. Richard Right, James Bond are about the same thing, How about reading them, no?

G I R L: A lot of people read them.

B O Y 3: A lot of people like who? You? Didn't think so?

B O Y 2: Mr C. Mr C.

M r. C A M B E L L: Yeah.

B O Y 2: The girl needs to be given a pass to the library. And what about parents and teachers' conference?

M r. C A M B E L L: Why don't you lend her yours? Because I know you never use it.

SCHOOL OF ROCK

H E A D M I S T R E S S: Pat faxed me your resume. It's very impressive. We've never been in a bind like this before, so thank you so much.

M r. S C H N E E B L Y: So how's this gonna work? Are you gonna pay me upfront?

H E A D M I S T R E S S: I don't understand.

M r. S C H N E E B L Y: It'd be really great if I could get paid now in cash.

H E A D M I S T R E S S: Oh, well, we don't do that.

M r. S C H N E E B L Y: When you cut my check, make it payable to Dewey Finn, for tax reasons.

H E A D M I S T R E S S: You could discuss all of that with Candace, an administrator, at the end of the day.

M r. S C H N E E B L Y: When's the end of the day?

H E A D M I S T R E S S: We commence at 8:15, school lets out at 3.

M r. S C H N E E B L Y: Oh, you think I could cut out a little early today? I got some stuff I gotta do. It's cool. I can stay.

H E A D M I S T R E S S: Mr. Schneebly... this is considered the best elementary school in the state, and we maintain that reputation by adhering to a strict code of conduct, faculty included.

M r. S C H N E E B L Y: You don't have to worry about me because I'm a hard — ass. If a kid gets out of line, I got no problem smacking him.

H E A D M I S T R E S S: No, no. We don't use corporal punishment here.

M r. S C H N E E B L Y: OK, so just verbal abuse?

H E A D M I S T R E S S: If you have any of problems with any of your students, send them to me. I will do the disciplining.

M r. S C H N E E B L Y: Check.

H E A D M I S T R E S S: Children. Please take your seats. Everyone, I'd like to introduce Miss Dunham's substitute. This is Mr. Schneebly. Why don't you write your name on the board?

M r. S C H N E E B L Y: Yes, I will. You know what? Why don't you all just call me "Mr. S"?

H E A D M I S T R E S S: Mr. S has never taught here at Horace Green, so I want you all be on your best behaviour. So the curriculum is on the desk. And do you have any questions?

M r. S C H N E E B L Y: Yeah, when's lunch?

H E A D M I S T R E S S: The children just had their lunch. Is there anything else you need?

M r. S C H N E E B L Y: I'm a teacher. All I need are minds for molding.

H E A D M I S T R E S S: All right, then. Well, thanks again. You saved the day.

M r. S C H N E E B L Y: OK, who's got food in here? You're not gonna get in trouble. I'm hungry. You, what have you got? That's what I'm talking about. OK. Teach. Teach. Teach. All right, look here's the deal. I've got a hangover. Who knows what that means?

B O Y 1: Doesn't that mean you're drunk?

M r. S C H N E E B L Y: No, it means, I was drunk yesterday.

F. J O N E S: It means you're an alcoholic.

M r. S C H N E E B L Y: Wrong.

F. J O N E S: You wouldn't come to work hung — over unless you were an alcoholic. Dude, you got a disease.

M r. S C H N E E B L Y: What's your name?

F. J O N E S: Freddy Jones.

M r. S C H N E E B L Y: Freddy Jones, shut up. The point is, you all can just chill today. We start on this crapola tomorrow. Yes, Tinkerbell?

S U M M E R: Summer. As class factotum, first I'd like to just say, welcome to Horace Green.

M r. S C H N E E B L Y: Thank you.

S U M M E R: Any questions about our schedule? Because usually now Miss Dunham teaches vocabulary, then gives us a pop quiz, then splits us into reading groups. Track B is...

M r. S C H N E E B L Y: OK, hey, hey, hey. Miss "Dumbum" ain't your teacher today, I am. And I got a headache and the runs. So I say time for recess.

S U M M E R: But, Mr. S, that poster charts everyone's performance. We get gold stars when we master the material covered in class. How do we get gold stars if we just have recess?

M r. S C H N E E B L Y: What are these black dots here?

B O Y 2: Demerits.

M r. S C H N E E B L Y: What kind of a sick school is this? As long as I'm here, there will be no grades or gold stars or demerits. We're gonna have recess all the time.

S U M M E R: But Miss Dunham only gives us recess for 15 minutes.

M r. S C H N E E B L Y: You're not hearing me, girl. I'm in charge now, OK? And I say recess. Go. Play and have fun, now.

C H I L D R E N: Nice.

H E A D M I S T R E S S: Now, don't want me to have to call your parents, do you? It's all right, Emily, don't cry. Just try to be a bit more conscientious. Would you like a hug?

E M I L Y: I'll be good, I swear!

H E A D M I S T R E S S: All right, well, that's fine, Emily. You're excused.

M r. S C H N E E B L Y: Yes, we did it. We did it, come on. Give me some. Give me some. Give me some. Give me some of that. I will see you cats on the flip — flop. Later.

P A R E N T: I heard she slipped in the bathroom.

H E A D M I S T R E S S: Yes, but we've got a wonderful new substitute who comes very highly recommended. Mr. Schneeby? Mr. Schneeby?

M r. S C H N E E B L Y: Yeah! Hold on, buddy.

MONA LISA SMILE

B. W A R R E N: All her life she had wanted to teach at Wellesley College. So when a position opened in the Art History Department she pursued it single-mindedly until she was hired. It was whispered that Catherine Watson, a first-year teacher from Oakland State, made up in brains what she lacked in pedigree. She was on her way from California to the most conservative college in the nation.

W O M A N 1: Excuse me, please.

C A T H E R I N E: Oh, sorry. Excuse me, bus?

M A N: Keep walking', m'am.

C A T H E R I N E: Thank you.

B. W A R R E N: Catherine Watson didn't come to Wellesley to fit in. She came to Wellesley because she wanted to make a difference.

T E A C H E R 1: Nice summer?

T E A C H E R 2: Terrific. Who's stepping over there?

T E A C H E R 1: Where? Oh, Catherine Watson. New teacher of Art History. Time to meet her.

H E A D M I S T R E S S: Who knocks at the door of learning?

J. B R A N D O N: I and every woman.

H E A D M I S T R E S S: What do you seek?

J. B R A N D O N: To awaken my spirit through hard work and dedicate my life to knowledge.

H E A D M I S T R E S S: Then you're welcome. All women who seek to follow you can enter here. I now declare the academic year begun.

W O M A N 2: It's a shame you didn't come yesterday. It's so quiet before the girls arrive. It's just a few rules. No halls in the walls, no loud noises, no radio hi-fi after 8 on week days, ten on weekends, or no hot plates and no male visitors. Anything wrong?

C A T H E R I N E: I don't think I can go here without a hot plate.

C O L L E A G U E: Don't you just love chintz? And look.

C A T H E R I N E: They match?

C O L L E A G U E: Sweet. Right. Your room key. My room is just across the way. And then the Armstrongs will tell you the rent.

C A T H E R I N E: You grew up here?

C O L L E A G U E: My whole life. You'll meet my parents when they come to visit.

C A T H E R I N E: They visit?

C O L L E A G U E: Gradually.

C A T H E R I N E: What do you teach?

C O L L E A G U E: Speech. Elocution. And poems. Dinner is the communal. So I'll handle that. Breakfast and lunch are on your own. So we each get our own shelf. I'll make your label this evening. I don't need to tell you that everything on individual shelves is sacked. I just knew when we met we'll be instant friends.

T E A C H E R 3: Don't cancel. They can smell fear.

C A T H E R I N E: Good morning. Thank you. This is History of Art 100. We'll be following Dr. Stonovan's syllabus. Any questions so far?

C. B A K E R: Your name?

C A T H E R I N E: Why don't you go first?

C. B A K E R: Connie Baker.

C A T H E R I N E: Catherine Watson. Nice to meet you.

G I S E L L E: Dr. Watson, I presume.

C A T H E R I N E: Not yet. And you are?

G I S E L L E: Giselle.

C A T H E R I N E: If someone could get the..?

S. D E L I C O U R T: Susan Delicourt.

C A T H E R I N E: Thank you, Susan Delicourt. From the beginning man has always had the impulse to create art. Can anyone tell me what this is?

J. B R A N D O N: Wounded bison. Altamira, Spain. About 15000 B.C. Joan Brandon.

C A T H E R I N E: Thank you, Joan. Despite the age of these paintings they are technically very sophisticated.

J. B R A N D O N: It's the shading and the thickness of the lines as it moves over the hump of the bison. Is that right?

C A T H E R I N E: Yes, that's exactly right. Next slide. This one you are probably less familiar with. It was discovered by archeologists...

H E R D A F O R C E S: In 1879. Dates back to 10000 B.C. Singled out because of the flowing lines depicting movement of the animal.

C A T H E R I N E: Impressive. Name?

B. W A R R E N: Herda Forces.

C A T H E R I N E: I'm at yours.

G I S E L L E: We call her Flecker.

B. W A R R E N: Elizabeth Warren. They call me Birdie.

C A T H E R I N E: Very good. Birdie is also correct. Just because something is ancient doesn't mean that it is primitive. For example, next slide, please.

S T U D E N T 1: Ramsez and his queen. 2470 B.C. It's a funerary statue of the pharaoh and his queen. Originally intended to preserve the pharaoh's cult, so?

C A T H E R I N E: Have any of you been taking art history before?

S T U D E N T S: No.

C A T H E R I N E: Let's go on. Slide.

S T U D E N T 2: Seated Scribe. Egypt. 2400 B.C.

S T U D E N T 3: Heathen couple ploughing. 16 century B.C. Egypt.

C A T H E R I N E: Would someone, please, get... Thank you. By a show of hands only how many of you have read the entire text?

S T U D E N T 4: And the suggested supplements.

G I S E L L E: Long way from Oakland State.

C A T H E R I N E: Well, you girls, do you prepare...

B. W A R R E N: If you have nothing else for us we could go and do independent studying.

C A T H E R I N E: A...

MONA LISA SMILE

B. W A R R E N: What is that?

C A T H E R I N E: You tell me! Carcass. 1925.

S. B A I L E Y: It 's not our syllabus.

C A T H E R I N E: No, it's not. Is it any good? Hm? Come on, ladies. There is no wrong answer. There is also no textbook telling you what to think. It is not that easy, is it?

B. W A R R E N: All right, no. It 's not good. In fact I wouldn't even call it art, it's grotesque.

C. B A K E R: So there's a rule against art being grotesque.

G I S E L L E: I think there's something aggressive about it. And erotic.

B. W A R R E N: To you everything is erotic.

G I S E L L E: Everything is erotic.

C A T H E R I N E: Girls!

S. B A I L E Y: Are there standards?

B. W A R R E N: Of course there are. Otherwise a tacky vulgar painting could be a credit to a Rembrandt.

C. B A K E R: Hey, my uncle Peter has two tacky vulgar paintings. He loves those clowns.

B. W A R R E N: There are standards, technique, composition, color, even subjects. So if you are suggesting that rotten sight of meat is art, much says, good art, then what are we going to learn?

C A T H E R I N E: Just that. You have outlined our new syllabus, Birdie. Thank you. What is art? What makes it good or bad? And who decides? Next slide, please. Twenty five years ago someone thought this was brilliant.

C. B A K E R: I can see that.

B. W A R R E N: Who?

C A T H E R I N E: My mother. I painted it for her birthday. Next slide. This is my mum. Is it art?

S. B A I L E Y: It 's a snapshot.

C A T H E R I N E: If I've told you answer will that make a difference?

B. W A R R E N: Art isn't art until someone says it is.

C A T H E R I N E: It's art.

B. W A R R E N: The right people.

C A T H E R I N E: Who are they?

G I S E L L E: Birdie Warren. So lucky we have one who is right.

CATHERINE: Could you go back to thirteen, please? Just look at it again. Look beyond the paint. Let us try to open our minds to a new idea, hm? All right. Back to chapter 3. Has anyone read it? Okay.

FINDING FORRESTER

Mr. CRAWFORD: Ladies and gentlemen... may I have your attention... please, if you don't mind.

"Ere sin could blight on sorrow fade

Death came with friendly care

The opening bud to heaven convey'd"

Now nice of you to join us. That's not part of poem.

"And bade the blossom there".

Anyone. A little more early morning reticence than usual. Mr. Coleridge. Please, Mr. Coleridge. How many students would you say we have here today?

Mr. COLERIDGE: I'm not sure.

Mr. CRAWFORD: Perhaps you could humour us with a guess.

Mr. COLERIDGE: Thirty?

Mr. CRAWFORD: Thirty. And of that 30, there isn't one person here who knows the author of this passage. I find that remarkable. Don't you, Mr. Coleridge? Perhaps we should back into this. In looking at this, what if any conclusions might we be able to draw?

Mr. COLERIDGE: You mean about the author?

Mr. CRAWFORD: About anything. Do any of the words strike you as unusual? Feel free to view this as the appropriate time for a response.

Mr. COLERIDGE: "Ere".

Mr. CRAWFORD: "Ere". And why is that unusual?

Mr. COLERIDGE: Because ... it sounds old.

Mr. CRAWFORD: It does sound old, doesn't it? And you know why it sounds old, Mr. Coleridge? Because it is as old. More than 200 years old. Written before you were born, before your father was born, before your father's father was born. But that still does not excuse the fact... that you don't know who wrote it, now does it, Mr. Coleridge?

Mr. COLERIDGE: I'm sorry, sir. I don't...

Mr. CRAWFORD: You, of all people in this room, should know who wrote that passage. And do you know why, Mr. Coleridge? I repeat, do you know why?

Mr. WALLACE: Just say your name, man.

Mr. CRAWFORD: Excuse me. Did you have something to contribute, Mr. Wallace?

Mr. WALLACE: I just said that he should say his name.

Mr. CRAWFORD: And why would it be helpful for Mr. Coleridge here to say his name?

Mr. WALLACE: Because that's who wrote it.

M r. C R A W F O R D: Very good, Mr. Wallace. Perhaps your skills do extend a bit farther than basketball. Now, if we can turn page... You may be seated, Mr. Coleridge. Turn to page 120 in the little blue book that...

M r. W A L L A C E: Further.

M r. C R A W F O R D: I'm sorry?

G I R L: Don't.

M r. W A L L A C E: You said my skills extend "farther" than the basketball court. "Farther" relates to distance. "Further" is a definition of degree. You should have said "further".

M r. C R A W F O R D: Are you challenging me, Mr. Wallace?

M r. W A L L A C E: No more than you challenged Coleridge.

M r. C R A W F O R D: Perhaps the challenge should have been directed elsewhere. "It is a melancholy truth that even...?"

M r. W A L L A C E: "... great men have poor relations". Dickens.

M r. C R A W F O R D: "You will hear the beat of ..."

M r. W A L L A C E: Kipling.

M r. C R A W F O R D: "All great truths begin..."

M r. W A L L A C E: Shaw.

M r. C R A W F O R D: "Man is the only animal..."

M r. W A L L A C E: "...that blushes ...or needs to". It's Mark Twain. Come on, Professor Crawford.

M r. C R A W F O R D: Get out! Get out.

M r. W A L L A C E: Yeah. I'll get out.

ABOUT A BOY

M A R C U S: So basically I had to go to school.

M O T H E R: Well, here we are.

M A R C U S: You know, you don't have to walk me to school anymore now, Mum. I'm never late now.

M O T H E R: What if I like walking you to school? ... Right. Here are you.

M A R C U S: I may.

M O T H E R: What you not?

M A R C U S: I shake.

M O T H E R: All right. What is the shake — up? Marcus, I love you.

M A R C U S: I love you, too.

C H I L D R E N: "I love you, Marcus..." Love you.

M A R C U S: Can I have Coco Pops?

M O T H E R: No, it's not Sunday.

M A R C U S: The crying has started again. And it scared me. Of course, it is not in the mornings. She's never done that before. I can't figure it out. Her job is a music therapist. She's kind of a teacher for sick kids. There was enough money for food and everything. Shall I have my meal first?

M O T H E R: I'm doing it. Oh, God, my? So, will you go to school today?

T E A C H E R: Thank you very much, Marcus.

M A R C U S: Hi. Come up. Are you going to computer park later?
B O Y 1: Marcus.
B O Y S 2, 3: Hey, Madonna. Why not sing a song in our yard?... Watch, Spice Girls. You made me lose my football.
B O Y 1: Marcus, we don't really want you hanging around with us any more.
M A R C U S: Why not?
B O Y 4: Because of them.
M A R C U S: They've got nothing to do with me.
B O Y 4: Yes, they do. We never got in any trouble with anyone before we started hanging out with you. Now we get this every day. Sorry, our mutual future is weird. Or will be.
M A R C U S: OK.
B O Y S 1, 4: Bye.
M A R C U S: So they have it. I had a shit time at school.

ABOUT A BOY

E L L I E: Oy, Ditch! What did you just say to me? You heard me, squitty, shitty, snooty, little bastard.
M A R C U S: Sorry. I was singing along to this song "I used to go". This 's rap.
E L L I E: You've got rap?
M A R C U S: A little. It's by Black people mostly. It's very angry most of the time. Sometimes it is quite absurd.
E L L I E: You've taken apiece. As a few I can guess not.
M A R C U S: What is taking apiece? I mean I haven't taken apiece.
E L L I E: What is your name?
M A R C U S: Marcus.
E L L I E: I'm Ellie.
M A R C U S: Hi. Nice to meet you.
E L L I E: Not so fast. I'm not ready for physical contact and the next thing we'll be having sex. I'm not of those girls. And stop telling strange things around.
M A R C U S: Bye, Ellie. See you.
W I L L: What are you doing here?
W O M A N: That's Ali up there.
W I L L: And... he's talented.
H O S T: That was *the Death Penalty Crew with Murder for Life*. Our next big act is Marcus Brewer singing Rebecca Flax beloved "Killing Me Softly" to be accompanied by the sound phonogram on the recorder.
M A R C U S'S F R I E N D: Marcus, I can't do this. There is a shell on my alveolus.
M A R C U S: But you sang!
M A R C U S'S F R I E N D: Sorry. Here's your five quid back.
H O S T: Any moment now. Marcus, will you hurry?
W I L L: Wait. Wait.

H O S T: Excuse me. What's going on?
W I L L: Everything is under control. I'm just his voice coach.
M A R C U S: What are you doing here?
W I L L: I've just heard about this social suicide. I've just dropped by.
M A R C U S: My partner just left.
W I L L: What's bringing you? You don't have to do it.
M A R C U S: I can't do it.
W I L L: Yes, you can. Tell them just there's a difficulty. You can't work without him. You had a drop problem. It's easy.
M A R C U S: My Mum wants me to sing it. It'll make her happy.
W I L L: Look. Nothing you do can make your Mum happy. All right. I mean not in the long term. She has to do that personal.
H O S T: Get over here! Right now!
W I L L: Just bugger off, will you! I am saying the important thing is to make yourself feel happy.
M A R C U S: I'm trying to make myself happy. She is trying to make herself happy. But it doesn't work. And there are other people to make you happy.
W I L L: That's just it. If other people can make you happy, they can also make you unhappy. Do you think those people out there can make you happy? Wait, Marcus.
B O Y 1: Go on, Britney.
B O Y 2: Give us a song then.
M A R C U S: This is for my Mum.
B O Y 1: You, rubbish man!
B O Y 2: What the hell is that?
M A R C U S: Will, we are finished. Come on.
W I L L: So there I was killing them softly with my song or rather being killed and not that so softly either. I was singing with my eyes closed. Was I frightened? I was petrified. This was definitely not island living.
W I L L: Thank you, Vinsbury. I'd like to introduce the members of the band. Marcus Brewer on vocals, I'm the tambourine. That's about it. Let's get off.

SCHOOL OF ROCK, FINDING FORRESTER

L A R R Y: Mr. Schneebly?
M r. S C H N E E B L Y: Yeah, hey, what's up?
L A R R Y: I don't think I should be in the band.
M r. S C H N E E B L Y: Why not?
L A R R Y: I'm not cool enough. People in bands are cool. I'm not cool.
M r. S C H N E E B L Y: Dude, you are cool. The way your play. Why do you say you are not cool?
L A R R Y: Nobody ever talks to me.
M r. S C H N E E B L Y: Well, those days are over, buddy. Because you could be the ugliest sad sack on the planet, but if you are in a rocking band, you're the cat's pajamas, man. You are the bee's knees.

L A R R Y: Bee's knees?

M r. S C H N E E B L Y: Yeah, the bee's knees. You'll be the most popular guy in school. Trust me.

L A R R Y: OK. I'll do it.

M r. S C H N E E B L Y: Now, listen, this is a big commitment. Don't say yes if you're gonna flake out later.

L A R R Y: I won't.

M r. S C H N E E B L Y: Larry... welcome to my world. Boom, boom, a couple of these. Now, here. Now give me a platform. Let's rock, let's rock today. Now do it to me.

L A R R Y: Let's rock, let's rock today.

M r. S C H N E E B L Y: That's good. Slap it. Shoot it. Kaboot it. We'll work on that later. It's a long shake. Get going. Good knuckle crack.

T O M I K A: Mr. S?

M r. S C H N E E B L Y: Hey, Tomika. What's up?

T O M I K A: I don't want to be a roadie.

M r. S C H N E E B L Y: Why not? It's an important job. All right. Well... You wanna be security?

T O M I K A: I wanna be a singer.

M r. S C H N E E B L Y: A singer? OK. Sing me something. Tomika, I can't let you be a singer if you can't sing.

T O M I K A: "You told me
To leave you alone
My papa said,
"Come on home"
My doctor said,
"Take it easy"
But your loving
Is too much strong
I'm welded to your
Chain, chain, chain".

M r. S C H N E E B L Y: Oh, my goodness. Nice pipes, Tomika. Why didn't you raise your hand when I was looking for singers? You're in. Welcome aboard. OK, perfect. Pink Floyd "Dark Side Of The Moon". Listen to the vocal solo on "The Great Gig In The Sky". All right? All right.

T O M I K A: Mr. S?

M r. S C H N E E B L Y: What's up?

T O M I K A: I don't think I can sing.

M r. S C H N E E B L Y: What are you talking about? Come here. So, Tomika, what's going on? What do you mean you can't sing?

T O M I K A: I don't feel good. I feel sick. Just let Alicia and Maria do it.

M r. S C H N E E B L Y: No. They can't sing like you can. I need you. What is it? Are you nervous? Yeah? Why? What are you afraid of?

T O M I K A: They're gonna laugh at me.

M r. S C H N E E B L Y: Why would they laugh at you?

T O M I K A: I don't know. Because I'm fat.

M r. S C H N E E B L Y: Tomika... Hey, you've got something everybody wants. You've got talent, girl. You have an incredible singing voice. I'm not just saying that. You heard of Aretha Franklin, right? OK, she's a big lady. But when she starts singing she blows people's minds. Everybody wants to party with Aretha! And you know who else has a weight issue?

T O M I K A: Who?

M r. S C H N E E B L Y: Me. But once I get up on-stage, start doing mything, people worship me. Because I'm a sexy and chubby man.

T O M I K A: Why aren't you on a diet?

M r. S C H N E E B L Y: Because I like to eat. Is that such a crime? Look, you know what? That's not even the point. The thing is you're a rock star now. All you gotta do is just go there and rock your heart out. People are gonna dig you, I swear. Let's just go out there and show them what we got. What do you say?

T O M I K A: OK.

M r. S C H N E E B L Y: Thank you. Let's rock.

T E A C H E R: OK. Let's push it, guys, heads up.

B O Y: Yo, D!

J A M A L: That's a foul, man. I had the spot!

B O Y: You'll know when you got the spot.

T E A C H E R: Hey, hey, gentlemen. Hey, hey! Our season begins in one week. If I see this one more time, you'll shoot fouls to see who runs today. Is that understood? Is that understood? One. Two. Three... eleven. Twelve. Thirteen...Twenty-nine... Forty-eight. Forty-nine. All right. One more. That's one of the most impressive things I've ever seen on a court. Why do I know it wasn't good enough for either of you? Shower up and get out of there.

B O Y: You may think we're the same. We're not.

THE EMPEROR'S CLUB

M A N: Looking closer, under the bishop's miter, are the words, "Non sibi" or "Not for oneself". This embodies our philosophy at Saint Benedict's. The wisdom gained here should be used for others as well as for oneself. And finally. "Finis origine pendet". These three words are emblazoned across your hearts under the greatest seal of Saint Benedict's. It's our academy's motto. Simply: "The end depends upon the beginning". The end depends upon the beginning.

S T U D E N T 1: Hi, Mr Hundert.

M r. H U N D E R T: Ex-Excuse me.

S T U D E N T 2: Huh? What me?

M r. H U N D E R T: Yes, sir. What's your name?

S T U D E N T 2: Uh, Louis.

M r. H U N D E R T: Just Louis?

S T U D E N T 2: Louis Masoudi, sir.

M r. H U N D E R T: Mr Masoudi, could you define the word "path" for me?

S T U D E N T 2: Well, there are several definitions, I suppose.

M r. H U N D E R T: Would “a route along which someone or something moves” be among them?

S T U D E N T 2: Yeah. Oh, yeah. No. Yeah. I’m sorry, sir.

M r. H U N D E R T: Follow the path, Mr Masoudi. Walk where the great men before you have walked.

S T U D E N T 2: Yes, sir. It’s better for the grass.

M r. H U N D E R T: It’s better for you.

M r. E L L E R B Y: Mr Hundert.

M r. H U N D E R T: Mr Ellerby.

M r. H U N D E R T: Your name, sir?

B O Y 1: Robert Brewster, sir.

M r. H U N D E R T: Very good. And you?

B O Y 2: Deepak Mehta, sir.

M r. H U N D E R T: And your name?

B O Y 3: Eugene Field, sir.

M r. H U N D E R T: Field. And you?

B O Y 4: Martin Blythe, sir?

M r. H U N D E R T: Is that a question?

B O Y 4: Uh, no, sir. My name is Martin Blythe, sir.

M r. H U N D E R T: Very good. You all know your names. Question is, do I? Mister ...

B O Y 4: Me, sir?

M r. H U N D E R T: Yes, you. Not Mr Field to your right or Mr Grey to your left or Mr Diebel behind you. You, sir. Will you do me a favour and walk to the back of this classroom and read for us the plaque which you see hanging over that door?

Well done, Mr Blythe. Thank you. You may be seated. “Shutruk-Nahhunte”. Is anyone familiar with this fellow? Texts are permissible. But you won’t find it there. Shutruk-Nahhunte! King! Sovereign of the land of Elam! Destroyer of Sippar! Behold, his accomplishments cannot be found in any history book. Why? Because great ambition and conquest without contribution is without significance. What will your contribution be? How will history remember you? Shutruk-Nahhunte — utterly forgotten. Unlike the great men you see around you — Aristotle, Caesar, Augustus, Plato, Cicero, Socrates — giants of history, men of profound character. Men whose accomplishments surpassed their own lifetime and survive even into our own. Their story is our story. My name is Mr Hundert. Welcome to Western Civilization: The Greeks and the Romans.

And with the monarchy’s demise two new systems of government — the first, ruled by the few, known as? Mr Brewster.

M r. B R E W S T E R: Uh, tyranny?

M r. H U N D E R T: In spirit, perhaps, but etymologically, no. More precisely, oligarchy. Tyranny is what we have in this classroom. It works.

P R I N C I P A L: Mr Hundert, I’d like you to make the acquaintance of Mr Sedgewick Bell.

M r. H U N D E R T: Pleasure to meet you, Mr Bell.

P R I N C I P A L: Well, then carry on, Mr Hundert. Nice to meet you, son.

M r. B E L L: Thank you, sir.

M r. H U N D E R T: Gentlemen, I'd like you to welcome a new member of our class.

M r. S E D G E W I C K Bill: Come in.

M r. B E L L: The sign said this was a boy's school.

M r. H U N D E R T: It's a boy's school.

M r. B E L L: So why is everyone wearing dresses?

M r. H U N D E R T: There are not dresses. This is a toga. It is a loose outer garment worn by...

M r. B E L L: Worn by citizens of ancient Rome. I know. It was just... kidding with you.

M r. H U N D E R T: The toga was bestowed on young men in recognition of their transition from childishness to manhood. So? Please come in. Have a seat here behind Mr Brewster.

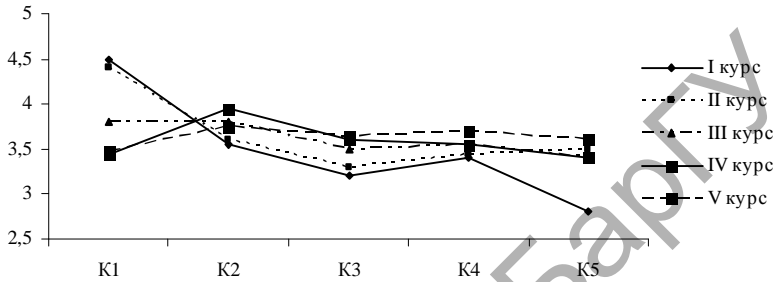
M r. B E L L: You know what? I actually think that I'm good here.

M r. H U N D E R T: Mr Bell.

M r. B E L L: Mr Hundert.

M r. H U N D E R T: Have a seat. Now, before I forget, tomorrow we will begin on Shakespeare's Julius Caesar. I expect you all to be familiar with the play. Mr Bell, I'd like you to look at the role of Brutus, the noblest Roman of them all. Mr Masoudi, you have a lean and hungry look, you'll read the part of Cassius.

**ГРАФИК СРЕДНИХ ЗНАЧЕНИЙ
СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ
МЕТОДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ I—V КУРСОВ**



Примечание. K1 — мотивационно-целевой компонент; K2 — содержательно-информационный компонент; K3 — операционально-деятельностный компонент; K4 — управленческо-волевой компонент; K5 — оценочно-рефлексивный компонент.

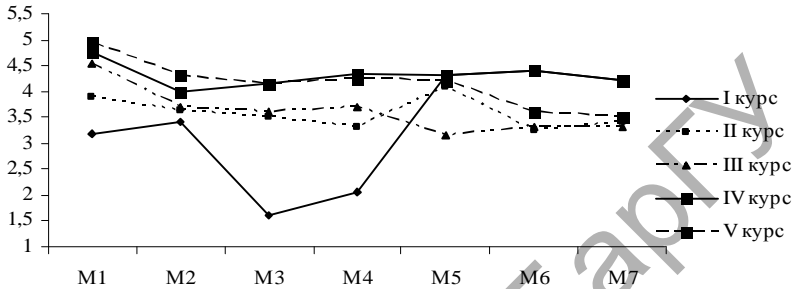
ПРИЛОЖЕНИЕ Н

**ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
(МЕТОДИКА К. ЗАМФИР В МОДИФИКАЦИИ А. РЕАНА)**

Заполните таблицу, оценив значимость для Вас мотивов профессиональной деятельности по пятибалльной шкале.

Мотив профессиональной деятельности	Балл				
	1 (в очень незначительной мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	4 (в достаточно большой мере)	5 (в очень большой мере)
Денежный заработок					
Стремление к продвижению по работе					
Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
Потребность в достижении социального престижа и уважения					
Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

**График средних значений мотивов педагогической деятельности
будущих преподавателей иностранного языка**



Примечание: M1 — денежный заработок; M2 — стремление к продвижению по работе; M3 — стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег; M4 — стремление избежать возможных наказаний или неприятностей; M5 — потребность в достижении социального престижа и уважения; M6 — удовлетворение от самого процесса и результата работы; M7 — возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

**САМООЦЕНКА УРОВНЯ
СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Уважаемый коллега!

Оцените по пятибалльной шкале степень проявления у себя нижеперечисленных знаний, умений, качеств, мотивов профессиональной деятельности.

Выбранная оценка отмечается знаком «×».

Т а б л и ц а Р.1 — Оценка мотивационно-целевого компонента методической грамотности

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
1 Оцените мотивы методической грамотности: – наличие интереса и желание решить педагогическую ситуацию (проблему);					
– удовлетворение от содержания деятельности, результатов работы;					
– стремление к поиску, продуцированию большего количества идей, решений;					

Продолжение табл. Р.1

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– возможность самореализации в педагогической деятельности;					
– потребность в достижении престижа, завоевания уважения в коллективе					
2 Оцените важность следующих целей-задач методической грамотности: – совершенствование профессиональной компетентности;					
– овладение технологией решения педагогической ситуации;					
– овладение методами разрешения педагогических ситуаций;					

Окончание табл. P.1

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– знакомство с новыми научными разработками по теории и методике обучения и воспитания;					
– овладение передовым педагогическим опытом;					
– разработка способов решения педагогической ситуации;					
– использование творческого подхода в обучении и воспитании					

Т а б л и ц а Р.2 — Оценка содержательно-информационного компонента методической грамотности

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
1 Знание иностранного языка					
2 Знание методики преподавания иностранного языка: – формы, методы, приёмы, средства, технологии обучения и воспитания посредством иностранного языка;					
– особенности организации и проведения урока по иностранному языку;					
– общетеоретические концепции в области преподавания иностранных языков					
3 Психолого-педагогические знания: – современные психолого-педагогические концепции и теории;					

Продолжение табл. P.2

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– принципы обучения и воспитания;					
– стили педагогического обучения;					
– урок как единица учебного процесса;					
– виды и формы организации урока, совместной деятельности учащихся на уроке;					
– методы, приёмы и средства обучения и воспитания;					
– проблемное обучение; педагогическая ситуация;					
– технология решения педагогических ситуаций;					
– методы решения педагогической ситуации;					

Продолжение табл. P.2

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– требования к профессионализму, личности учителя;					
– психолого-педагогические особенности детей разного возраста;					
– пути изучения личности учащегося					
4 Валеологические, физиологические знания: – физиологические особенности детей разного возраста;					
– санитарно-гигиенические требования к организации занятия;					
– способы сохранения здоровья ребёнка					
5 Общекультурные знания: – менталитет, ментальность;					

Окончание табл. P.2

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– профессиональная этика;					
– социальные группы;					
– культурные особенности страны изучаемого языка					

Т а б л и ц а P.3 — Оценка операционально-деятельностного компонента методической грамотности

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
1 Гностические умения: – расширять профессиональный и культурологический кругозор;					

Продолжение табл. Р.3

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– синтезировать знания, полученные путём самообразования, изучения опыта коллег для анализа педагогической ситуации;					
– проявлять умение перестраиваться, склонность к риску;					
– выделять проблему в ситуации;					
– анализировать педагогические факты и явление, видеть их взаимосвязь;					
– формулировать гипотезу;					
– анализировать психологическое состояние субъектов педагогического общения по отдельности и вместе;					

Продолжение табл. Р.3

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– различать педагогическую истину и заблуждение					
2 Проектировочные умения: – переводить цели и содержание образования и воспитания в конкретные педагогические задачи;					
– соотносить тактические и стратегические действия;					
– соотносить педагогические действия с целями и результатами обучения и воспитания;					
– отбирать содержание, формы, методы и средства педагогической деятельности в их оптимальном сочетании;					

Продолжение табл. Р.3

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– планировать различные виды работ с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей, творческих сил и дарований;					
– планировать систему приёмов стимулирования активности школьников и содержания деятельности против негативных проявлений в их поведении;					
– планировать развитие воспитательной среды и связей с родителями и общественностью;					
– проектировать и осуществлять внедрение нового;					

Продолжение табл. Р.3

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– изучать личность ребёнка в целях диагностики и прогнозирования развития;					
– учитывать культурные традиции, национально-исторические особенности при выработке планарешения;					
– видеть «веер» вариантов решения проблемы педагогической ситуации (разрабатывать большое количество идей)					
3 Конструктивные умения: – выработать рациональную структуру урока и определять его построение;					

Продолжение табл. Р.3

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– осуществлять презентативную, инсентивную, диагностическую, корректирующую функции при конструировании урока;					
– сочетать инвариантность и вариантность при определении содержания занятия;					
– отбирать, моделировать учебный материал с позиции его адекватности интересам развивающейся личности;					
– составлять многовариантные проблемные задания в целях развития мышления и творческих способностей учащихся;					

Продолжение табл. Р.3

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– отбирать приёмы для коррекции деятельности учащихся					
4 Организаторские умения: – организовывать содержание информации (претворять замыслы, проекты на практике, реализовывать технологию диалогового взаимодействия, реализовывать систему дифференцированного обучения);					
– организовывать сотрудничество детей и взрослых (создавать условия для самовыражения, самореализации учащихся, обеспечивать координацию совместной деятельности и т. п.);					

Продолжение табл. Р.3

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– самоорганизовываться (организовывать и распределять своё время на подготовительных этапах деятельности, организовывать и распределять время в процессе решения педагогической ситуации, для анализа проделанной работы)					
5 Коммуникативные умения: а) умение осуществлять решение педагогической ситуации посредством грамотной иноязычной речи: – говорить без речевых ошибок;					
– использовать различные лексические единицы, разнообразные обороты;					

Продолжение табл. Р.3

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– показать личностное отношение (наличие четкой позиции);					
– фактически и логически оформлять речевое сообщение					
б) умение саморегуляции деятельности: – принимать гуманистические принципы отношений как норму своей профессиональной деятельности;					
– адекватно реагировать на изменение ситуации, импровизировать, поступать и говорить экспромтом;					
– учитывать другие точки зрения;					

Продолжение табл. Р.3

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– держаться (осанка, мимика и т. п.);					
– обращать внимание на свой внешний вид					
в) умение строить взаимоотношения: – уметь вступить в общение, вести его, продолжить и прекратить;					
– слушать, слышать и понимать собеседника;					
– «чувствовать ситуацию/аудиорию», «держать руку на пульсе ситуации»;					
– устанавливать контакт с помощью юмора;					

Продолжение табл. Р.3

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– видеть разницу между первым уроком (встречей) и последующими;					
– вызывать доверие;					
– снять напряжение во взаимоотношениях;					
– регулировать взаимные отношения в процессе инновационной деятельности, строя их на основе совместности и сотрудничества;					
– задавать вопросы и давать ответы на реплики собеседника;					

Продолжение табл. Р.3

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– «свернуть информацию» и сопоставить её с актуальным состоянием учащихся;					
– заметить детали в работе и поведении учащихся/коллег;					
– «заражать» коллег своими идеями, находить и сплачивать вокруг себя единомышленников					
6 Адаптационные умения: – подходить к решению ситуации в зависимости от её специфики;					

Продолжение табл. Р.3

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– подбирать формы, методы, приёмы и средства обучения и воспитания, адекватные той или иной цели;					
– использовать формы, методы, приёмы, средства обучения в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся;					
– использовать (комбинировать, выбирать) методы разрешения педагогической проблемы, адекватные данной ситуации;					
– способность к транспозиции;					

Продолжение табл. Р.3

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– своевременно и легко переходить от одного класса фактов и явлений к другому, отличающемуся от первого по содержанию;					
– адаптировать свою речь в зависимости от класса и уровня его подготовленности;					
– контролировать, не нарушая условий речевого партнёрства					
7 Вспомогательные умения: – умения актёрского мастерства (вербально и невербально доносить информацию, идеи, выступать в различных ролях);					

Окончание табл. Р.3

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– «сопутствующие» умения (рисовать, сочинять стихи, слоганы, девизы и т. п.)					

Т а б л и ц а Р.4 — Оценка управленческо-волевого компонента методической грамотности

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
Эмоционально-волевые и нравственно-волевые качества:					
– гуманизм;					
– терпеливость;					
– ответственность;					
– объективность;					
– нравственность, достоинство;					

Окончание табл. Р.4

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– сдержанность;					
– принципиальность;					
– уважение к людям;					
– самокритичность					

Т а б л и ц а Р.5 — Оценка оценочно-рефлексивного компонента методической грамотности

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
Гностические умения: – рефлексировать результаты решения проблемы (ситуации, выполнения деятельности);					

Окончание табл. P.4

Содержание оцениваемых положений	Оценка проявления				
	5 (в очень большой мере)	4 (в достаточно большой мере)	3 (не в большой, но и не в маленькой мере)	2 (в достаточно незначительной мере)	1 (в очень незначительной мере)
– осуществлять самоанализ действий по решению ситуации;					
– адекватно оценивать свою деятельность (совпадение самооценки с оценкой коллег);					
– контролировать и прогнозировать развитие событий (учащихся и т. д.);					
– контролировать и корректировать свою деятельность					

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ
НА ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ
ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

1 Педагогические ситуации в стихах

Баба ўнука частавала...

Баба ўнука частавала,
Сыр і мёд — усё давала.
Той, наеўшыся прысмакаў,
Не сказаў за гэта *дзякуй*.
Ён забыўся, бабчын госць,
Што такое слова ёсць.

М. Валько

Игра в стадо

Мы вчера играли в стадо,
И рычать нам было надо.
Мы рычали и мычали,
По-собачьи лаяли,
Не слышали замечаний
Анны Николаевны.
А она сказала строго:
— Что за шум такой у вас?
Я детей видала много —
Таких я вижу в первый раз.
Мы сказали ей в ответ:
— Никаких детей тут нет!
Мы не Пети и не Вовы —
Мы собаки и коровы!
И всегда собаки лают,
Ваших слов не понимают.
И всегда мычат коровы,
Отгоня мух.
А она в ответ: — Да что вы?
Ладно, если вы коровы, я тогда — пастух.
И прошу иметь в виду:
Я коров домой веду.

А. Барто

Разгром

Мама приходит с работы,
Мама снимает боты,
Мама проходит в дом.
Мама глядит кругом.
— Был на квартиру налёт?
— Нет.
— К нам приходил бегемот?
— Нет.
— Может быть, дом не наш?
— Наш.
— Может, не наш этаж?
— Наш.
Просто приходил Серёжка,
Поиграли мы немножко.
— Значит, это не обвал?
— Нет.
— Значит, слон не танцевал?
— Нет.
— Очень рада. Оказалось,
Я напрасно волновалась.

Э. Успенский

Недотёпа

«Талантливые дети
Надежды подают:
Участвуют в концертах —
Танцуют и поют.
А детские рисунки
На тему «Мир и труд»
Печатают в журналах,
На выставки берут.
Объездить целый мир —
Проводят в разных странах
Где — конкурс, где — турнир.
Лисичкина Наташа
Имеет пять наград,
А Гарик, твой приятель, —
Уже лауреат!
И только недотёпам
К успеху путь закрыт...»

Моя родная мама
Мне это говорит.
Но я не возражаю,
А, губы сжав, молчу,
И я на эту тему
С ней спорить не хочу.
Пускай другие дети
Надежды подают:
Картиночки рисуют,
Танцуют и поют.
На скрипочках играют,
Снимаются в кино —
Что одному даётся,
Другому не дано!
Я знаю, кем я буду
И кем я стать могу:
Когда-нибудь из дома
Уеду я в тайгу.
И с теми, с кем сегодня
Я во дворе дружу,
Железную дорогу
В тайге я проложу.
По рельсам к океану
Помчатся поезда,
И мама будет сыном
Довольна и горда.
Она меня сегодня
Стыдила сгоряча —
Строитель тоже важен
Не меньше скрипача.

С. Михалков

Бедный Костя

Если вдруг приходят гости
В дом, на праздничный пирог,
Папа с мамой просят Костю:
— Спой, пожалуйста, сынок!
Начинает Костя мяться,
Дуться, хныкать и сопеть,
И не трудно догадаться:
Мальчуган не хочет петь!
— Пой! — настаивает мама. —

Только стой на стуле прямо!
Папа шепчет: — Константин,
Спой куплетик! Хоть один!
От досады и от злости
Всё кипит в груди у Кости,
Он кряхтя на стул встаёт,
С отвращением поёт.
А поёт он, как ни странно,
Серенаду Дон-Жуана,
Что запомнилась ему
Неизвестно почему.
Гости хлопают в ладоши:
— Ах, певец какой хороший!
Кто-то просит: — Ты, малыш,
Лучше спой «Шумел камыш...»!
За столом смеются гости,
И никто не скажет: «Бросьте!
Перестаньте приставать!
Мальшу пора в кровать!»

С. Михалков

Будь человеком

В лесу мурашки-муравьи
Живут своим трудом,
У них обычаи свои
И муравейник — дом.
Миролюбивые жильцы
Без дела не сидят:
С утра на пост бегут бойцы,
А няньки в детский сад.
Рабочий муравей спешит
Тропинкой трудовой,
С утра до вечера шуршит
В траве и под листвою.
Ты с палкой по лесу гулял
И муравьиный дом,
Шутя, до дна расковырял
И подпалил потом.
Покой и труд большой семьи
Нарушила беда.
В дыму метались муравьи,
Спасаясь кто куда.

Трещала хвоя. Тихо тлел
Сухой, опавший лист.
Спокойно сверху вниз смотрел
Жестокий эгоист...
За то, что так тебя назвал,
Себя я не виню —
Ведь ты того не создавал,
Что предавал огню.
Живёшь ты в атомный наш век
И сам — не муравей,
Будь Человеком, человек,
Ты на земле своей!

С. Михалков

Важный совет

Нельзя воспитывать щенков
Посредством крика и пинков.
Щенок, воспитанный пинком,
Не будет преданным щенком.
Ты после грубого пинка
Попробуй подзови щенка!

С. Михалков

Что такое хорошо и что такое плохо?

Крошка сын
к отцу пришёл,
и спросила кроха:
— Что такое
хорошо
и что такое
плохо? —
У меня
секретов нет, —
слушайте, детишки, —
папы этого
ответ
помещаю
в книжке.
— Если ветер
крыши рвёт,

если
град загрохал, —
каждый знает —
это вот
для прогулок
плохо.

Дождь покапал
и прошёл.

Солнце
в целом свете.

Это —
очень хорошо
и большим,
и детям.

Если
сын
чернее ночи,
грязь лежит
на рожице, —

ясно,
это
плохо очень
для ребячьей кожицы.

Если
мальчик
любит мыло
и зубной порошок,
этот мальчик
очень милый,
поступает хорошо.

Если бьёт
дрянной драчун
слабого мальчишку,
я такого
не хочу
даже
вставить в книжку.

Этот вот кричит:
— Не трожь
тех,
кто меньше ростом! —
Этот мальчик
так хорош,

загляденье просто!
Если ты
 порвал подряд
книжицу
 и мячик,
октябрята говорят:
плоховатый мальчик.
Если мальчик
 любит труд,
тычет
 в книжку
 пальчик,
про такого
 пишут тут:
он
 хороший мальчик.
От вороны
 карапуз
убежал, заохав.
Мальчик этот
 просто трус.
Это
 очень плохо.
Этот,
 хоть и сам с вершок,
спорит
 с грозной птицей.
Храбрый мальчик,
 хорошо,
в жизни
 пригодится.
Этот
 в грязь полез
 и рад,
что грязна рубаха.
Про такого
 говорят:
он плохой,
 неряха.
Этот
 чистит валенки,
моет
 сам
 галоши.

Он
хотя и маленький,
но вполне хороший.
Помни
это
каждый сын.
Знай
любой ребёнок:
вырастет
из сына
свин,
если сын —
свинёнок.
Мальчик
радостный пошел,
и решила кроха:
«Буду
делать хорошо,
и не буду —
плохо».

В. Маяковский

Сказка для маленьких и больших

Был сынок у маменьки —
Медвежонок маленький.
В маму был фигурую —
В медведицу бурую.
Уляжется медведица
Под деревом, в тени,
Сын рядом присоседится,
И так лежат они.
Он упадёт. — Ах, бедненький! —
Его жалеет мать. —
Умнее в заповеднике
Ребёнка не сыскать!
Сыночек дисциплины
Совсем не признаёт!
Нашёл он мёд пчелиный —
И грязной лапой в мёд!
Мать твердит:
— Имей в виду —
Так нельзя

Хватать еду! —
А он как начал чавкать,
Измазался в меду.
Мать за ним ухаживай,
Мучайся с сынком:
Мой его, приглаживай
Шёрстку языком.
Родители беседуют —
Мешает он беседе.
Перебивать не следует
Взрослого медведя!
Вот он примчался к дому
И первый влез в берлогу —
Медведю пожилому
Не уступил дорогу.
Вчера пропал куда-то,
Мамаша сбилась с ног!
Взъерошенный, лохматый,
Пришёл домой сынок
И заявляет маме:
— А я валялся в яме.
Ужасно он воспитан,
Всю ночь ревет, не спит он!
Он мать изводит просто.
Тут разве хватит сил?
Пошёл сыночек в гости —
Хозяйку укусил,
А медвежат соседки
Столкнул с высокой ветки.
Медведица бурая
Три дня ходила хмурая,
Три дня горевала:
— Ах, какая дура я —
Сынка избаловала!
Советоваться к мужу
Медведица пошла:
— Сынок-то наш всё хуже,
Не ладятся дела!
Не знает он приличий —
Он дом разрушил птичий,
Дерётся он в кустах,
В общественных местах!
Заревел в ответ медведь:
— Я при чём тут, жёнка?

Это мать должна уметь
Влиять на медвежонка!
Сынок — забота ваша,
На то вы и мамаша.
Но вот дошло и до того,
Что на медведя самого,
На родного папу,
Мишка поднял лапу!
Отец, сердито воя,
Отшлёпал сорванца.
(Задело за живое,
Как видно, и отца.)
А медведица скулит,
Сына трогать не велит:
— Бить детей недопустимо!
У меня душа болит...
Нелады в семье
Медвежьей —
А сынок
Растёт невежей!
Я знаю понаслышке,
И люди говорят,
Что такие мишки
Есть среди ребят.

А. Барто

The creature in the Classroom

It appeared inside our classroom
It a quarter after ten,
It gobbled up the blackboard,
Three erasers and a pen.
It gobbled the teacher's apple
And it bopped her with the core.
“How dare you!” she responded.
“You must leave us... there's the door.”
The Creature didn't listen
But described an arabesque
As it gobbled all her pencils,
Seven notebooks and her desk.
Teacher stated very calmly,
“Sir, you simply cannot stay,
I'll report you to the principal

Unless you go away!"
But the thing continued eating,
It ate apple, swallowed ink,
As it gobbled our homework
I believe I saw it wink.
Teacher finally lost her temper.
"OUT!" she shouted at the creature.
The creature hopped beside her
And GLOPP... it gobbled teacher.

Jack Prelutsky

"Mary had..."

Mary had a little lamb,
Its fleece was white as snow;
And everywhere that Mary went
The lamb was sure to go.
It followed her to school one day,
That was against the rule;
It made the children laugh and play
To see a lamb at school.
And so the teacher turned it out.
But still it lingered near,
And waited patiently about
Till Mary did appear.
Why does the lamb love Mary so?
The eager children cry;
Why, Mary loves the lamb, you know,
The teacher did reply.

Jack Prelutsky

"Teacher: the Laughing One?"

The question put precisely:
Just tell me what is best:
The Teacher laughing wisely,
Or the Teacher — standing jest?
Remember: when you laugh,
The world will laugh with you.
But when you weep, young calf,
Who will be weeping too?

Be brave then, never show
That you've just hit the roof.
They'd rather you did so...
But this is your reproof.
So, do not be a pest,
Yet do not make it fast.
You know, she teaches best
Whose laughs last!

Jack Prelutsky

“Class Dismissed”

We have broken all the blackboards
So the teachers cannot write.
We have painted all the toilets black
And all the lockers white.
We have torn up all the math books
And we've locked the school's front door.
There won't be school no more.
Glory, glory hallelujah!
School is closed now, what's it to ya?
There won't be no more homework
And there won't be no more tests.
There won't be school no more.

Bruce Lansky

“Class Pest”

The boy who sits behind me
Is really, really mean.
He tells me I have cooties and
I smell like a sardine.
He tries to steal my pencils
And my favorite crayons, too.
I wish his folks would move away
And lock him in the zoo.
He cheats on every spelling test
And blames it all on me.
He always pulls my ponytail.
I wish he'd let me be.
He talks too loud, his laugh is weird.

I wish that he were mute.
But the worstest thing about him is...
I think he's kinda cute.

Kathy Kenney-Marshall

“My Teacher Loves Her iPod”

My teacher loves her iPod.
It's always in her ear.
She doesn't mind it if we joke
Or chat 'cause she can't hear
If we don't pay attention,
She doesn't seem to care.
Whenever she has music on,
She wears a distant stare.
Our principal dropped by one day,
And she paid no attention.
He took away her iPod,
And he sent her to detention.

Bruce Lansky

2 Педагогические ситуации в прозе

Текст 1

Этого никогда не было, хотя могло бы и быть, но если бы это на самом деле было, то... Одним словом, по главной улице большого города шёл маленький мальчик, вернее, он не шёл, а его тянули и тащили за руку, а он упирался, топал ногами, падал на колени, рыдал в три ручья и вопил не своим голосом:

— Хочу ещё мороженого!

— Больше не куплю! — спокойным голосом повторяла его мама, крепко держа Малыша за руку. — Больше не куплю!

А Малыш продолжал вопить на всю улицу:

— Хочу ещё! Хочу ещё!

Так они дошли до своего дома, поднялись на верхний этаж и вошли в квартиру. Здесь мама провела Малыша в маленькую комнату, поставила носом в угол и строго сказала:

— Будешь так стоять, пока я тебя не прощу!

— А что мне делать? — спросил Малыш, перестав реветь.

— Думать!

— А о чем?

— О том, что ты ужасный ребёнок! — ответила мама и вышла из комнаты, заперев дверь на ключ.

Ужасный ребёнок стал думать. Сначала он подумал о том, что шоколадное мороженое вкуснее фруктового, а потом он подумал и решил, что если сначала съесть фруктового и сразу заесть его шоколадным, то во рту останется вкус шоколада, а в животе будут две порции мороженого... Собственно говоря, как раз из-за этого между ним и мамой разыгралась на улице такая безобразная сцена. Он понял, что сцена была безобразной, потому что сквозь слёзы видел, как оборачивались прохожие, глядели им вслед, качали головами и тоже говорили:

— Какой ужасный ребёнок!..

И ещё Малыш стал думать о том, как плохо быть маленьким и что надо обязательно постараться как можно скорее вырасти и стать большим, потому что большим всё можно, а маленьким ничего нельзя. Но не успел он об этом подумать, как услышал за своей спиной стук в оконное стекло.

Мальчик не сразу обернулся. Только тогда, когда стук повторился, он осторожно повернул голову. Честно говоря, он подумал, что это постучал клювом знакомый голубь, которого он иногда кормил хлебными крошками. Но каково же было его удивление, когда он увидел за окном не голубя, а настоящего Бумажного Змея. Тот за что-то зацепился и теперь бился на ветру об оконную раму.

Мальчик подошёл к окну, распахнул его и помог Змею отцепиться. Это был необычайно большой и красивый Бумажный Змей. Он был собран из прочных деревянных планок и со всех своих четырёх боков обтянут плотной провощённой бумагой. У него были нарисованы круглые синие глаза с коричневыми ресницами, фиолетовый нос и оранжевый рот. Но главным его украшением был длиннющий хвост.

— Спасибо тебе, Малыш! — неожиданно произнёс Бумажный Змей, почувствовав себя на свободе.

— Как тебя зовут?

— Меня зовут Ужасный ребёнок!

— А ты почему сидишь дома?

— Меня наказали.

— Что же ты натворил?

— Это долго рассказывать. А наказала меня мама.

— Вечная история! — сочувственно произнес Бумажный Змей. — Я в своей жизни ещё не встречал маленьких детей, которых бы кто-нибудь не наказывал. Впрочем, я знаю одно место, где с этим покончено. Я как раз сегодня собрался было туда лететь, да случайно зацепился хвостом за эту противную водосточную трубу.

— Возьми меня с собой! — попросил Малыш.

— Почему бы тебя и не захватить? Вдвоём нам, пожалуй, будет веселей!

Цепляйся за мой хвост, держись за него крепче и постарайся не смотреть вниз, чтобы не закружилась голова!

Недолго думая, мальчик схватился обеими руками за хвост Бумажного Змея, оттолкнулся обеими ногами от подоконника и через мгновение уже летел над крышей своего дома, а потом над целым городом и над его окраинами, а потом над полями и над лесами, реками и озерами, и с высоты он смело смотрел вниз, на землю, и у него, честное слово, совсем не кружилась голова...

Часы на городской башне пробили полночь.

Папа, мама, дедушка и бабушка стояли в комнате и молча смотрели на спящих близнецов — Репку и Турнепку. Сладко посапывая, они крепко спали в своих кроватках и улыбались во сне.

— Смотрите! — недовольным шёпотом сказал папа. — Они ещё улыбаются!

Наверное, им снится та банка с вареньем, которую они без спроса съели на прошлой неделе...

— Или тюбик с ультрамарином, которым они выкрасили бедного кота! — проворчал дедушка. Он был художником и очень не любил, когда дети трогали его краски.

— Пора! — решительно сказал папа. — Нас не будут ждать!

Мама подошла к кроваткам и наклонилась над Репкой, чтобы поцеловать его в лоб.

— Не надо! — тихо сказал папа. — Он может проснуться, и тогда нам никуда не уйти.

Бабушка подошла к кроватке внучки и поправила одеяло. При этом она незаметно смахнула слезинку, катившуюся по щеке.

— На этот раз мы должны проявить характер... — прошептал дедушка, взял в одну руку большую дорожную сумку, а в другую — ящик со своими кистями и красками и направился к двери.

— Пошли, пошли! — торопливо сказал папа и взвалил на плечи тяжёлый рюкзаки, набитый всякой всячиной.

Мама набросила на руку два клетчатых пледа, бабушка взяла плетёную корзиночку с вязаньем, с которой она никогда не расставалась, и все четверо на цыпочках вышли из комнаты, плотно притворив за собой дверь.

... Город спал. Точнее говоря, в городе спали только дети. Раскинувшись или свернувшись калачиком на своих кроватях и кроватках, они спали глубоким сном младенцев — досыта набегавшиеся за день, заплакавшие от детских обид, наказанные родителями за капризы и непослушание, за плохие отметки в дневниках, за помятые клумбы и разбитые мячами оконные стёкла, за испорченные вещи и за прочие шалости, — веснушчатые стёпки-растрёпки, похожие на рыжих дьяволят, и белокурые алёнушки, напоминающие ангелат, — с царапинами и ссадинами на худых коленках, потерявшие в драке свой последний молочный зуб, прижимающие во сне к груди игрушечные пистолеты и кукол. Дети как дети... И во сне они смеялись и плакали, потому что одним снились добрые, весёлые цветные сны, а другим — сны тревожные и печальные, в зависимости от того, как они провели день. Но ни одному из них так и не приснилось, что в это позднее ночное время со всех концов города по широкому улицам, по узким переулкам и кривым, бесфонарным переулочкам

в сторону городской площади вереницей тянулись их папы и мамы, бабушки и дедушки...

На городской площади имени Отважного Путешественника к двенадцати часам ночи собралось всё взрослое население города. Сюда пришли те, кто ещё вчера выпекал в булочных пышные крендели и сдобные булочки с маком и изюмом, кто продавал на улицах и в кондитерских разноцветные шарiki мороженого, кто делал детям прививки, пломбировал зубы, испорченные сладостями, и лечил от постоянного насморка. Явились без опоздания строгие учителя, которые красными карандашами ставили ученикам в дневниках жирные двойки за подсказку на уроке, и душистые парикмахеры, которые стригли детей так, как им подсказывали мамы. Пришли портные и сапожники, почтальоны и водопроводчики, водители всех видов городского транспорта, продавцы всех магазинов, все сторожа и все дворники. Пришли, оставив дома своих спящих детей.

Папа, мама, бабушка и дедушка Репки и Турнепки появились на площади в тот момент, когда самый многодетный отец города, худой, как палка, доктор Ухогорлонос, взобравшись на пьедестал исторического памятника и обхватив одной рукой бронзовую ногу Отважного Путешественника, обращался к собравшимся с речью. От волнения голос его прерывался, и он то и дело подносил к глазам носовой платок.

— Всем нам тяжело, но мы должны найти в себе силы и выполнить наше решение, раз уж мы его с вами приняли! — говорил доктор. — Пусть наши дорогие, но грубые и ленивые, капризные и упрямые дети проснутся без нас! У меня тринадцать детей, — продолжал он. — Я не вижу никакой благодарности, я только слышу от них: «Хочу!», «Не хочу!», «А я буду!», «А я не буду!» Я устал с ними бороться и воевать! Все мы находимся в одном положении — мы потеряли терпение. У нас есть только один выход: сдать город детям. Нашим ужасным детям! Не будем им мешать. Пусть живут как хотят и делают что хотят! А там посмотрим... Спасибо за внимание!

Глотая слёзы и мужественно сдерживая рыдания, доктор слез с пьедестала и затерялся в толпе. Женщины всхлипывали. По лицам многих мужчин было заметно, что им тоже нелегко.

Часы на городской башне пробили два часа ночи, когда в городе не осталось ни одного взрослого человека...

(С. Михалков. Праздник непослушания)

Текст 2

“Blood transfusion,” Dr Fields announces from the podium of a lecture hall in Trinity College’s Arts building, “is the process of transferring blood or blood-based products from one person into the circulatory system of another. Blood transfusions may treat medical conditions, such as massive blood loss due to trauma, surgery, shock and where the red-cell-producing mechanism fails.”

“Here are the facts. Three thousand donations are needed in Ireland every week. Only three per cent of the Irish population are donors, providing blood for a population of almost four million. One in four people will need a transfusion at some point. Take a look around the room now.”

Five hundred heads turn left, right and around. Uncomfortable sniggers break the silence.

Dr Fields elevates her voice over the disruption. “At least one hundred and fifty people in this room will need a blood transfusion at some stage in their lives.”

That silences them. A hand is raised. “Yes?”

“How much blood does a patient need?”

“How long is a piece of string, dumb-ass,” a voice from the back mocks, and a crumpled ball of paper flies at the head of the young male enquirer.

“It’s a very good question.” She frowns into the darkness, unable to see the students through the light of the projector. “Who asked that?”

“Mr Dover,” someone calls from the other side of the room.

“I’m sure Mr Dover can answer for himself. What’s your first name?”

“Ben,” he responds, sounding dejected.

Laughter erupts. Dr Fields sighs.

“Ben, thank you for your question — and to the rest of you, there is no such thing as a stupid question. This is what Blood For Life Week is all about. It’s about asking all the questions you want, learning all you need to know about blood transfusions before you possibly donate today, tomorrow, the remaining days of this week on campus, or maybe regularly in your future.”

The main door opens and light streams into the dark lecture hall. Justin Hitchcock enters, the concentration on his face illuminated by the white light of the projector. Under one arm are multiple piles of folders, each one slipping by the second. A knee shoots up to hoist them back in place. His right hand carries both an overstuffed briefcase and a dangerously balanced Styrofoam cup of coffee. He slowly lowers his hovering foot down to the floor, as though performing a t’ai chi move and a relieved smile creeps onto his face as calm is restored. Somebody sniggers and the balancing act is once again compromised.

Hold it, Justin. Move your eyes away from the cup and assess the situation. Woman on podium, five hundred kids. All staring at you. Say something. Something intelligent.

“I’m confused,” he announces to the darkness, behind which he senses some sort of life form. There are twitters in the room and he feels all eyes on him as he moves back towards the door to check the number.

Don’t spill the coffee. Don’t spill the damn coffee.

He opens the door, allowing shafts of light to sneak in again and the students in its line shade. Their eyes.

Twitter, twitter, nothing funnier than a lost man.

Laden down with items, he manages to hold the door open with his leg. He looks back to the number on the outside of the door and then back to his sheet, the sheet that, if he doesn’t grab it that very second, will float to the ground. He

makes a move to grab it. Wrong hand. Styrofoam cup of coffee falls to the ground. Closely followed by a sheet of paper.

Damn it! There they go again, twitter, twitter. Nothing funnier than a lost man who's spilled his coffee and dropped his schedule.

"Can I help you?" The lecturer steps down from the podium.

Justin brings his entire body back into the classroom and darkness resumes.

"Well, it says here ... well, it said there," he nods his head towards the sodden sheet on the ground, "that I have a class here now."

"Enrolment for international students is in the exam hall."

He frowns. "No, I..."

"I'm sorry." She comes closer. "I thought I heard an American accent." She picks up the Styrofoam cup and throws it into the bin, over which a sign reads "No Drinks Allowed."

"Ah... oh... sorry about that."

"Mature students are next door." She adds in a whisper, "Trust me, you don't want to join this class."

Justin clears his throat and corrects his posture, tucking the folders tighter under his arm. "Actually I'm lecturing the History of Art and Architecture class."

"You're lecturing?"

"Guest lecturing. Believe it or not." He blows his hair up from his sticky forehead. A haircut, remember to get a haircut. There they go again, twitter, twitter. A lost lecturer, who's spilled his coffee, dropped his schedule, is about to lose his folders and needs a haircut. Definitely nothing funnier.

"Professor Hitchcock?"

"That's me." He feels the folders slipping from under his arm.

"Oh, I'm so sorry," she whispers. "I didn't know..." She catches a folder for him. "I'm Dr Sarah Fields from the IBTS. The Faculty told me that I could have a half-hour with the students before your lecture, your permission pending, of course."

"Oh, well, nobody informed me of that, but that's no problema." Problemo? He shakes his head at himself and makes for the door. Starbucks, here I come.

"Professor Hitchcock?"

He stops at the door. "Yes."

"Would you like to join us?"

I most certainly would not. There's a cappuccino and cinnamon muffin with my name on them. No. Just say no.

"Um... nn-es.' Nes? I mean yes."

Twitter, twitter, twitter. Lecturer caught out. Forced into doing something he clearly didn't want to do by attractive young woman in white coat claiming to be a doctor of an unfamiliar initialised organisation.

Great. Welcome.

She places the folders back under his arm and returns to the podium to address the students.

"OK, attention, everybody. Back to the initial question of blood quantities. A car accident victim may require up to thirty units of blood. A bleeding ulcer could require anything between three and thirty units of blood. A coronary artery bypass

may use between one and five units of blood. It varies, but with such quantities needed, now you see why we always want donors.”

Justin takes a seat in the front row and listens with horror to the discussion lie's joined.

“Does anybody have any questions?”

“Can you change the subject?”

“Do you get paid for giving blood?”

More laughs.

“Not in this country, I'm afraid.”

“Does the person who is given blood know who their donor is?”

“Donations are usually anonymous to the recipient but products in a blood bank are always individually traceable through the cycle of donation, testing, separation into components, storage and administration to the recipient.”

“Can anyone give blood?”

“Good question. I have a list here of contraindications to being a blood donor. Please all study it carefully and take notes if you wish.” Dr Fields places her sheet under the projector and her white coat lights up with a rather graphic picture of someone in dire need of a donation. She steps away and instead it fills the screen on the wall.

People groan and the word “gross” travels around the tiered seating like a Mexican wave. Twice by Justin. Dizziness overtakes him and he averts his eyes from the image.

“Oops, wrong sheet,” Dr Fields says cheekily, slowly replacing it with the promised list.

Justin searches with great hope for needle or blood phobia in an effort to eliminate himself as a possible blood donor. No such luck — not that it mattered, as the chances of him donating a drop of blood to anyone are as rare as ideas in the morning.

“Too bad, Dover.” Another scrunched ball of paper goes flying from the back of the hall to hit Ben's head again. “Gay people can't donate.”

Ben coolly raises two fingers in the air.

“That's discriminatory,” one girl calls out.

“It is also a discussion for another day,” Dr Fields responds, moving on. “Remember, your body will replace the liquid part of the donation within twenty-four hours. With a unit of blood at almost a pint and everyone having eight to twelve pints of blood in their body, the average person can easily spare giving one.”

Pockets of juvenile laughter at the innuendo.

“Everybody, please.” Dr Fields claps her hands, trying desperately to get attention. “Blood For Life Week is all about education as much as donation. It's all well and good that we can have a laugh and a joke but at this time I think it's important to note the fact that someone's life, be it woman, man or child, could be depending on you right now.”

How quickly silence falls upon the class. Even Justin stops talking to himself.

“Professor Hitchcock.” Dr Fields approaches Justin, who is arranging his notes at the podium while the students take a five-minute break.

“Please call me Justin, Doctor.”

“Please call me Sarah.” She holds out her hand.

“Very Nice to meet you, Sarah. I just want to make sure we’ll see each other later? Later?”

“Yes, later. As in . . . after your lecture,” she smiles.

Is she flirting? It’s been so long, how am I supposed to tell? Speak, Justin, speak.

“Great. A date would be great.”

She purses her lips to hide a smile. “OK, I’ll meet you at the main entrance at six and I’ll bring you across myself.”

“Bring me across where?”

“To where we’ve got the blood drive set up. It’s beside the rugby pitch but I’d prefer to bring you over myself.”

“The blood drive ...” He’s immediately flooded with dread. “Ah, I don’t think that.”

“And then we’ll go for a drink after?”

“You know what? I’m just getting over the flu so I don’t think I’m eligible for donating.” He parts his hands and shrugs.

“Are you on antibiotics?”

“No, but that’s a good idea, Sarah. Maybe I should be ...” He rubs his throat.

“Oh, I think you’ll be OK,” she grins.

“No, you see, I’ve been around some pretty infectious diseases lately. Malaria, smallpox, the whole lot. I was in a very tropical area.” He remembers the list of contraindications. “And my brother, Al? Yeah, he’s a leper.” Lame, lame, lame.

“Really.” She lifts an eyebrow and though he fights it with all his will, he cracks a smile. “How long ago did you leave the States?”

Think hard, this could be a trick question. “I moved to London three months ago,” he finally answers truthfully.

“Oh, lucky for you. If it was two months you wouldn’t be eligible.”

“Now hold on, let me think...” He scratches his chin and thinks hard, randomly mumbling months of the year aloud. “Maybe it was two months ago. If I work backwards from when I arrived ...” He trails off, while counting his fingers and staring off into the distance with a concentrated frown.

“Are you afraid, Professor Hitchcock?” she smiles.

“Afraid? No!” He throws his head back and guffaws. “But did I mention I have malaria?” He sighs at her failure to take him seriously. “Well, I’m all out of ideas.”

“I’ll see you at the entrance at six. Oh, and don’t forget to eat beforehand.”

“Of course, because I’ll be ravenous before my date with a giant homicidal needle,” he mumbles as he watches her leave.

The students begin filing back into the room and he tries to hide the smile of pleasure on his face, mixed as it is. Finally the class is his.

OK, my little twittering friends. It’s pay-back time.

They’re not yet all seated when he begins.

“Art,” he announces to the lecture hall, and he hears the sounds of pencils and notepads being extracted from bags, loud zips and buckles, tin pencil cases rattling; all new for the first day. Squeaky-clean and untarnished. Shame the same cannot be said for the students. “The products of human creativity.” He doesn’t stall to allow them time to catch up. In fact, it is time to have a little fun. His speech speeds up.

“The creation of beautiful or significant things.” He paces as he speaks, still hearing zipping sounds and rattling.

“Sir, could you say that again pie...”

“No,” he interrupts. “Engineering,” he moves on, “the practical application of science to commerce or industry.” Total silence now.

“Creativity and practicality. The fruit of their merger is architecture.”

Faster, Justin, faster!

“Architecture is the transformation of ideas into a physical reality. The complex and carefully designed structure of something especially with regard to a specific period. To understand architecture we must examine the relationship between technology science and society.”

“Sir, can you...”

“No.” But he slows slightly. “We examine how architecture through the centuries has been shaped by society, how it continues to be shaped, but also how it, in turn, shapes society.”

He pauses, looking around at the youthful faces staring up at him, their minds empty vessels waiting to be filled. So much to learn, so little time to do it in, such little passion within them to understand it truly. It is his job to give them passion. To share with them his experiences of travel, his knowledge of all the great masterpieces of centuries ago. He will transport them from the stuffy lecture theatre of the prestigious Dublin College to the rooms of the Louvre Museum, hear the echoes of their footsteps as he walks them through the Cathedral of St-Denis, to St-Germain-des-Pres and St-Pierre de Montmartre. They'll know not only dates and statistics but the smell of Picasso's paints, the feel of baroque marble, the sound of the bells of Notre-Dame Cathedral. They'll experience it all, right here in this classroom. He will bring it all to them.

They're staring at you, Justin. Say something.

He clears his throat. This course will teach you how to analyse works of art and how to understand their historical significance. It will enable you to develop an awareness of the environment while also providing you with a deeper sensitivity to the culture and ideals of other nations. You will cover a broad range: history of painting, sculpture and architecture from Ancient Greece to modern times; early Irish art; the painters of the Italian Renaissance; the great Gothic cathedrals of Europe; the architectural splendours of the Georgian era and the artistic achievements of the twentieth century.'

He allows a silence to fall.

He looks again at their faces and has an epiphany.

You have them! They're hanging on your every word, just waiting to hear more. You've done it, they're in your grasp!

Someone farts and the room explodes with laughter.

He sighs, his bubble burst, and continues his talk in a bored tone. “My name is Justin Hitchcock and in my special guest lectures scattered throughout the course, you will study the introduction to European painting such as the Italian Renaissance and French Impressionism. This includes the critical analysis of paintings, the importance of iconography and the various technical methods used by artists from

the Book of Kells to modern day. There'll also be an introduction to European architecture. Greek temples to the present day, blah blah blah. Two volunteers to help me hand these out, please."

And so it was another year. He wasn't at home in Chicago now; he had chased his ex-wife and daughter to live in London and was flying back and forth between there and Dublin for his guest lectures. A different country perhaps but another class of the same. First week and giddy. Another group displaying an immature lack of understanding of his passions; a deliberate turning of their backs on the possibility — no, not the possibility, the surety — of learning something wonderful and great.

Are they filled with regret on hearing what lay ahead of them for the next four years of their lives? Or do their hearts beat wildly with excitement as his does, just thinking about all that is to come? Even after all these years, he still feels the same enthusiasm for the buildings, paintings and sculptures of the world. His exhilaration often leaves him breathless during lectures; he has to remember to slow down, not to tell them everything at once.

It doesn't matter what you say now, pal, from here on in the only thing they'll go home remembering is the fart.

(C. Ahern. Thanks for the memories)

Текст 3

Justin kicks off the scratchy blanket of the cheap Dublin hotel he's staying in. "Really, Bea, check it next time he's around. Those trousers are far too tight for what he's got going on down there. There should be a name for that. Something-it is."

Balls-a-titis.

"There are only four TV channels in this dump, one in a language I don't even understand. It sounds like they're clearing their throats after one of your mother's terrible coq-au-vins. You know, in my wonderful home back in Chicago, I had over two hundred channels." Dick-a-titis. Dickhead-a-titis. Ha!

"Of which none you watched."

"But one had a choice not to watch those deplorable house-fixer-upper channels and music channels of naked women dancing around."

"I appreciate one going through such an upheaval, Dad. It must be very traumatic for you, a sort-of grown man, while I, at sixteen years old, had to take this huge life adjustment of parents getting divorced and a move from Chicago to London ail in my stride."

"You got two houses and extra presents, what do you care?" he grumbles. "And it was your idea."

"It was my idea to go to ballet school in London, not for your marriage to end!"

"Oh, ballet school. I thought you said, "Break up, you fool." My mistake. Think we should move back to Chicago and get back together?"

"Nah." He hears the smile in her voice and knows it's OK.

“Hey, you think I was going to stay in Chicago while you're all the way over this side of the world?”

“You're not even in the same country right now,” she laughs.

“Ireland is just a work trip. I'll be back in London in a few days. Honestly, Bea, there's nowhere else I'd rather be,” he assures her.

Though a Four Seasons would be nice.

“I'm thinking of moving in with Peter,” she says far too casually.

“So what is it about fart jokes?” he asks again, ignoring her. “I mean what is it about the sound of expelling air that can stop people from being interested in some of the most incredible masterpieces ever created?”

“I take it you don't want to talk about me moving in with Peter?”

“You're a child. You and Peter can move into the wendy house, which I still have in storage. I'll set it up in the living room. It'll be real nice and cosy.”

“I'm eighteen. Not a child any more. I've lived alone away from home for two years now.”

“One year alone. Your mother left me alone the second year to join you, remember.”

“You and Mum met at my age.”

“And we did not live happily ever after. Stop imitating us and write your own fairy tale.”

Bea sighs and steers the conversation back to safer territory. “Why are your students laughing at fart jokes, anyway? I thought your seminar was a one-off for post grads who'd elected to choose your boring subject. Though why anybody would do that, is beyond me. You lecturing me on Peter is boring enough and I love him.”

Love! Ignore it and she'll forget what she said.

“It wouldn't be beyond you, if you'd listen to me when I talk. Along with my postgraduate classes, I was asked to speak to first-year students throughout the year too an agreement I may live to regret, but no matter. On to my day job and far more pressing matters, I'm planning an exhibition at the Gallery on Dutch painting in the seventeenth century. You should come see it.”

“No, thanks.”

“Well, maybe my post grads over the next few months will be more appreciative of my expertise.”

“You know, your students may have laughed at the fart joke but I bet at least a quarter of them donated blood.”

“They only did it because they heard they'd get a free Kit Kat afterward,” Justin huffs, rooting through the insufficiently filled mini-bar. “You're angry at me for not giving blood?”

“I think you're an asshole for standing up that woman.”

“Don't use the word ‘asshole’, Bea. Anyway, who told you that I stood her up?”

“Uncle Al.”

“Uncle Al is an asshole. And you know what else, honey? You know what the good doctor said today about donating blood?” He struggles with opening the film on the top of a Pringles box.

“What?” Bea yawns.

“That the donation is anonymous to the recipient. Hear that? Anonymous. So what's the point in saving someone's life if they don't even know you're the one who saved them?”

“Dad!”

“What? Come on, Bea. Lie to me and tell me you wouldn't want a bouquet of flowers for saving someone's life?”

Bea protests but he continues.

“Or a little basket of those, whaddaya call 'em muffins that you like, coconut...”

“Cinnamon,” she laughs, finally giving in.

“A little basket of cinnamon muffins outside your front door with a little note tucked into the basket saying, “Thanks, Bea, for saving my life. Anytime you want anything done, like your dry cleaning picked up, or your newspaper and a coffee delivered to your front door every morning, a chauffeur-driven car for your own personal use, front-row tickets to the opera. . . .” Oh the list could go on and on.”

He gives up pulling at the film and instead picks up a corkscrew and stabs the top. “It could be like one of those Chinese things; you know the way someone saves your life and then you're forever indebted to them. It could be nice having someone tailing you every day; catching pianos flying out of windows and stopping them from landing on your head, that kind of thing.”

Bea calms herself. “I hope you're joking.”

“Yeah, of course I'm joking.” Justin makes a face. “The piano would surely kill them and that would be unfair.”

He finally pulls open the Pringles lid and throws the corkscrew across the room. It hits a glass on top of the minibar and it smashes.

“What was that?”

“House-cleaning,” he lies. “You think I'm selfish, don't you?”

“Dad, you uprooted your life, left a great job, nice apartment and flew thousands of miles to another country just to be near me, of course I don't think you're selfish. But if you're not joking about the muffin basket, then you're definitely selfish. And if it was Blood for Life Week in my college, I would have taken part. But you have the opportunity to make it up to that woman.”

(C. Ahern. Thanks for the memories)

Текст 4

“Hey, Mom?”

Lost in thought, she hadn't seen Ben approaching. His freckled face was shiny with sweat. Water dripped from his clothes, and there were grass stains on his shirt she was certain would never come out.

“Yeah, baby?”

“Can I spend the night at Zach's tonight?” “I thought he had soccer practice.”

“After practice. There's going to be a bunch of people staying over, and his mom got him Guitar Hero for his birthday.”

She knew the real reason he was asking.

"Not tonight. You can't. Your dad's coming to pick you up at five."

"Can you call him and ask?" "I can try. But you know . . ."

Ben nodded, and as it usually did when this happened, her heart broke just a little. "Yeah, I know."

The sun glared through the windshield at baking temperature, and she found herself wishing she'd had the car's air conditioner fixed. With the window rolled down, her hair whipped in her face, making it sting. She reminded herself again to get a real haircut. She imagined saying to her hairdresser, Chop it all off, Terri. Make me look like a man! But she knew she'd end up asking for her regular trim when the time came. In some things, she was a coward.

"You guys looked like you were having fun." "I was."

"That's all you can say?" "I'm just tired, Mom."

She pointed toward the Dairy Queen in the distance. "You want to swing by and get some ice cream?" "It's not good for me."

"Hey, I'm the mother here. That's what I'm supposed to say. I was just thinking that if you're hot, you might want some." "I'm not hungry. I just had cake."

"All right. Suit yourself. But don't blame me if you get home and realize you should have jumped at the opportunity." "I won't." He turned toward the window. "Hey, champ. You okay?"

When he spoke, his voice was almost inaudible over the wind. "Why do I have to go to Dad's? It's not like we're going to do anything fun. He sends me to bed at nine o'clock, like I'm still in second grade or something. I'm never even tired. And tomorrow, he'll have me do chores all day."

"I thought he was taking you to your grandfather's house for brunch after church."

"I still don't want to go."

I don't want you to go, either, she thought. But what could she do?

"Why don't you bring a book?" she suggested. "You can read in your room tonight, and if you get bored tomorrow, you can read there, too."

"You always say that."

Because I don't know what else to tell you, she thought. "You want to go to the bookstore?"

"No," he said. But she could tell he didn't mean it.

"Well, come with me anyway. I want to get a book for myself."

"Okay."

"I'm sorry about this, you know." "Yeah. I know."

Going to the bookstore did little to lift Ben's mood. Though he'd ended up picking out a couple of Hardy Boys mysteries, she'd recognized his slouch as they'd stood in line to pay for them. On the ride home, he opened one of the books and pretended to be reading. Beth was pretty sure he'd done it to keep her from peppering him with questions or trying, with forced cheerfulness, to make him feel better about his overnight at his dad's. At ten, Ben was already remarkably adept at predicting her behavior.

She hated the fact that he didn't like going to his dad's. She watched him walk inside their house, knowing that he was heading to his room to pack his things. Instead of following him, she took a seat on the porch steps and wished for the thousandth time she'd put up a swing. It was still hot, and from the whimpering coming from the kennel across the yard, it was clear that the dogs, too, were suffering from the heat. She strained for the sound of Nana inside. Had she been in the kitchen when Ben walked through, she definitely would have heard her. Nana was a walking cacophony. Not because of the stroke, but because it went part and parcel with her personality. Seventy-six going on seventeen, she laughed loud, banged pans with the spoon when she cooked, adored baseball, and turned the radio up to ear-shattering levels whenever NPR featured the Big Band era. "Music like that doesn't just grow like bananas, you know." Until the stroke, she'd worn rubber boots, overalls, and an oversize straw hat nearly every day, tramping through the yard as she taught dogs to heel or come or stay.

Years ago, along with her husband, Nana had taught them to do pretty much everything. Together, they'd bred and trained hunting dogs, service dogs for the blind, drug-sniffing dogs for the police, security dogs for home protection. Now that he was gone, she did those things only occasionally. Not because she didn't know what to do; she'd always handled most of the training anyway. But to train a dog for home protection took fourteen months, and given the fact that Nana could fall in love with a squirrel in less than three seconds, it always broke her heart to have to give up the dog when the training was completed. Without Grandpa around to say, "We've already sold him, so we don't have a choice," Nana had found it easier to simply fold that part of the business.

Instead, these days Nana ran a thriving obedience school. People would drop off their dogs for a couple of weeks — doggie boot camp, she called it — and Nana would teach them how to sit, lie down, stay, come, and heel. They were simple, uncomplicated commands that nearly every dog could master quickly. Usually, somewhere between fifteen and twenty-five dogs cycled through every two weeks, and each one needed roughly twenty minutes of training per day. Any more than that, and the dogs would lose interest. It wasn't so bad when there were fifteen, but boarding twenty-five made for long days, considering each dog also needed to be walked. And that didn't factor in all the feeding, kennel maintenance, phone calls, dealing with clients, and paperwork. For most of the summer, Beth had been working twelve or thirteen hours a day.

They were always busy. It wasn't difficult to train a dog — Beth had been helping Nana on and off since she was twelve — and there were dozens of books on the subject. In addition, the veterinary clinic offered lessons for dogs and their owners every Saturday morning for a fraction of the price. Beth knew that most people could spare twenty minutes a day for a couple of weeks to train their dog. But they didn't. Instead, people came from as far away as Florida and Tennessee to drop off their dogs to have someone else do it. Granted, Nana had a great reputation as a trainer, but she was really only teaching dogs to sit and come, heel and stay. It wasn't rocket science. Yet people were always extremely grateful. And always, always, amazed.

Beth checked her watch. Keith — her ex — would be here soon. Though she had issues with the man — Lord knows she had serious issues — he had joint custody, simple as that, and she'd tried to make the best of it. She liked to tell herself that it was important for Ben to spend time with his dad. Boys needed to spend time with their dads, especially those coming up on their teenage years, and she had to admit that he wasn't a bad guy. Immature, yes, but not bad. He had a few beers now and then but wasn't an alcoholic; he didn't take drugs; he had never been abusive to either of them. He went to church every Sunday. He had a steady job and paid his child support on time. Or, rather, his family did. The money came from a trust, one of many that the family had established over the years. And for the most part, he kept his never-ending string of girlfriends away on those weekends he spent with his son. Key words: “for the most part.” Lately, he'd been better about that, but she was fairly sure it had less to do with a renewed commitment to parenting than the likelihood that he was between girlfriends right now. She wouldn't really have minded so much, except for the fact that his girlfriends were usually closer in age to Ben than they were to him and, as a general rule, had the IQs of salad bowls. She wasn't being spiteful; even Ben realized it. A couple of months back, Ben had to help one of them make a second batch of Kraft macaroni and cheese after the first attempt burned. The whole “add milk, butter, mix, and stir” sequence was apparently beyond her.

That wasn't what bothered Ben the most, however. The girlfriends were okay — they tended to treat him more like a younger brother than a son. Nor was he truly upset about the chores. He might have to rake the yard or clean the kitchen and take out the trash, but it wasn't as if her ex treated Ben like an indentured servant. And chores were good for him; Ben had weekend chores when he was with her, too. No, the problem was Keith's childish, relentless disappointment in Ben. Keith wanted an athlete; instead he got a son who wanted to play the violin. He wanted someone to hunt with; he got a son who would rather read. He wanted a son who could play catch or shoot baskets; he was saddled with a clumsy son with poor vision.

He never said as much to Ben or to her, but he didn't have to. It was all too apparent in the scornful way he watched Ben play soccer, in the way he refused to give Ben credit when he won his last chess tournament, in the way he continually pushed Ben to be someone he wasn't. It drove Beth crazy and broke her heart at the same time, but for Ben, it was worse. For years, he'd tried to please his dad, but over time, it had just exhausted the poor kid. Take learning to play catch. No harm in that, right? Ben might learn to enjoy it, he might even want to play Little League. Made perfect sense when her ex had suggested it, and Ben was gung ho in the beginning. But after a while, Ben came to hate the thought of it. If he caught three in a row, his dad would want him to try to catch four. When he did that, it had to be five. When he got even better, his dad wanted him to catch all of them. And then catch while he was running forward. Catch while he was running backward. Catch while he was sliding. Catch while he was diving. Catch the one his dad threw as hard as he could. And if he dropped one? You'd think the world was coming to an end. His dad wasn't the kind of guy who'd say, Nice try, champ! or, Good effort! No, he was the kind of guy who'd scream, C'mon! Quit screwing up!

Oh, she'd talked to him about it.

It went in one ear and out the other, of course. Same old story. Despite — or perhaps because of — his immaturity, Keith was stubborn and opinionated about many things, and raising Ben was one of them. He wanted a certain kind of son, and by God, he was going to get him. Ben, predictably, began reacting in his own passive-aggressive way. He began to drop everything his dad threw, even simple lobs, while ignoring his father's growing frustration, until his father finally slammed his glove to the ground and stormed inside to sulk the rest of the afternoon. Ben pretended not to notice, taking a seat beneath a loblolly pine to read until she picked him up a few hours later.

She and her ex didn't battle just about Ben; they were fire and ice as well. As in, he was fire and she was ice. He was still attracted to her, which irritated her no end. Why on earth he could believe that she'd want anything to do with him was beyond her, but no matter what she said to him, it didn't seem to deter his overtures. Most of the time, she could barely remember the reasons she'd been attracted to him years ago. She could recite the reasons for marriage — she'd been young and stupid, foremost among them, and pregnant to boot — but nowadays, whenever he stared her up and down, she cringed inside. He wasn't her type. Frankly, he'd never been her type. If her entire life had been recorded on video, the marriage would be one of those events she would gladly record over. Except for Ben, of course.

She wished her younger brother, Drake, were here, and she felt the usual ache when she thought of him. Whenever he'd come by, Ben followed him around the way the dogs followed Nana. Together, they would wander off to catch butterflies or spend time in the tree house that Grandpa had built, which was accessible only by a rickety bridge that spanned one of the two creeks on the property. Unlike her ex, Drake accepted Ben, which in a lot of ways made him more of a father to Ben than her ex had ever been. Ben adored him, and she adored Drake for the quiet way he built confidence in her son.

(N. Sparks. *The Lucky One*)

3 Самостоятельно составленные студентами педагогические ситуации

1. While delivering the material the teacher made an informational mistake. The two students noticed the mistake and corrected it. The teacher blushed and gave it hot to the children.
2. While the teacher was conducting a class one of the pupils started shouting out filthy words. The teacher told the pupils to ignore their group-mate, the words and to keep on working.
3. At the lessons some boys often quarrel. Everybody's attention is centered on them. The teacher gives them bad marks to somehow stop their squabbles.
4. While explaining the material the teacher is making a grammar mistake. The two pupils notice and put it right. And they start laughing.

5. While explaining the material the teacher wanted to use some visual aids, but couldn't find them. Noticing a cunning expression on the pupils' faces he understood that the disappearance of the visual aids was their doing.

6. While answering the pupils make a lot of grammar mistakes relating to the usage of prepositions.

7. One of the students says that he is not going to speak on the topic "Love" at the lesson.

8. The students are ignoring the teacher in class.

9. During the excursion in the museum some of the pupils are busy with their cell phone conversations.

10. The teacher often gives a bad character of Peter while many fathers and mothers are present at a parents' meeting.

11. While discussing the class project "No alcohol abuse" the teacher began distributing assignments and roles. Some pupils were dissatisfied with their positions.

12. During the break the pupils were running. One of them knocked down the teacher.

13. Before the class the teacher was going to the classroom. He overheard a conversation between two pupils by chance who were mocking his professional skills.

14. After the school musical contest two participants had a strong dispute with the judges.

15. You enter the classroom, greet the students and tell them to sit down. But they do not sit down. You repeat your requirement but they keep on standing. You have to conduct the class.

16. You wanted to test the pupils' knowledge of the Active Voice tenses. You prepared some tests but you forgot to bring them for the class. You have to test their knowledge somehow.

17. You are conducting a class. Suddenly you hear the purring of a cat. Some pupil has brought it. The cat doesn't want to stay in the bag any more.

18. At the beginning of the class you enter the classroom, greet the students. You feel there is something strange about the pupils' behavior. Then you notice a filthy word on the blackboard and the children smiling happily.

19. At the beginning of the class you enter the classroom, greet the students. But they are singing not paying any attention to you.

20. You are conducting a class. All your attempts to give your own ideas on the problem of family life are not accepted by the pupils of the 9th form but severely criticized. Everything looks as though the children have conspired against the teacher.

21. You are conducting a class. But somebody is constantly producing different noises (tapping, knocking, ruffling) which block your speech. You can't make out who is doing that. It grows irritating.

**ДИАГНОСТИКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ
АКТУАЛИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ
МЕТОДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Уважаемые коллеги!

Прочитайте внимательно каждый вопрос и выберите нужную оценку его проявления, потом поставьте крестик в соответствующей клеточке.

Содержание вопроса	Оценка проявления				
	5 (уверенно да)	4 (скорее да, чем нет)	3 (затрудняюсь ответить)	2 (скорее нет, чем да)	1 (уверенно нет)
Необходимо ли учителю владеть методической грамотностью? Если да, то напишите, почему.					
Считаете ли Вы, что в содержание профессионально-педагогической подготовки должно быть включено обучение решению педагогических ситуаций?					
Считаете ли Вы, что нуждаетесь в обучении решению педагогических ситуаций?					
Хотели бы Вы изучать предмет, способствующий формированию методической грамотности?					
Считаете Вы, что успешное решение педагогических ситуаций способствует формированию у учителя положительных мотивов педагогической деятельности?					

**ДИАГНОСТИКА
СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА
МЕТОДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

1. Соотнесите английский и русский варианты слов.

- | | |
|----------------------------|---------------------------------|
| 1) assessment | а) воспитывать, обучать |
| 2) be in a bind | б) физическое наказание |
| 3) chart smb's performance | в) смотреть сквозь пальцы |
| 4) commitment | г) этикет |
| 5) connive | д) оценивать деятельность |
| 6) conscientious | е) предрасположенность |
| 7) corporal punishment | ж) быть в тяжёлом положении |
| 8) decorum | и) обязанность, поручение |
| 9) demerit | к) в чьих-то интересах |
| 10) dire | л) неисправимый |
| 11) disposition | м) добросовестный, сознательный |
| 12) elocution | н) ответственное лицо |
| 13) enunciate | п) ясно, отчётливо произносить |
| 14) factotum | р) ораторское искусство |
| 15) get out of line | с) внушать, вселять |
| 16) gradually | т) сдержанность, молчаливость |
| 17) incorrigible | у) ужасный, страшный, крайний |
| 18) instil(l) | ф) выйти за рамки дозволенного |
| 19) isolated | х) оцепеневший, остолбеневший |
| 20) issue | ц) "шестёрка", доносчик |
| 21) nurture | ч) оценка |
| 22) on one's honour | ш) перетрудиться |
| 23) on smb's behalf | щ) недостаток, дефект |
| 24) overexert oneself | ы) на честном слове, |
| 25) petrified | э) отдельный, единичный |
| 26) pop quiz | ю) стараться, прилагать усилия |
| 27) reticence | я) постепенно, мало-помалу |
| 28) smack smb | б) сложный, тонкий |
| 29) snitch | д) спорный вопрос |
| 30) sophisticated | ф) шлепнуть кого-либо |
| 31) strive | г) викторина |

2. Вставьте подходящие по смыслу слова.

1. The boy is so naive that he ... everything 2. The head teacher is proud of his old car and he is often seen Everybody laughs at his steel horse. 3. I don't know what's happened to the student, maybe it's ... emanating from his success with girls, but his compositions are masterpieces. 4. Mr. Black chose some ... position to keep his eye on the students doing the test. 5. When the child is upset he often 6. I'm asking the students questions — they're keeping silent. I can't get the reason for their 7. You've broken the window of the classroom. It ... you nothing good. 8. After the war the ... was evident — there were no well-equipped classrooms, textbooks, copy-books, pens. 9. His behaviour is weird: he's stopped attending my classes, he avoids his class-mates and ... gang. I can't ... what could have happened to him but I'm afraid his future is jeopardized. 10. Their ... life is unbearable without children.

3. Подберите к терминам соответствующие определения.

1. Грамотность:

- а) владение знаковой системой конкретного языка;
- б) умение писать;
- в) степень владения знаниями в той или иной области и умениями их применять.

2. Методическая грамотность:

- а) умение методически грамотно выстраивать урок;
- б) психологическая, теоретическая, практическая и личностная готовность решать педагогические ситуации в контексте преподаваемой дисциплины;
- в) владение методическими знаниями и умение их применять.

3. Профессиональная компетентность:

- а) владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности;
- б) владение учителем не только знаниями, умениями и навыками, но и минимально достаточным опытом самостоятельной творческой работы и ценностных ориентаций, которые в дальнейшем будут обогащаться, совершенствоваться и развиваться;
- в) результат педагогической подготовки в учреждении высшего образования.

4. Педагогическая ситуация:

- а) единство педагогических факта и явления, представляющих интеллектуальное затруднение для специалиста и, тем самым, образующих условия для индивидуальной и групповой деятельности будущих учителей по разрешению его;

- б) проблемная ситуация, отражающая ту или иную сторону профессиональной деятельности;
 - в) возникший в практике учителя конфликт с учащимся или учащимися.
5. Метод инверсии:
- а) использование таких противоположных процедур мышления, как анализ и синтез, сужение и расширение поля поиска, решение педагогической проблемы в обратном порядке предложенного алгоритма;
 - б) анализ и синтез проблемы, решение её в обратном порядке предложенного алгоритма;
 - в) решение педагогической проблемы в обратном порядке предложенного алгоритма.
6. Метод прямой аналогии:
- а) решение проблемы по образцу;
 - б) прямое и строгое следование предложенной схеме решения проблемы;
 - в) использование имеющегося опыта по решению схожих проблем в других сферах человеческой деятельности.
7. Метод интроспекции:
- а) исследование своих чувств, эмоций;
 - б) идентификация себя с участниками конкретной ситуации;
 - в) внутреннее исследование ситуации.
8. Педагогическое явление:
- а) результат взаимодействия таких форм действительности, как событие, происшедшее в жизни обучающего или обучаемого, действия субъектов педагогического общения на основе анализа этого события;
 - б) событие, происшедшее в жизни обучающего или обучаемого;
 - в) событие, происшедшее в жизни обучающего или обучаемого, которое требует анализа и действия.
9. Педагогический факт:
- а) это фрагмент, единица воспитательного процесса;
 - б) это конкретная воспитательная деятельность человека (общества), единица воспитательного процесса;
 - в) это фрагмент продукта воспитательной деятельности человека (общества), единица воспитательного процесса.
10. Валеологическое образование:
- а) формирование у учащихся потребности в здоровье, научного понимания сущности здорового образа жизни и выработки соответствующего поведения;
 - б) формирование у учащихся научного понимания сущности жизни и выработка соответствующих ценностных ориентаций;

в) формирование у учащихся научного понимания сущности половых отношений и выработка соответствующего поведения.

11. Гуманизм:

- а) доброжелательные отношения к учащимся;
- б) человечность, человеколюбие, уважение к людям;
- в) признание безграничности возможностей человека и его права на самореализацию.

12. Профессиональная направленность:

- а) направленность на обучение детей системе знаний по конкретному предмету;
- б) ориентированность на достижение целей и задач обучения;
- в) совокупность мотивов педагогической деятельности.

13. Я-концепция:

- а) программа педагогического самоутверждения учителя;
- б) система представлений учителя о самом себе;
- в) приём педагогической самооценки.

14. Профессиональная установка:

- а) задание для выполнения упражнения;
- б) сообщение темы, целей, задач занятия;
- в) готовность к профессиональной деятельности.

4. Прочитайте описания и определите, о каких психолого-педагогических понятиях идет речь.

1. Организация учебной деятельности учащихся, при которой с помощью отбора форм, методов, темпов, объемов образования создаются условия для усвоения знаний каждым ребенком. Бывает внешняя, внутренняя и элективная.

2. Уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности.

3. Высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся.

4. Поощрение, наказание, принуждение, требование.

3. Беседа, дискуссия, пример, конференция.

4. Сопереживание другому человеку.

5. Действия педагога по разрешению ситуации, противоречащие ожиданиям учащихся, шаблонам, логике профессионального поведения.

6. Использование характеристик педагогического явления (факта) для анализа его в изменяющихся, конкретных условиях проявления.

7. Стандартные, нестандартные, экстремальные.
8. Нахождение неожиданного педагогического решения в ходе урока или общения и практически мгновенное его воплощение.

Критерии оценки выполнения заданий

Задание 1

- 5 баллов** — выполнено от 28 до 31 соотнесения английского и русского слов.
- 4 балла** — выполнено от 23 до 27 соотнесений английского и русского слов.
- 3 балла** — выполнено от 16 до 22 соотнесений английского и русского слов.
- 2 балла** — выполнено от 8 до 15 соотнесений английского и русского слов.
- 1 балл** — выполнено от 1 до 7 соотнесений английского и русского слов.

Задание 2

- 5 баллов** — от 9 до 10 правильно вставленных слов.
- 4 балла** — от 7 до 8 правильно вставленных слов.
- 3 балла** — от 4 до 6 правильно вставленных слов.
- 2 балла** — от 2 до 3 правильно вставленных слов.
- 1 балл** — 1 правильно вставленное слово.

Задание 3

- 5 баллов** — от 13 до 14 правильно определенных дефиниций.
- 4 балла** — от 10 до 12 правильно определённых дефиниций.
- 3 балла** — от 6 до 9 правильно определённых дефиниций.
- 2 балла** — от 3 до 5 правильно определённых дефиниций.
- 1 балл** — от 1 до 2 правильно определённых дефиниций.

Задание 4

- 5 баллов** — от 10 до 11 узанных понятий.
- 4 балла** — от 7 до 9 узанных понятий.
- 3 балла** — от 5 до 8 узанных понятий.
- 2 балла** — от 2 до 4 узанных понятий.
- 1 балл** — 1 узанное понятие.

Ключи к заданиям

1. 1ч; 2ж; 3д; 4и; 5в; 6м; 7б; 8г; 9щ; 10у; 11е; 12р; 13п; 14н; 15ф; 16я; 17л; 18с; 19э; 20д; 21а; 22ы; 23к; 24ш; 25х; 26г; 27т; 28ф; 29ц; 30б; 31ю.

2. 1) takes ... for face value; 2) pounding around in his junk; 3) a stroke of inspiration; 4) vantage; 5) freaks out; 6) reticence; 7) bids; 8) blight; 9) hangs out with, figure out; 10) mutual.

3. 1в; 2б; 3б; 4а; 5а; 6в; 7б; 8а; 9в; 10а; 11в; 12в; 13б; 14в.

4. 1) дифференциация; 2) креативность; 3) педагогическое мастерство; 4) методы стимулирования деятельности и поведения; 5) методы формирования сознания; 6) эмпатия; 7) метод парадоксов; 8) морфологический анализ; 9) педагогические ситуации; 10) педагогическая импровизация, проблема.

Репозиторий БаГУ

**ДИАГНОСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОГО РЕШЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ**

Педагогу предлагается по пятибалльной шкале оценить компоненты методической грамотности студентов

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
<i>I Мотивационно-целевой</i>										
Наличие интереса и желание решить педагогическую ситуацию										
Удовлетворение от содержания деятельности, результатов работы										
Стремление к поиску, продуцированию большего количества идей, решений										
Осознание важности: – совершенствования профессиональной компетентности;										
– овладения технологией решения педагогической ситуации;										
– знакомства с новыми научными разработками по теории и методике обучения и воспитания;										
– овладения передовым педагогическим опытом;										
– разработки способов решения педагогической ситуации;										
– использования творческого подхода в обучении и воспитании										
<i>II Содержательно-информационный</i>										
1 Знание иностранного языка										
2 Знание методики преподавания иностранного языка: – формы, методы, приёмы, средства, технологии обучения и воспитания посредством иностранного языка;										

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
– особенности организации и проведения урока по иностранному языку;										
– общетеоретические концепции в области преподавания иностранных языков										
3 Психолого-педагогические знания:										
– современные психолого-педагогические концепции и теории;										
– принципы обучения и воспитания;										
– стили педагогического общения;										
– урок как единица учебного процесса;										
– виды и формы организации урока, совместной деятельности учащихся на уроке;										
– методы, приёмы и средства обучения и воспитания;										
– проблемное обучение; педагогическая ситуация (виды, структура);										
– технология решения педагогических ситуаций;										
– методы разрешения педагогической ситуации;										
– требования к профессионализму, личности учителя;										
– педагогическое мышление, ошибки в мышлении;										
– оценка педагогической деятельности;										
– психолого-педагогические особенности детей разного возраста;										
– пути изучения личности учащегося										

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
4 Валеологические и физиологические особенности детей разного возраста: – санитарно-гигиенические требования к организации занятия;										
– способы сохранения здоровья ребёнка										
5 Общекультурные знания – особенности профессионального менталитета;										
– профессиональная этика;										
– социальный статус, социальная группа;										
– культурные особенности страны изучаемого языка										
<i>III Операционально-деятельностный компонент</i>										
1 Гностические умения: – синтезировать знания, полученные путем самообразования, для анализа педагогической проблемы (ситуации);										
– проявлять умение перестраиваться, склонность к риску;										
– выделять проблему в ситуации;										
– анализировать педагогические факт и явления, видеть их взаимосвязь;										
– формулировать гипотезу;										
– анализировать психическое состояние субъектов педагогического общения по отдельности и вместе;										
– различать педагогическую истину и заблуждение										

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
2 Проектировочные умения: – переводить цели и содержание образования и воспитания в конкретные педагогические задачи;										
– соотносить тактические и стратегические действия;										
– соотносить педагогические действия с целями и результатами обучения и воспитания;										
– отбирать содержание, формы, методы и средства педагогической деятельности в их оптимальном сочетании;										
– планировать различные виды работ с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей;										
– планировать систему приемов стимулирования активности школьников и содержания деятельности против негативных проявлений в их поведении;										
– планировать развитие воспитательной среды и связей с родителями и общественностью;										
– проектировать и осуществлять внедрение нового;										
– учитывать культурные традиции, национально-исторические особенности при выработке плана решения;										
– видеть «веер» вариантов решения проблемы педагогической ситуации										

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента										
3 Конструктивные умения: – выработать рациональную структуру урока и определять его построение;											
– осуществлять презентативную, инсентивную, диагностическую, корректирующую функции при конструировании урока;											
– сочетать инвариантность и вариантность при определении содержания занятия;											
– отбирать, моделировать учебный материал с позиции его адекватности интересам развивающейся личности;											
– составлять многовариантные проблемные задания в целях развития мышления и творческих способностей учащихся;											
– отбирать приёмы для коррекции деятельности учащихся											
4 Организаторские умения: – организовывать содержание информации (претворять замыслы на практике, реализовывать технологию диалогового взаимодействия, систему дифференцированного обучения);											
– организовывать сотрудничество детей и взрослых (создавать условия для самовыражения, самореализации учащихся и т. п.);											
– самоорганизовываться (организовывать и распределять время на подготовительных этапах деятельности, в процессе решения педагогической ситуации, для анализа проделанной работы)											

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
5 Коммуникативные умения:										
а) умение осуществлять решение педагогической ситуации посредством грамотной иноязычной речи:										
– говорить без речевых ошибок;										
– использовать различные лексические единицы, разнообразные обороты;										
– показать личностное отношение (наличие чёткой позиции);										
– фактически и логически оформлять речевое сообщение;										
б) умение строить взаимоотношения:										
– уметь вступать в общение, вести его, продолжить и прекратить;										
– слушать, слышать и понимать собеседника;										
– «чувствовать ситуацию/аудиторию», «держать руку на пульсе ситуации»;										
– устанавливать контакт с помощью юмора, шутки;										
– видеть разницу между первым уроком (встречей) и последующими;										
– вызывать доверие;										
– снять напряжение во взаимоотношениях;										
– задавать вопросы и давать ответы на реплики собеседника;										
– «свернуть информацию» и соотнести её с актуальным состоянием учащихся;										

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
– заметить детали в работе и поведении учащихся/коллег;										
– «заражать» коллег своими идеями										
6 Адаптационные умения: – подходить к решению ситуации в зависимости от её специфики;										
– подбирать формы, методы, приёмы и средства обучения и воспитания, адекватные той или иной цели;										
– использовать формы, методы, приёмы средства обучения в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся;										
– использовать (комбинировать, выбирать) методы разрешения педагогической проблемы, адекватные данной ситуации;										
– способность к транспозиции										
<i>IV Управленческо-волевой</i>										
Гуманизм										
Терпеливость										
Ответственность										
Объективность										
Нравственность, достоинство										
Сдержанность										
Принципиальность										
Уважение к людям										
Самокритичност										
<i>V Оценочно-рефлективный</i>										
Рефлексировать результаты решения проблемы (ситуации), выполнения деятельности										

Окончание табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
Осуществлять самоанализ действий по решения ситуации										
Адекватно оценивать свою деятельность (совпадение самооценки с оценкой коллег)										
Контролировать и прогнозировать развитие событий (учащихся и т. д.)										
Контролировать и корректировать свою деятельность										

Т а б л и ц а Ф.1 — Уровни сформированности методической грамотности студентов

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
Высокий	<p>1. <i>Мотивационно-целевой.</i> Устойчивость и целенаправленность мотивов профессиональной деятельности. Наличие потребности в решении педагогической ситуации. Студенты ставят цели, учебную задачу. Интересуются процессом решения педагогической проблемы. Полностью используют свой профессиональный потенциал для решения ситуации. Трудятся с увлечением, что приносит им радость и эмоциональный настрой. Стремление к поиску, продуцированию большего количества идей, решений. Осознание важности использования творческого подхода.</p> <p>2. <i>Содержательно-информационный.</i> Студенты владеют формами, методами, приёмами решения педагогической ситуации. Творчески применяют психолого-педагогические, физиологические, валеологические, общекультурные понятия, факты с помощью грамотной иноязычной речи. Отличаются открытостью к новой информации, к её отбору и использованию, свободно в ней ориентируются, очень быстро связывают новую и старую информацию, владеют приёмами переноса имеющихся способов решения в новые ситуации, умеют разрабатывать решения нестандартных проблем.</p>

Продолжение табл. Ф.1

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>3. <i>Операционально-деятельностный.</i> Студенты легко и свободно выделяют педагогическую проблему, предмет поиска, анализируют педагогические явление и факты на основе интеграции различных видов профессиональных знаний, формулируют гипотезу. Хорошо развиты мыслительные операции: анализ, синтез, сопоставление и сравнение, классификация и систематизация, абстрагирование и обобщение. Студенты конструируют занятие адекватно содержательной специфике педагогической ситуации. Они разрабатывают творческие решения педагогической проблемы. Количество решений составляет не менее трёх. Речь грамотная, без ошибок, богатая. Хорошо организуют и планируют деятельность, умеют распределять свое время, легко адаптируются к изменению содержания педагогической ситуации. Используют вспомогательные умения для выработки решений.</p> <p>4. <i>Управленческо-волевой.</i> Студенты ответственно выполняют решение педагогической ситуации. В процессе выработки решения проявляют принципиальность, объективность, терпеливость. В основе решений лежит метод эмпатии. В процессе рефлексии результатов деятельности проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство. Уважительно относятся к личности ребёнка, точке зрения коллег.</p> <p>5. <i>Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты осуществляют наблюдение и самонаблюдение за деятельностью по решению педагогической ситуации, анализ и самоанализ действий, оценку и самооценку результатов решения проблемы общего характера. Широко используют все виды самоконтроля, прогнозируют развитие событий, действия участников педагогической ситуации в будущем. Стремятся к рефлексии действий и самопознанию себя как личности. Адекватно оценивают свою деятельность</p>
Средний	<p>1. <i>Мотивационно-целевой.</i> Мотивы профессиональной деятельности не являются социально значимыми. Студенты понимают необходимость и важность решения педагогической ситуации. Они ставят цели. Интересуются не самим процессом решения педагогической ситуации, а конкретными этапами его осуществления. Трудятся в меру своих сил и способностей. Испытывают радость за достигнутые успехи в решении ситуации. Стремление к поиску, продуцированию большего количества идей, решений. Осознавание важности использования творческого подхода.</p>

Продолжение табл. Ф.1

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>2. <i>Содержательно-информационный.</i> Студенты хорошо владеют материалом по всем ведущим дисциплинам, но при этом встречаются отдельные недоработки, пробелы в теоретической подготовке, знании форм, методов, приёмов проблемного обучения, которые мешают эффективно осуществить решение педагогической ситуации. Решают свободно проблемы средней трудности. Допускают небольшие ошибки в процессе определения предмета поиска, анализа педагогических явления и фактов.</p> <p>3. <i>Операционально-деятельностный.</i> Студенты свободно выделяют педагогическую проблему, формулируют предмет поиска, определяют педагогическое явление и анализируют факты на основе интеграции различных видов профессиональных знаний, но допускают незначительные погрешности. Хорошо развиты мыслительные операции: анализ, син тез, сопоставление и сравнение, классификация и систематизация, абстрагирование и обобщение. Студенты конструируют занятие адекватно содержательной специфике педагогической ситуации. Количество решений педагогической ситуации составляет не более двух. Решения носят конструктивно-творческий характер. Речь богатая, но есть грамматические ошибки. Хорошо организуют и планируют деятельность, умеют распределять своё время, легко адаптируются к изменению содержания педагогической ситуации. Используют вспомогательные умения для выработки решений.</p> <p>4. <i>Управленческо-волевой.</i> Студенты ответственно выполняют решение педагогической ситуации. В процессе выработки решения всегда проявляют принципиальность, объективность, терпеливость, уважение к личности ребенка. Решения носят гуманный характер. Однако в процессе рефлексии результатов деятельности не всегда проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство, уважение к точке зрения коллег.</p> <p>5. <i>Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты осуществляют наблюдение и самонаблюдение за деятельностью по решению педагогической ситуации, анализ и самоанализ действий, оценку и самооценку результатов решения проблемы общего характера. Используют все виды самоконтроля. Однако прогнозирование развития событий, действий участников педагогической ситуации носит неполный</p>

Продолжение табл. Ф.1

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>характер. Стремятся к рефлексии действий и самопознанию себя как личности. Адекватно оценивают деятельность коллег, однако свою деятельность не всегда адекватно</p>
Низкий	<p>1. <i>Мотивационно-целевой.</i> Студенты не проявляют интерес к педагогической проблеме и педагогической деятельности в целом. Не полностью осознают необходимость решения педагогической ситуации, трудятся только при постоянном контроле со стороны преподавателя. Не ставят перед собой целей разработки решений педагогической ситуации, использования творческого потенциала. Не стремятся к поиску, продуцированию большего количества идей.</p> <p>2. <i>Содержательно-информационный.</i> Студенты посредственно знают психологические, педагогические, физиологические, валеологические, общекультурные понятия, факты, изучаемый иностранный язык. При решении педагогической ситуации допускают много фактических и процессуальных ошибок, затрудняются в определении педагогической проблемы, выявлении педагогических явления и фактов. Они могут решать задачи низкой степени трудности. Студенты владеют теоретическим материалом на уровне воспроизведения и его применения под руководством преподавателя.</p> <p>3. <i>Операционально-деятельностный.</i> Студенты неправильно определяют педагогическую проблему, часто вместо общей проблемы называют частную или конкретную. Делают ошибки в формулировке предмета поиска, определении педагогического явления. Анализ педагогических фактов неполный. Студенты не всегда могут осуществить интеграцию различных видов профессиональных знаний для решения педагогической ситуации. Основные мыслительные операции слабо развиты. Решение носит репродуктивный характер, основано на имитации имеющихся способов разрешения проблем. Не используют вспомогательные умения. Количество решений составляет не больше одного. Речь небогатая, в ней много грамматических ошибок. Студенты не стремятся организовать и планировать свою деятельность. С трудом адаптируются к новым условиям педагогической ситуации.</p>

Продолжение табл. Ф.1

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>4. <i>Управленческо-волевой.</i> Студенты выполняют решение педагогической ситуации при условии контроля преподавателя. В процессе выработки решения не всегда проявляют принципиальность, объективность, терпеливость, уважение к личности ребёнка. Решения носят не всегда гуманный характер. В процессе рефлексии результатов деятельности не проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство, уважение к точке зрения коллег, что находит отражение в императивном и эффектационном типах поведения.</p> <p>5. <i>Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты осуществляют наблюдение и самонаблюдение, анализ и самоанализ действий только при помощи преподавателя. Самостоятельно не стремятся к самооценке результатов решения педагогической ситуации, к самопознанию себя как личности. Оценивают неадекватно свою деятельность и деятельность коллег</p>
Очень низкий	<p>1. <i>Мотивационно-целевой.</i> Студенты не видят необходимости решения педагогической ситуации и получения качественного образования. Они не ставят перед собой конкретных целей осуществления действий по решению проблемы, самореализации. Не проявляют интерес к деятельности, будущей профессии. Отношение равнодушное, а иногда даже отрицательное. Студенты пассивны, безынициативны.</p> <p>2. <i>Содержательно-информационный.</i> Студенты слабо владеют теоретическим материалом по всем дисциплинам, отличаются невосприимчивостью к новой информации, испытывают затруднения при решении педагогической ситуации на основе предложенного алгоритма, не требующей переноса знаний в новую ситуацию. Не владеют формами, методами, приемами решения педагогической ситуации. Допускают много ошибок. Владеют материалом на уровне узнавания</p> <p>3. <i>Операционально-деятельностный.</i> Студенты не могут самостоятельно определить педагогическую проблему, сформулировать предмет поиска. Они не владеют приемами анализа педагогического явления, сопоставления, сравнения, систематизации и классификации педагогических фактов. Не умеют и не хотят организовывать и планировать свою деятельность по решению педагогической</p>

Окончание табл. Ф.1

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>проблемы. Очень трудно адаптируются к изменению условия педагогической ситуации. В речи присутствует большое количество грамматических ошибок. Речь бедная. Отсутствуют конкретные решения педагогической ситуации.</p> <p>4. <i>Управленческо-волевой.</i> Студенты не прилагают волевых усилий по решению педагогической ситуации. В процессе выработки решения не проявляют объективность, терпеливость. Решения носят негуманный характер. В процессе рефлексии результатов деятельности не проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство, уважение к точке зрения коллег. Поведение студентов характеризуется проявлением агрессии, апатии.</p> <p>5. <i>Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты почти не осуществляют наблюдение и самонаблюдение, анализ и самоанализ результатов своей деятельности по решению педагогической ситуации. Не проводят самооценку и самоконтроль, не осуществляют рефлексии своих действий, не стремятся к самопознанию себя как личности</p>

Уровень сформированности методической грамотности:

от 4 до 5 баллов — высокий;

от 3 до 4 баллов — средний;

от 2 до 3 баллов — низкий;

от 1 до 2 баллов — очень низкий.

**ДИАГНОСТИКА ИСПОЛНЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ**

Педагогу предлагается по пятибалльной шкале оценить компоненты методической грамотности студентов

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
<i>I Мотивационно-целевой</i>										
Наличие интереса и желание решить педагогическую ситуацию										
Удовлетворение от содержания деятельности, результатов работы										
Стремление к поиску, продуцированию большего количества идей, решений										
Осознание важности: – совершенствования профессиональной компетентности;										
– знакомства с новыми научными разработками по теории и методике обучения и воспитания;										
– овладения передовым педагогическим опытом;										
– разработки способов решения педагогической ситуации;										
– использования творческого подхода в обучении и воспитании										
<i>II Содержательно-информационный</i>										
1 Знание иностранного языка										
2 Знание методики преподавания иностранного языка: – формы, методы, приёмы, средства, технологии обучения и воспитания посредством иностранного языка;										

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
– особенности организации и проведения урока по иностранному языку;										
– общетеоретические концепции в области преподавания иностранных языков										
3 Психолого-педагогические знания:										
– современные психолого-педагогические концепции и теории										
– принципы обучения и воспитания;										
– стили педагогического общения;										
– урок как единица учебного процесса;										
– виды и формы организации урока, совместной деятельности учащихся на уроке;										
– методы, приёмы и средства обучения и воспитания;										
– проблемное обучение; педагогическая ситуация (виды, структура);										
– технология решения педагогических ситуаций;										
– методы разрешения педагогической ситуации;										
– требования к профессионализму, личности учителя;										
– ошибки в мышлении;										
– оценка педагогической деятельности;										
– психолого-педагогические особенности детей разного возраста;										
– пути изучения личности учащегося										

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
4 Валеологические и физиологические особенности детей разного возраста: – санитарно-гигиенические требования к организации занятия;										
– способы сохранения здоровья ребёнка										
5 Общекультурные знания – профессиональная этика;										
– социальный статус, социальная группа;										
– культурные особенности страны изучаемого языка										
<i>III Операционально-деятельностный компонент</i>										
1 Гностические умения: – синтезировать знания, полученные путем самообразования, для анализа педагогической проблемы;										
– проявлять умение перестраиваться, склонность к риску;										
– выделять проблему в ситуации;										
– анализировать педагогические факты и явления, видеть их взаимосвязь;										
– формулировать гипотезу;										
– анализировать психическое состояние субъектов педагогического общения;										
– различать педагогическую истину и заблуждение										
2 Проектировочные умения: – переводить цели и содержание образования и воспитания в конкретные педагогические задачи;										

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
– соотносить тактические и стратегические действия;										
– отбирать содержание, формы, методы и средства педагогической деятельности в их оптимальном сочетании;										
– планировать различные виды работ с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей, творческих сил и дарований;										
– планировать систему приемов стимулирования активности школьников и содержания деятельности против негативных проявлений в их поведении;										
– планировать развитие воспитательной среды и связей с родителями и общественностью;										
– проектировать и осуществлять внедрение нового;										
– видеть «все» варианты решения проблемы										
3 Конструктивные умения:										
– выработать рациональную структуру урока и определять его построение;										
– сочетать инвариантность и вариантность при определении содержания занятия;										
– отбирать, моделировать учебный материал;										
– составлять многовариантные проблемные задания в целях развития мышления и творческих способностей учащихся;										

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
– отбирать приёмы для коррекции деятельности учащихся										
4 Организаторские умения: – организовывать содержание информации;										
– организовывать сотрудничество детей и взрослых;										
– самоорганизовываться										
5 Коммуникативные умения а) умение осуществлять деятельность посредством грамотной иноязычной речи;										
б) умение саморегуляции деятельности;										
в) умение строить взаимоотношения										
6 Адаптационные умения: – подходить к решению ситуации в зависимости от её специфики;										
– подбирать формы, методы, приёмы и средства обучения и воспитания, адекватные той или иной цели										
– использовать (комбинировать, выбирать) методы разрешения педагогической проблемы, адекватные данной ситуации;										
– способность к транспозиции;										
– адаптировать свою речь в зависимости от класса и уровня его подготовленности										
7 Вспомогательные умения: – умения актерского мастерства (вербально и невербально доносить информацию, идеи, выступать в различных ролях);										

Окончание табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
– «сопутствующие» умения (рисовать, изготавливать плакаты, журналы, уставы, сочинять стихи, слоганы, девизы и т. п.)										
<i>IV Управленческо-волевой</i>										
Гуманизм										
Терпеливость										
Ответственность										
Объективность										
Нравственность, достоинство										
Сдержанность										
Принципиальность										
Уважение к людям										
Самокритичность										
<i>V Оценочно-рефлективный</i>										
Рефлектировать результаты выполнения деятельности										
Осуществлять самоанализ действий по решению ситуации										
Адекватно оценивать свою деятельность,										
Контролировать и прогнозировать развитие событий (учащихся и т. д.)										
Контролировать и корректировать свою деятельность										

Т а б л и ц а X.1 — Уровни сформированности методической грамотности студентов

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
Высокий	<p>1. <i>Мотивационно-целевой.</i> Устойчивость и целенаправленность мотивов профессиональной деятельности. Наличие потребности в решении педагогической проблемы. Студенты ставят цели, учебную задачу. Интересуются процессом решения педагогической проблемы. Полностью используют свой профессиональный потенциал. Трудятся с увлечением, что приносит им радость и эмоциональный настрой. Осознают важность совершенствования профессиональной компетентности, знакомства с новыми научными разработками по теории и методике обучения и воспитания, использования творческого подхода в обучении и воспитании.</p> <p>2. <i>Содержательно-информационный.</i> Студенты владеют формами, методами решения педагогической проблемы. Творчески применяют психологические, педагогические, физиологические, валеологические, общекультурные понятия, факты с помощью грамотной иноязычной речи. Отличаются открытостью к новой информации, к её отбору и использованию, свободно в ней ориентируются, очень быстро связывают новую и старую информацию, владеют приёмами переноса имеющихся способов решения в новые ситуации, умеют разрабатывать решения нестандартных проблем.</p> <p>3. <i>Операционально-деятельностный.</i> Студенты легко и свободно выделяют педагогическую проблему, анализируют педагогические явление и факты, проявляют склонность к риску на основе интеграции различных видов профессиональных знаний. Хорошо развиты мыслительные операции: анализ, синтез, сопоставление и сравнение, классификация и систематизация, абстрагирование и обобщение. Студенты конструируют занятие адекватно содержательной специфике педагогической ситуации. Они разрабатывают творческие решения педагогической проблемы. Количество решений (идей) составляет не менее трёх. Речь грамотная, без ошибок, богатая. Хорошо организуют и планируют деятельность, умеют распределять свое время, легко адаптируются к изменению содержания педагогической ситуации. Используют вспомогательные умения в процессе педагогической импровизации. Умеют строить взаимоотношения на основе сотрудничества и взаимопомощи:</p>

Продолжение табл. X.1

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>вступать в общение, вести его, продолжить, прекратить, слушать, слышать и понимать собеседника, задавать вопросы и давать ответы на реплики собеседника.</p> <p>4. <i>Управленческо-волевой.</i> Студенты ответственно выполняют деятельность. В процессе выработки решения проявляют принципиальность, объективность, терпеливость. В основе решений лежит метод эмпатии. В процессе рефлексии результатов деятельности проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство. Уважительно относятся к личности ребёнка, точке зрения коллег.</p> <p>5. <i>Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты осуществляют наблюдение и самонаблюдение за импровизационной деятельностью, анализ и самоанализ действий, оценку и самооценку результатов решения проблемы. Широко используют все виды самоконтроля, прогнозируют развитие событий, действия участников педагогической ситуации в будущем. Стремятся к рефлексии действий и самопознанию себя как личности</p>
Средний	<p>1. <i>Мотивационно-целевой.</i> Мотивы профессиональной деятельности не являются социально значимыми. Студенты понимают необходимость и важность выполнения деятельности. Они ставят цели. Интересуются не самим процессом решения педагогической проблемы, а конкретными этапами его осуществления. Трудятся в меру своих сил и способностей. Испытывают радость за достигнутые успехи в решении проблемы. Осознают важность совершенствования профессиональной компетентности, знакомства с новыми научными разработками по теории и методике обучения и воспитания, использования творческого подхода в обучении и воспитании.</p> <p>2. <i>Содержательно-информационный.</i> Студенты хорошо владеют материалом по всем ведущим дисциплинам, но при этом встречаются отдельные недоработки, пробелы в теоретической подготовке, знании форм, методов, приёмов проблемного обучения, которые мешают эффективно осуществить педагогическую импровизацию. Решают свободно проблемы средней трудности. Допускают небольшие ошибки в процессе анализа педагогических явления и фактов.</p> <p>3. <i>Операционально-деятельностный.</i> Студенты свободно выделяют педагогическую проблему и анализируют факты на основе интеграции различных видов профессиональных</p>

Продолжение табл. X.1

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>знаний, но допускают незначительные погрешности. Хорошо развиты мыслительные операции: анализ, синтез, сопоставление и сравнение, классификация и систематизация, абстрагирование и обобщение. Студенты конструируют занятие адекватно содержательной специфике педагогической ситуации. Количество решений педагогической проблемы составляет не более двух. Решения носят конструктивно-творческий характер. Речь богатая, но есть грамматические ошибки. Хорошо организуют и планируют деятельность, умеют распределять свое время, легко адаптируются к изменению содержания педагогической ситуации. Используют вспомогательные умения для выработки решения. Умеют строить взаимоотношения на основе сотрудничества и взаимопомощи: вступать в общение, вести его, продолжить и прекратить. Не всегда проявляют умение слушать, слышать и понимать собеседника, задавать вопросы и давать ответы на реплики собеседника.</p> <p>4. <i>Управленческо-волевой.</i> Студенты ответственно выполняют деятельность. В процессе выработки решения всегда проявляют принципиальность, объективность, терпеливость, уважение к личности ребенка. Решения носят гуманный характер. Однако в процессе рефлексии результатов деятельности не всегда проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство, уважение к точке зрения коллег.</p> <p>5. <i>Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты осуществляют наблюдение и самонаблюдение за импровизационной деятельностью, анализ и самоанализ действий, оценку и самооценку результатов решения проблемы. Используют все виды самоконтроля. Однако прогнозирование развития событий, действий участников педагогической ситуации носит неполный характер. Стремятся к рефлексии действий и самопознанию себя как личности</p>
Низкий	<p>1. <i>Мотивационно-целевой.</i> Студенты не проявляют интерес к педагогической проблеме и педагогической деятельности в целом. Не полностью осознают необходимость исполнения деятельности, трудятся только при постоянном контроле со стороны преподавателя. Не ставят перед собой целей разработки идей, использования творческого потенциала. Не осознают важность совершенствования профессиональной компетентности, знакомства с новыми научными работками по теории и методике обучения и воспитания.</p>

Продолжение табл. X.1

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>2. <i>Содержательно-информационный.</i> Студенты посредственно знают психологические, педагогические, физиологические, валеологические, общекультурные понятия, факты, изучаемый иностранный язык. Допускают много концептуальных и фактических ошибок, затрудняются в определении педагогической проблемы. Они могут решать задачи низкой степени трудности. Студенты владеют теоретическим материалом на уровне воспроизведения и его применения под руководством преподавателя.</p> <p>3. <i>Операционально-деятельностный.</i> Студенты неправильно определяют педагогическую проблему, часто вместо общей проблемы называют частную или конкретную. Делают ошибки в формулировке предмета поиска. Анализ педагогических фактов неполный. Студенты не всегда могут осуществить интеграцию различных видов профессиональных знаний. Основные мыслительные операции слабо развиты. Идеи носят репродуктивный характер, основаны на имитации имеющихся способов решения проблем. Не используют вспомогательные умения. Количество решений (идей) составляет не больше одного. Речь небогатая, в ней много грамматических ошибок. Студенты не стремятся организовать и планировать свою деятельность. С трудом адаптируются к новым условиям педагогической ситуации. Не умеют строить взаимоотношения на основе сотрудничества и взаимопомощи. Не умеют вступать в общение, вести его, продолжить и прекратить. Не всегда проявляют умение слушать, слышать и понимать собеседника, задавать вопросы и давать ответы на реплики собеседника.</p> <p>4. <i>Управленческо-волевой.</i> Студенты выполняют деятельность при условии контроля преподавателя. В процессе выработки решения не всегда проявляют принципиальность, объективность, терпеливость, уважение к личности ребенка. Решения носят не всегда гуманный характер. В процессе рефлексии результатов деятельности не проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство, уважение к точке зрения коллег, что находит отражение в императивном и эффекационном типах поведения.</p> <p>5. <i>Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты осуществляют наблюдение и самонаблюдение, анализ и самоанализ действий только при помощи преподавателя. Самостоятельно не стремятся к самооценке результатов импровизационной деятельности, к самопознанию себя как личности</p>

Продолжение табл. X.1

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
Очень низкий	<p>1. <i>Мотивационно-целевой.</i> Студенты не видят необходимости исполнения деятельности и получения качественного образования. Они не ставят перед собой конкретных целей осуществления действий по решению проблемы, самореализации. Не проявляют интерес к деятельности, будущей профессии. Отношение равнодушное, а иногда даже отрицательное. Студенты пассивны, безынициативны. Не осознают важность совершенствования профессиональной компетентности, знакомства с передовым педагогическим опытом.</p> <p>2. <i>Содержательно-информационный.</i> Студенты слабо владеют теоретическим материалом по всем дисциплинам, отличаются невосприимчивостью к новой информации, испытывают затруднения при исполнении педагогической импровизации на основе предложенного алгоритма. Не владеют формами, методами, приемами решения педагогической ситуации. Допускают много ошибок. Владеют материалом на уровне узнавания.</p> <p>3. <i>Операционально-деятельностный.</i> Студенты не могут самостоятельно определить педагогическую проблему, формулировать предмет поиска. Они не владеют приемами анализа педагогического явления, сопоставления, сравнения, систематизации и классификации педагогических фактов. Не умеют и не хотят организовывать и планировать свою деятельность по решению педагогической проблемы. Очень трудно адаптируются к изменению условия педагогической ситуации. Не умеют вступать в общение, вести его, продолжить и прекратить, слушать, слышать и понимать собеседника, задавать вопросы и давать ответы на реплики собеседника. В речи присутствует большое количество грамматических ошибок. Речь бедная. Отсутствуют конкретные решения педагогической проблемы.</p> <p>4. <i>Управленческо-волевой.</i> Студенты не прилагают волевых усилий по решению педагогической проблемы. В процессе выработки решения не проявляют объективность, терпеливость. Решения носят негуманный характер. В процессе рефлексии результатов деятельности не проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство, уважение к точке зрения коллег. Поведение студентов характеризуется проявлением агрессии, апатии.</p>

Окончание табл. X.1

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<i>5. Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты почти не осуществляют наблюдение и самонаблюдение, анализ и самоанализ результатов своей деятельности. Не проводят самооценку и самоконтроль, не осуществляют рефлексии своих действий, не стремятся к самопознанию себя как личности

Уровень сформированности методической грамотности:

от 4 до 5 баллов — высокий;

от 3 до 4 баллов — средний;

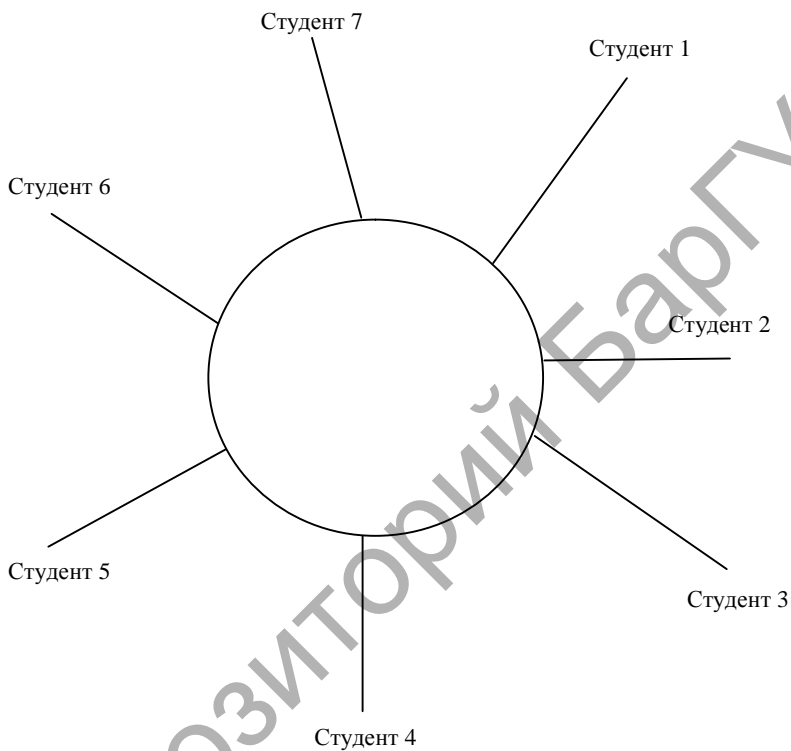
от 2 до 3 баллов — низкий;

от 1 до 2 баллов — очень низкий.

Репозиторий БарГУ

ПРИЛОЖЕНИЕ Ц

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ «БАНКА ИДЕЙ»



На каждом «луче» преподаватель отмечает чёрточкой интересную (ценную, полезную и т. д.) идею, принадлежащую конкретному студенту; внутри круга (после завершения деятельности) записывается общее количество идей, предложенных группой

Диагностика выполнения письменной работы

Педагогу предлагается по пятибалльной шкале оценить компоненты методической грамотности студентов

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
<i>I Мотивационно-целевой</i>										
Наличие интереса и желания к деятельности										
Удовлетворение от содержания деятельности, результатов работы										
Стремление к продуцированию большего количества идей										
Потребность в достижении престижа, завоевания уважения в коллективе										
Осознание важности: – совершенствования профессиональной компетентности;										
– овладения технологией решения педагогической ситуации;										
– овладения методами разрешения педагогических ситуаций;										
– знакомства с новыми научными разработками по теории и методике обучения и воспитания;										
– использования творческого подхода в обучении и воспитании										
<i>II Содержательно-информационный</i>										
1 Знание иностранного языка										
2 Знание методики преподавания иностранного языка: – формы, предметы, приёмы, средства, технологии обучения и воспитания посредством иностранного языка;										

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
– особенности организации и проведения урока по иностранному языку;										
– общетеоретические концепции в области преподавания иностранных языков										
3 Психолого-педагогические знания:										
– современные психолого-педагогические концепции и теории;										
– принципы обучения и воспитания;										
– стили педагогического обучения;										
– урок как единица учебного процесса;										
– виды и формы организации урока, совместной деятельности учащихся на уроке;										
– методы, приёмы и средства обучения и воспитания;										
– проблемное обучение;										
– методы разрешения педагогической ситуации;										
– требования к профессионализму, личности учителя;										
– профессиональное сознание, педагогическое мышление, ошибки в мышлении;										
– психолого-педагогические особенности детей разного возраста;										
– пути изучения личности учащегося										
4 Валеологические физиологические знания:										
– физиологические особенности детей разного возраста;										

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
– санитарно-гигиенические требования к организации занятия;										
– здоровый образ жизни и способы сохранения здоровья ребёнка										
5 Общекультурные знания: – профессиональная этика										
<i>III Операционально-деятельностный</i>										
1 Гностические умения: – расширять профессиональный и культурологический кругозор;										
– различать педагогическую истину и заблуждение										
2 Проектировочные умения: – соотносить педагогические действия с целями и результатами обучения и воспитания;										
– планировать различные виды работ с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей, творческих сил и дарований;										
– планировать систему приемов стимулирования активности школьников и содержания деятельности против негативных проявлений в их поведении;										
– планировать развитие воспитательной среды и связей с родителями и общественностью;										
– видеть «все варианты» решения проблемы педагогической ситуации (разрабатывать большое количество идей)										
3 Организаторские умения: – организовывать содержание информации;										

Продолжение табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента							
– организовывать сотрудничество детей и взрослых;								
– организовывать и распределять своё время на подготовительных этапах деятельности, в процессе решения педагогической ситуации, для анализа проделанной работы								
4 Коммуникативные умения а) умение осуществлять деятельность посредством грамотной иноязычной речи: – говорить без речевых ошибок;								
– использовать различные лексические единицы, разнообразные обороты;								
– показать личностное отношение (наличие чёткой позиции);								
– фактически и логически оформлять речевое сообщение								
б) умение саморегуляции деятельности: – принимать гуманистические принципы отношений как норму своей профессиональной деятельности								
<i>IV Управленческо-волевой</i>								
Гуманизм								
Терпеливость								
Ответственность								
Объективность								
Нравственность, достоинство								
Сдержанность								
Принципиальность								

Окончание табл.

Компонент методической грамотности	Фамилия, имя студента									
Уважение к людям										
Самокритичность										
<i>V</i> <i>Оценочно-рефлексивный:</i>										
Рефлексировать результаты выполнения деятельности										
Адекватно оценивать свою деятельность										
Контролировать и корректировать свою деятельность										

Т а б л и ц а Ш.1 — Уровни сформированности методической грамотности студентов

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
Высокий	<p>1. <i>Мотивационно-целевой.</i> Устойчивость и целенаправленность мотивов профессиональной деятельности. Наличие потребности в исполнении письменной деятельности. Студенты ставят цели, учебную задачу. Интересуются процессом выполнения письменной рефлексии по заданной теме. Полностью используют свой профессиональный потенциал. Трудятся с увлечением, что приносит им радость и эмоциональный настрой. Осознают важность совершенствования профессиональной компетентности, знакомства с новыми научными разработками по теории и методике обучения и воспитания, использования творческого подхода в обучении и воспитании.</p> <p>2. <i>Содержательно-информационный.</i> Студенты владеют формами, методами, приемами рефлексии по заданной проблеме. Творчески применяют психолого-педагогические, физиологические, валеологические, общекультурные понятия, факты с помощью грамотной иноязычной речи. Отличаются открытостью к новой информации, к её отбору и использованию, свободно в ней ориентируются, очень быстро связывают новую и старую информацию, владеют приёмами переноса имеющихся способов решения в новые ситуации, умеют разрабатывать нестандартные идеи</p>

Продолжение табл. III.1

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>3. <i>Операционально-деятельностный.</i> Студенты логично, легко и свободно излагают мысли по педагогической проблеме, анализируют педагогические явление и факты на основе интеграции различных видов профессиональных знаний. Хорошо развиты мыслительные операции: анализ, синтез, сопоставление и сравнение, классификация и систематизация, абстрагирование и обобщение. Разрабатывают творческие идеи. Количество идей составляет не менее четырёх. Речь грамотная, без ошибок, богатая. Хорошо организуют и планируют деятельность.</p> <p>4. <i>Управленческо-волево.</i> Студенты ответственно выполняют деятельность. В процессе рефлексии проявляют принципиальность, объективность, терпеливость. Идеи характеризуются гуманистической направленностью. В процессе рефлексии результатов деятельности проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство. Уважительно относятся к личности ребёнка, точке зрения коллег.</p> <p>5. <i>Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты осуществляют наблюдение и самонаблюдение за деятельностью, анализ и самоанализ действий, оценку и самооценку результатов выполнения письменной работы. Широко используют все виды самоконтроля, прогнозируют развитие событий в будущем. Стремятся к рефлексии действий и самопознанию себя как личности</p>
Средний	<p>1. <i>Мотивационно-целевой.</i> Мотивы профессиональной деятельности не являются социально значимыми. Студенты понимают необходимость и важность исполнения деятельности. Они ставят учебные цели. Интересуются не самим процессом письменной рефлексии, а конкретными этапами его осуществления. Трудятся в меру своих сил и способностей. Испытывают радость за достигнутые успехи в решении поставленных задач. Осознают важность совершенствования профессиональной компетентности, знакомства с новыми научными работками по теории и методике обучения и воспитания, использования творческого подхода в обучении и воспитании</p> <p>2. <i>Содержательно-информационный.</i> Студенты хорошо владеют материалом по всем ведущим дисциплинам, но при этом встречаются отдельные недоработки, пробелы в теоретической подготовке, знании форм, методов, приёмов проблемного обучения, которые мешают эффективно осуществить письменную</p>

Продолжение табл. Ш.1

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>рефлексию по заданной теме. Излагают свои мысли свободно по проблемам средней трудности. Допускают небольшие ошибки в процессе определения анализа педагогических фактов.</p> <p>3. <i>Операционально-деятельностный.</i> Студенты логично, свободно излагают мысли по педагогической проблеме, формулируют предмет поиска, анализируют педагогические факты на основе интеграции различных видов профессиональных знаний, но допускают незначительные погрешности. Хорошо развиты мыслительные операции: анализ, синтез, сопоставление и сравнение, классификация и систематизация, абстрагирование и обобщение. Количество идей составляет не более четырёх. Они носят конструктивно-творческий характер. Речь богатая, но есть грамматические ошибки. Хорошо организуют и планируют деятельность.</p> <p>4. <i>Управленческо-волевой.</i> Студенты ответственно выполняют письменную деятельность. В процессе рефлексии проявляют принципиальность, объективность, терпеливость, уважение к личности ребенка. Решения носят гуманный характер. Однако в процессе рефлексии результатов деятельности не всегда проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство, уважение к точке зрения коллег.</p> <p>5. <i>Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты осуществляют наблюдение и самонаблюдение за письменной деятельностью, анализ и самоанализ действий, оценку и самооценку результатов её выполнения. Используют все виды самоконтроля. Однако прогнозирование развития событий, действий участников педагогического общения носит неполный характер. Стремятся к рефлексии действий и самопознанию себя как личности</p>
Низкий	<p>1. <i>Мотивационно-целевой.</i> Студенты не проявляют интерес к педагогической проблеме и педагогической деятельности в целом. Не полностью осознают необходимость исполнения письменной деятельности, трудятся только при контроле со стороны преподавателя. Не ставят перед собой целей выработки большого количества идей, использования творческого потенциала. Не осознают важность совершенствования профессиональной компетентности, знакомства с новыми научными разработками по теории и методике обучения и воспитания.</p> <p>2. <i>Содержательно-информационный.</i> Студенты посредственно знают психологические, педагогические, физиологические, валеологические, общекультурные понятия, факты, изучаемый иностранный язык. Допускают много фактических</p>

Продолжение табл. III.1

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>ошибок, затрудняются в определении педагогической проблемы. Они могут решать задачи низкой степени трудности. Студенты владеют теоретическим материалом на уровне воспроизведения и его применения под руководством преподавателя.</p> <p>3. <i>Операционально-деятельностный</i>. Студенты нелогично излагают мысли по педагогической проблеме, часто отходят от темы. Анализ педагогических фактов неполный. Студенты не всегда могут осуществить интеграцию различных видов профессиональных знаний. Основные мыслительные операции слабо развиты. Идеи носят репродуктивный характер. Количество идей составляет не больше двух. Речь небогатая, в ней много грамматических ошибок. Студенты не стремятся организовать и планировать свою деятельность.</p> <p>4. <i>Управленческо-волевой</i>. Студенты выполняют деятельность под контролем преподавателя. В процессе рефлексии не всегда проявляют принципиальность, объективность, терпеливость, уважение к личности ребенка. Решения носят не всегда гуманный характер. В процессе рефлексии результатов деятельности не проявляют самокритичность, сдержанность, достоинство, уважение к точке зрения коллег, что находит отражение в императивном и эффектационном типах поведения.</p> <p>5. <i>Оценочно-рефлексивный</i>. Студенты осуществляют наблюдение и самонаблюдение, анализ и самоанализ действий только при помощи преподавателя. Самостоятельно не стремятся к самооценке результатов выполнения письменной работы, к самопознанию себя как личности</p>
Очень низкий	<p>1. <i>Мотивационно-целевой</i>. Студенты не видят необходимости исполнения письменной деятельности и получения качественного образования в целом. Они не ставят перед собой конкретных целей осуществления деятельности. Не проявляют интерес к деятельности и будущей профессии. Отношение равнодушное, а иногда даже отрицательное. Студенты пассивны, безынициативны. Не осознают важность совершенствования профессиональной компетентности, знакомства с передовым педагогическим опытом.</p> <p>2. <i>Содержательно-информационный</i>. Студенты слабо владеют теоретическим материалом по всем дисциплинам, отличаются невосприимчивостью к новой информации, испытывают затруднения при осуществлении письменной рефлексии на основе предложенного алгоритма, не требующей переноса знаний в новую ситуацию. Допускают много ошибок. Владеют материалом на уровне узнавания.</p>

Окончание табл. Ш.1

Уровень	Характеристика компонентов методической грамотности
	<p>3. <i>Операционально-деятельностный.</i> Студенты не могут излагать мысли по педагогической проблеме, формулировать предмет поиска. Они не владеют приемами анализа педагогического явления, сопоставления, сравнения, систематизации и классификации педагогических фактов. Не умеют и не хотят организовывать и планировать свою деятельность. В речи присутствует большое количество грамматических ошибок. Речь бедная. Отсутствуют конкретные идеи, решения.</p> <p>4. <i>Управленческо-волевой.</i> Студенты не прилагают волевых усилий по исполнению деятельности. В процессе рефлексии не проявляют объективность, терпеливость. Решения носят негуманный характер. В процессе рефлексии результатов деятельности не проявляют самокритичность, сдержанность, дос-тоинство, уважение к точке зрения коллег. Поведение студентов характеризуется проявлением агрессии, апатии.</p> <p>5. <i>Оценочно-рефлексивный.</i> Студенты почти не осуществляют наблюдение и самонаблюдение, анализ и самоанализ результатов своей деятельности. Не проводят самооценку и самоконтроль, не осуществляют рефлексии своих действий, не стремятся к самопознанию себя как личности</p>

Уровень сформированности методической грамотности:

от 4 до 5 баллов — высокий;

от 3 до 4 баллов — средний;

от 2 до 3 баллов — низкий;

от 1 до 2 баллов — очень низкий.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИГРА
«СОБЕСЕДОВАНИЕ: В ПОИСКАХ КАНДИДАТА
НА ЗАМЕЩЕНИЕ ВАКАНТНОЙ ДОЛЖНОСТИ»**

Описание педагогической ситуации

Школе N требуется преподаватель английского языка. Администрация поместила в газету объявление, на которое откликнулось большое количество преподавателей; администрация школы решила устроить собеседование с целью выбора подходящей кандидатуры на должность.

Роли

Директор школы — в течение интервью задаёт вопросы претендентам, участвует в обсуждении и выборе подходящей кандидатуры.

Завуч (заведующий кафедрой) английского языка — заранее знакомится с резюме претендентов, в течение интервью задаёт вопросы, участвует в обсуждении и выборе подходящей кандидатуры, оглашает результаты интервью.

Претенденты на должность преподавателя английского языка в школе N — заранее составляют резюме и отдают завучу, в течение интервью отвечают на вопросы, участвуют в оглашении результатов собеседования.

Ход игры

1. Распределение ролей и сообщение целей, содержания деятельности.
2. Составление претендентами резюме согласно требованиям, их сдача завучу (за день до игры); завуч знакомится с содержанием резюме, вместе с директором продумывает вопросы, задания, ситуации для диагностики методической грамотности преподавателей.
3. Начало интервью (организационный этап): директор и завуч обуславливают порядок проведения интервью и порядок очередности вызова претендентов, которые находятся в другой аудитории и ожидают интервью.
4. Проведение интервью: завуч вызывает претендентов по одному в кабинет и вместе с директором интервьюируют, используя тестовые задания (вопросы, ситуации и т. п.) для диагностики методической грамотности специалиста.
5. Закрытое обсуждение и выбор кандидатуры (директор и завуч).
6. Объявление результатов в присутствии всех кандидатов и мотивировка выбора (завуч оглашает имя кандидата).
7. Круглый стол: групповое обсуждение результатов деятельности (оценочно-рефлексивная деятельность).

Форма для составления резюме

1. Фамилия, имя, отчество.
2. Возраст.
3. Место учебы и специальность.
4. Опыт работы в других учебных заведениях (место, срок работы, специфика деятельности).
5. Заслуги, награды, достижения (разработки и т. д.).
6. Ваши сильные профессиональные качества.
7. Пути повышения методической грамотности (профессиональной компетентности).
8. Направления, проблемы, интересующие в профессиональной деятельности.
9. Хобби, увлечения.

Репозиторий БарГУ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Авиценна (Абу Али ибн Сина)*. Книга знания : избранные философские произведения / Авиценна (Абу Али ибн Сина). — М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. — 750 с.
2. *Агеев, В.* Семиотика / В. Агеев. — М. : Весь мир, 2002. — 256 с.
3. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. : Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев. — М. : Педагогика, 1986. — 468 с.
4. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. / сост. : С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. — М. : Педагогика, 1985. — 363 с.
5. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1987. — 560 с.
6. *Аристотель*. Сочинения : в 4 т. / Аристотель ; общ. ред. А. И. Доватура ; пер. с древнегреч. — М. : Мысль, 1983. — Т. 4. — 830 с.
7. Асвета і педагогічная думка ў Беларусі : са старажытных часоў да 1917 г. / М. А. Ткачоў [і інш.] ; пад рэд. М. А. Лазарука [і інш.]. — Мінск : Нар. Асвета, 1985. — 464 с.
8. *Байденко, В. И.* Болонский процесс : курс лекций / В. И. Байденко. — М. : Логос, 2004. — 207 с.
9. *Балабан, М. А.* Общественный стандарт / М. А. Балабан // Новые ценности образования. — 2005. — Вып. 5 (24) : Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. — С. 93—95.
10. *Бартенева, Т. Н.* Формирование кросс-культурной грамотности в начальной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Н. Бартенева. — Рязань, 1999. — 204 л.
11. *Барышников, Н. В.* Использование аутентичных видеодокументов в профессиональной подготовке учителей иностранных языков / Н. В. Барышников, Г. Г. Жоглина // ИЯШ. — 1998. — № 4. — С. 88—92.
12. *Баткин, Л. М.* Итальянские гуманисты : стиль жизни, стиль мышления / Л. М. Баткин ; отв. ред. М. В. Алпатов. — М. : Наука, 1978. — 200 с.
13. *Батяева, Т. А.* Системно-целевой подход в применении эвристических приемов в обучении студентов решению нестандартных задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Батяева. — Саранск, 2000. — 203 л.
14. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; прим. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. — 2-е изд. — М. : Искусство, 1986. — 444 с.

15. *Белинский, В. Г.* Мои мысли о том, каким образом должно поступать учителю при обучении русскому языку учеников, не могущих объясняться на оном, и который с своей стороны не знает их отечественного языка / В. Г. Белинский // Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский ; сост. А. В. Плеханов ; под ред. А. Ф. Смирнова. — М. : Педагогика, 1982. — С. 20—23.

16. *Белинский, В. Г.* Рассуждение. Доброе воспитание всего нужнее для молодых людей / В. Г. Белинский // Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский ; сост. А. В. Плеханов ; под ред. А. Ф. Смирнова. — М. : Педагогика, 1982. — С. 17—19.

17. *Беспалько, В. П.* Основы теории педагогических систем : проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем / В. П. Беспалько. — Воронеж : Изд-во Воронеж. Ун-та, 1977. — 304 с.

18. *Берков, В. Ф.* Проблема понимания учебного материала / В. Ф. Берков // Научные труды Академии управления при Президенте Республики Беларусь / Акад. Управления при Президенте Респ. Беларусь ; редкол. : П. Д. Кухарчик [и др.]. — Минск, 2002. — Вып. 2. — С. 487—508.

19. *Берков, В. Ф.* Философия и методология науки : учеб. пособие / В. Ф. Берков. — М. : Новое знание, 2004. — 336 с.

20. *Берулава, М. Н.* Теоретические основы интеграции образования / М. Н. Берулава. — М. : Совершенство, 1998. — 173 с.

21. *Бим-Бад, Б. М.* Педагогические течения в начале двадцатого века : лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад ; Ун-т Рос. Акад. Образования. — 2-е изд. — М. : УРАО, 1998. — 112 с.

22. *Блонский, П. П.* Педология : книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / П. П. Блонский ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Владос, 2000. — 287 с.

23. *Болотов, В. А.* Системы оценки качества образования : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, получающих образование по педагогическим направлениям и специальностям / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. — М. : Логос, 2007. — 190 с.

24. *Бондаревская, Е. В.* Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — М., Ростов-н/Д : Твор. центр «Учитель», 1999. — 560 с.

25. *Бордовская, Н. В.* Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб. : Питер, 2001. — 304 с.

26. *Борисенков, В. П.* Народное образование и педагогическая мысль в освободившихся странах Африки : традиции и современность / В. П. Борисенков. — М. : Педагогика, 1987. — 144 с.

27. *Будный, С.* Катехизис / С. Будный. — Несвиж : Типография М. Кавечинского, 1562. — 261 с.

28. *Буева, Л. П.* Человек : деятельность и общение / Л. П. Буева. — М. : Мысль, 1978. — 216 с.

29. Булохов, В. Я. Повышение орфографической грамотности учащихся в свете теории речевой деятельности : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. Я. Булохов ; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. — М., 1994. — 35 с.
30. Бурлуцкая, М. Мнения студентов о качестве образования в педагогическом вузе (по материалам социологического исследования в Уральском государственном педагогическом университете) / М. Бурлуцкая, Л. Рубина, И. Шапко // Народное образование. — 2002. — № 5. — С. 82—94.
31. Буткевич, В. В. Формирование личности учителя в системе базового педагогического образования : теория и практика (1960—1990 гг.) / В. В. Буткевич ; Белорус. гос. пед. ун-т ; под общ. ред. В. А. Сластенина. — Минск, 1993. — 157 с.
32. Бююль, А. SPSS : искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цёфель. — СПб. : ДиаСофтЮП, 2002. — 608 с.
33. Вдовенко, Н. В. Оптимизация качества подготовки специалистов в вузе посредством использования межпредметных профессиональных задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Вдовенко. — Саратов, 1999. — 177 л.
34. Вейзе, А. А. Как нам обучать письменной речи / А. А. Вейзе, И. И. Токарева // Вестн. Минск. гос. лингвист. ун-та. Сер. 2, Психология. Педагогика. Методика преподавания иностр. яз. — 1999. — № 1. — С. 147—153.
35. Володько, С. М. Дидактическая сущность эмоциональной образности в обучении иностранному языку с использованием учебного телевидения / С. М. Володько // Научные труды Академии управления при Президенте Республики Беларусь / Акад. Управления при Президенте Респ. Беларусь ; редкол. : П. Д. Кухарчик [и др.]. — Минск, 2002. — Вып. 2. — С. 539—547.
36. Выготский, Л. С. Педагогическая психология : сборник / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. — 534 с.
37. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин = Вышэйшая адукацыя. Першая ступень. Цыкл сацыяльна-гуманітарных дысцыплін : РД РБ 02100.5.227 — 2006. — Введ. 01.09.06. — Минск : Белстандарт : М-во образования Респ. Беларусь, 2006. — IV, 26 с. — (Образовательный стандарт) (Руководящий документ Респ. Беларусь).
38. Высшее образование Республики Беларусь : нормативно-правовое регулирование : сб. норм.-прав. Актов / сост. : И. В. Титович [и др.]. — Минск : РИВШ, 2006. — 222 с.
39. Высшее образование. Специальность Г.02.05.00 «Современные иностранные языки» = Вышэйшая адукацыя. Спецыяльнасць Г.02.05.00 «Сучасныя замежныя мовы» : РД РБ 02100.5.010—98. — Введ. 01.09.99. — Минск : Белстандарт : М-во образования Респ. Беларусь, 2000. — III, 47 с. — (Образовательный стандарт).
40. Высшее образование. Специальность Г.02.06.00 «Современные иноязычные языки и литература» = Вышэйшая адукацыя. Спецыяльнасць Г.02.06.00 «Сучасныя замежныя мовы і літаратуры» : РД РБ 02100.5.052—98. — Введ. 01.09.99. —

Мінск : Белстандарт : М-во образования Респ. Беларусь, 2000. — III, 35 с. — (Образовательный стандарт).

41. *Габай, Т. В.* Учебная деятельность и её средства : монография / Т. В. Габай. — М. : Изд-во Москов. гос. ун-та (Типография ордена «Знак почета» изд-ва МГУ), 1988. — 255 с.

42. *Гадамер, Х.-Г.* Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова ; — М. : Прогресс, 1988. — 704 с.

43. *Гаврилова, Е. З.* Проблема формирования музыкальной грамотности у студентов колледжа / Е. З. Гаврилова // Культура. Искусство. Образование : проблемы, перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Смоленск, 2 фев. 2005 г. : в 2 ч. / Смолен. гос. ин-т искусств ; редкол. : Е. А. Сергеев [и др.]. — Смоленск, 2005. — Ч. 1. — С. 56—60.

44. *Гавриловец, К. В.* Гуманистическое воспитание в школе : пособие для директоров школ, учителей, классных руководителей / К. В. Гавриловец. — Минск : Полымя, 2000. — 117 с.

45. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языком : лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2005. — 336 с.

46. *Герцен, А. И.* О воспитании и образовании / А. И. Герцен, Н. П. Огарев ; сост. В. И. Ширяев. — М. : Педагогика, 1990. — 368 с.

47. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века = The Philosophy of Education for the XXI Century : в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский ; Рос. Акад. Образования, Ин-т теории образования и педагогики. — М. : Совершенство, 1998. — 605 с.

48. *Глазырина, Е. Ю.* Освоение музыки как художественного явления мира в общеобразовательной школе : автореф. ... дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 / Е. Ю. Глазырина ; Ин-т худож. образования РАО. — М., 2001. — 42 с.

49. *Глазырина, Л. Д.* Методика преподавания физической культуры : 1—4 классы : метод. пособие и программа / Л. Д. Глазырина, Т. А. Лопатик. — М. : Владос, 2004. — 207 с.

50. *Глушак, Т. С.* Интертекстуальность и понятие прецедентных текстов / Т. С. Глушак // Вопросы германской филологии и методические инновации в обучении иг. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол. : А. Н. Гарбалев [и др.]. — Брест, 2006. — С. 3—6.

51. *Горлатов, А. М.* Межъязыковая коммуникация : вопросы теории и практики / А. М. Горлатов // Вопросы германской филологии и методические инновации в обучении и воспитании : материалы X респ. науч. конф., Брест, 24 марта 2006 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол. : А. Н. Гарбалев [и др.]. — Брест, 2006. — С. 14—20.

52. *Горных, А. А.* Кинотекст / А. А. Горных // Постмодернизм : энциклопедия / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. — Минск : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2001. — С. 361—362.

53. *Грабарь, М. И.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская ; Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения АПН СССР. — М. : Педагогика, 1977. — 136 с.
54. *Гращенко, И. И.* Кино как средство эстетического воспитания : социально-эстетический потенциал современного кинопроцесса : учеб. пособие / И. И. Гращенко. — М. : Высшая школа, 1986. — 224 с.
55. *Гусоўскі, М.* Песня пра зубра / М. Гусоўскі ; прадмова А. Жлуткі ; пераклад з лац. Ул. Шатона. — Мінск : БГАКЦ, 1994. — 48 с.
56. *Джуринский, А. Н.* История образования и педагогической мысли : учебник для студентов высших учебных заведений / А. Н. Джуринский. — М. : Владос-Пресс, 2003. — 400 с.
57. Древнеиндийская философия. Начальный период / сост., вступ. ст. и коммент. В. В. Бродова. — 2-е изд. — М. : Мысль, 1972. — 271 с.
58. *Дридзе, Т. М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации : проблемы семиосоциологии / Т. М. Дридзе ; отв. ред. И. Т. Левыкин. — М. : Наука, 1984. — 268 с.
59. *Дьюи, Дж.* Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. — 2-е изд. — Берлин : Гос. Изд-во РСФСР, 1922. — 178 с.
60. *Дьяченко, М. И.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях : психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. — Минск : Университетское, 1985. — 206 с.
61. *Дьяченко, М. И.* Психология высшей школы : учеб. пособие / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — 3-е изд., перераб. и доп. — Минск : Университетское, 1997. — 368 с.
62. *Егорова, Н. А.* Аутентичный кинотекст : новые способы использования в профессионально-педагогической иноязычной подготовке / Н. А. Егорова // ТехноОбраз 2005 : Технологии непрерывного образования и творческого саморазвития личности студентов : обеспечение качества подготовки специалистов в высшей школе : материалы V Междунар. науч. конф., Гродно, 14—15 апреля 2005 г. : в 2 ч. / Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы ; редкол. : В. П. Тарантей (отв. ред.) [и др.]. — Гродно, 2005. — Ч. 1. — С. 342—346.
63. *Егорова, Н. А.* Базовая программа по спецкурсу «Методическая грамотность» / Н. А. Егорова ; Баранович. гос. ун-т. — Барановичи, 2006. — 8 с. — УД — 437/06 — баз.
64. *Егорова, Н. А.* Воспитание творческого отношения к педагогической деятельности посредством аутентичного кинотекста (на примере языкового педвуза) / Н. А. Егорова // Педагогика высшей и средней школы / Криво-рож. гос. пед. ун-т ; редкол. : В. К. Буряк (гл. ред.) [и др.]. — Кривой Рог, 2004. — Вып. 9. — С. 145—150.
65. *Егорова, Н. А.* Диагностика готовности будущего учителя к созданию адаптивной среды обучения для развития инициативно-творческой личности учащегося / Н. А. Егорова // Современные иностранные языки : проблемы функционирования и преподавания : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 12—13 ноября 2008 г. / Моз. гос. пед. ун-т им. И. П. Шамякина ;

редкол. : В. Н. Сергей (отв. ред.) [и др.]; под общ. ред. В. В. Валетова. — Мозырь, 2008. — С. 247—249.

66. *Егорова, Н. А.* Использование педагогических ситуаций в процессе преподавания иностранных языков : метод. рекомендации для организации контролируемой самостоятельной работы студентов специальности 1-02 03 07 Иностранный язык (английский). Дополнительная специальность, 1-02 03 07-02 Иностранный язык (английский). Информатика / Н. А. Егорова. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — 64 с.

67. *Егорова, Н. А.* К проблеме исследования ресурсов аутентичного кинотекста (прошлое и настоящее) / Н. А. Егорова // Народная асвета. — 2006. — № 12. — С. 31—34.

68. *Егорова, Н. А.* Культура и основы профессиональной культуры = Culture and the Basics of Professional Culture : курс лекций по дисциплине «Профессиональная культура» для студентов специальности 1-02 03 07 Иностранный язык (английский). Дополнительная специальность, 1-02 03 07-02 Иностранный язык (английский). Информатика / Н. А. Егорова. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — 107 с.

69. *Егорова, Н. А.* Метадычная адукаванасць як філасофская, псіхалага-педагагічная праблема / Н. А. Ягорова // Вес. Нац. Акад. навук Беларусі. Сер. гуманіт. навук. — 2006. — № 1. — С. 5—8.

70. *Егорова, Н. А.* Методическая грамотность будущего учителя / Н. А. Егорова // Народная асвета. — 2006. — №7. — С. 17—20.

71. *Егорова, Н. А.* Методическая грамотность как профессиональная ценность будущего учителя / Н. А. Егорова // Психология обучения. — 2007. — № 7. — С. 64—76.

72. *Егорова, Н. А.* Модель формирования методической грамотности будущего учителя посредством аутентичного кинотекста / Н. А. Егорова // Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту імя Т. Г. Шевченка. Сер. : педагогічні науки. — 2007. — № 48. — С. 99—104.

73. *Егорова, Н. А.* Образовательное пространство педагогического вуза как средство формирования методической грамотности будущего преподавателя / Н. А. Егорова // Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист : сб. науч. ст. / Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС); редкол. : Е. Рангелова (гл. ред.) [и др.]. — Габрово : ЕКС-ПРЕС, 2010. — С. 127—132.

74. *Егорова, Н. А.* Определение содержания методической грамотности будущих учителей в эпоху Новейшего времени / Н. А. Егорова // Весн. Полц. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. — 2005. — №11. — С. 28—31.

75. *Егорова, Н. А.* Организация педагогического общения в школе = Organising Pedagogical Communication at School : метод. рекомендации для организации контролируемой самостоятельной работы студентов специальности 1-02 03 07 Иностранный язык (английский). Дополнительная специальность, 1-02 03 07-02 Иностранный язык (английский). Информатика / Н. А. Егорова. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — 63 с.

76. *Егорова, Н. А.* О роли кинообразования в формировании профессионального образа «Я» студентов педагогического вуза / Н. А. Егорова // Превантивна педагогика като научно познание : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., София, 1—5 сент. 2003 г. : в 3 ч. / Софий. ун-т «Св. Климент Охридски» ; редкол. : Е. Рангелова [и др.]. — София, 2003. — Ч. 3. — С. 126—131.

77. *Егорова, Н. А.* Профессиональная культура учителя иностранного языка : решение педагогических ситуаций : сб. материалов для аудитор. и самостоятел. работы студентов вузов по дисциплине «Методическая грамотность» / Н. А. Егорова. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — 206 с.

78. *Егорова, Н. А.* Психолого-педагогические основы формирования методической грамотности будущего учителя иностранного языка / Н. А. Егорова // Психология обучения. — 2011. — № 2. — С. 82—95.

79. *Егорова, Н. А.* Современная интерпретация «грамотности» как уровня образованности будущих учителей / Н. А. Егорова // *Pedagog — jednej czy wielu dróg?* / Akademia Podlaska ; pod red. Nauk. A. Klim-Klimaszewska, T. Zacharuk. — Siedlce, 2005. — Czesc 3. — С. 53—56.

80. *Егорова, Н. А.* Специфика содержания методической грамотности будущих учителей в эпоху средневековья / Н. А. Егорова // *Вестн. Могил. гос. ун-та им. А. А. Кулешова.* — 2005. — №4 (22). — С. 152—155.

81. *Егорова, Н. А.* Учебная программа по дисциплине «Профессиональная культура» / Н. А. Егорова, Н. Е. Свистунович, Ю. А. Вашило / Баранович. гос. ун-т. — Барановичи, 2010. — 15 с. — УД — 41/10 — баз.

82. *Егорова, Н. А.* Формирование методической грамотности будущего учителя в процессе изучения иностранных языков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. А. Егорова. — Минск, 2009. — 268 л.

83. *Егорова, Н. А.* Формирование методической грамотности будущего учителя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста : учеб.-метод. пособие по спецкурсу «Методическая грамотность» / Н. А. Егорова. — Барановичи : БарГУ, 2006. — 92 с.

84. *Жук, А. И.* Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. — 2-е изд. — Минск : Аверсэв, 2004. — 336 с.

85. *Жук, О. Л.* Учебно-методическое обеспечение педагогической подготовки студентов классического университета / О. Л. Жук // *Высшая школа : проблемы и перспективы* : материалы VI Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 23—24 ноября 2004 г. / РИВШ. — Минск, 2004. — С. 148—150.

86. *Загвязинский, В. И.* Теория обучения : современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский. — М. : Академия, 2001. — 192 с.

87. *Занков, Л. В.* Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / Л. В. Занков // *Избранные педагогические труды* / Л. В. Занков ; вступ. ст. Ш. А. Амонашвили. — М. : Новая школа, 1996. — С. 79—321.

88. *Запрудский, Н. И.* Моделирование и проектирование авторских дидактических систем : пособие для учителя / Н. И. Запрудский. — Минск : Сэр-Вит, 2008. — 336 с.

89. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.

90. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учебник для вузов по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М. : Логос, 2003. — 382 с.

91. *Зинченко, В. П.* Человек развивающийся : очерки российской психологии : учебник / В. П. Зинченко. — 2-е изд., уточн. и доп. — М. : ТОО «Тривола», 1994. — 333 с.

92. *Иванова, Л. А.* Формирование медиа-коммуникативной образованности школьников-подростков средствами видео (на материале уроков французского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Иванова. — Иркутск, 1999. — 203 л.

93. *Игнатовская, Л. А.* Аудиовизуальные технологии в интенсификации индивидуального обучения : (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Игнатовская ; Моск. пед. гос. ун-т. — Москва, 2000. — 16 с.

94. *Ильина, Т. А.* Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. А. Ильина. — М. : Просвещение, 1984. — 496 с.

95. *Кабалевский, Д. Б.* Воспитание ума и сердца : книга для учителя / Д. Б. Кабалевский ; сост. В. И. Викторов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1984. — 206 с.

96. *Кабуш, В. Т.* Гуманистическая воспитательная система : теория и практика / В. Т. Кабуш ; М-во образования Респ. Беларусь, Акад. Последиплом. Образования. — Минск, 2001. — 331 с.

97. *Казимирская, И. И.* Мышление учителя и путь его формирования : в 2 ч. / И. И. Казимирская ; Минск. гос. пед. ин-т. — Минск, 1992. — Ч. 1. — 146 с.

98. *Кампанелла, Т.* Город Солнца / Т. Кампанелла ; под общ. ред. и вступ. ст. В. П. Волгина ; пер. с лат. и комментарии Ф. А. Петровского ; пер. приложений М. Л. Абрамсон, С. В. Шервинского, В. А. Ещина. — М. : Изд-во Академии наук СССР, 1954. — 228 с.

99. *Кан-Калик, В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.

100. *Капранова, В. А.* История педагогики : учеб. пособие / В. А. Капранова. — М. : Новое знание, 2003. — 160 с.

101. *Каптерев, П. Ф.* Детская и педагогическая психология : сборник / П. Ф. Каптерев ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «Модэк», 1999. — 331 с.

102. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — 4-е изд., стер. — М. : Эдиториал УРСС, 2004. — 261 с.

103. *Каспржак, А. Г.* Функциональная грамотность / А. Г. Каспржак // Новые ценности образования. — 2005. — Вып. 5 (24) : Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. — С. 160—161.

104. *Кашенко, В. П.* Педагогическая коррекция : исправление недостатков характера у детей и подростков : пособие для средних и высших педагогических учебных заведений / В. П. Кашенко. — М. : Academia, 1999. — 304 с.

105. *Кедров, Б. М.* Единство диалектики, логики и теории познания / Б. М. Кедров. — 2-е изд, стер. — М. : КомКнига, 2006. — 294 с.
106. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогика : учебник для студентов общеобразовательных учреждений среднего профессионального образования / Г. М. Коджаспирова. — М. : Владос, 2003. — 352 с.
107. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь : для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Академия, 2003. — 176 с.
108. *Колкер, Я. М.* Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. — М. : Академия, 2001. — 264 с.
109. *Коменский, Я. А.* Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский ; под ред. А. И. Пискунова. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 242—476.
110. *Кондаленко, Л. К.* Культура образования / Л. К. Кондаленко. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2003. — 114 с.
111. *Конфуций.* Изречения. Книга песен и гимнов / Конфуций. — Харьков : Фолио, 2002. — 446 с.
112. *Коньшева, А. В.* Теория и методика организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов технических специальностей (на материале иностранного языка) / А. В. Коньшева ; Мин-во образования Респ. Беларусь, Полоц. гос. ун-т. — Новополоцк, 2006. — 289 с.
113. *Корнетов, Г. Б.* Гуманистическое образование : традиции и перспективы / Г. Б. Корнетов. — М. : ИТПиМИО РАО, 1993. — 135 с.
114. *Королев, Ф. Ф.* Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. — 1970. — № 9. — С. 103—116.
115. *Кочетов, А. И.* Культура педагогического исследования / А. И. Кочетов. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 1996. — 312 с.
116. *Кочнов, В. Ф.* Януш Корчак : книга для учителя / В. Ф. Кочнов. — М. : Просвещение, 1991. — 190 с.
117. *Кравчяня, Э. М.* Технические средства обучения : учеб. пособие для педагогических специальностей / Э. М. Кравчяня. — Минск : Выш. шк., 2005. — 304 с.
118. *Красовская, Е. В.* Наглядность, её место и значение в учебном процессе / Е. В. Красовская, Е. С. Сидельникова // Научные труды академии управления при Президенте Республики Беларусь / Акад. Управления при Президенте Респ. Беларусь ; редкол. : П. Д. Кухарчик [и др.]. — Минск, 2002. — Вып. 2. — С. 520—529.
119. *Кривощекова, Н. В.* Подготовка будущих воспитателей к формированию экологической грамотности дошкольников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Кривощекова. — Оренбург, 1999. — 204 л.
120. *Кристева, Ю.* Исследования по семанализу / Ю. Кристева // Избранные труды : разрушение поэтики / Ю. Кристева ; сост. и отв. ред. Г. К. Косиков ; пер. с фр. Г. К. Косикова, Б. П. Нарумова. — М. : Росспэн, 2004. — С. 31—394.

121. *Крупник, С. А.* Функциональная грамотность в системе образования Беларуси / С. А. Крупник, В. В. Мацкевич ; Акад. Последипломного образования. — Минск, 2003. — 125 с.
122. *Кузьмина, Н. В.* Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. — 114 с.
123. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высш. Школа, 1990. — 117 с.
124. *Кулюткин, Ю. Н.* Ценностно-смысловые ориентиры современного образования : проблемные очерки / Ю. Н. Кулюткин. — СПб. : СпецЛит, 2002. — 96 с.
125. *Кухарев, Н. В.* Педагог-мастер — педагог-исследователь : пособие для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Н. В. Кухарев. — Минск : Адукацыя і Выхаванне, 2003. — 247 с.
126. *Лай, В. А.* Методика естественно-исторического преподавания / В. А. Лай ; пер. и предисл. М. М. Соловьева. — СПб. : Изд-во Н.П. Карбасникова, 1914. — 194 с.
127. *Лашук, А. Д.* Моделирование специалиста-профессионала : методолого-педагогический аспект / А. Д. Лашук ; Белорус. аграр. техн. ун-т. — Минск, 1997. — 137 с.
128. *Леви-Строс, К.* Структурная антропология / К. Леви-Строс. — М. : Академический Проект, 2008. — 554 с.
129. *Левина, М. М.* Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для вузов / М. М. Левина ; Междунар. акад. наук пед. образования. — М. : Академия, 2001. — 272 с.
130. *Левко, А. И.* Социальная педагогика : учеб. пособие для педагогических специальностей вузов / А. И. Левко. — Минск : УП «ИВЦ Минфина», 2003. — 339 с.
131. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие по направлению и специальностям «Психология», «Клиническая психология» / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл : Академия, 2004. — 345 с.
132. *Леонтьева, Т. П.* Обучение будущих учителей иностранного языка педагогическому обучению на уроке с использованием видеотренинга : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. П. Леонтьева ; Киев. гос. пед. ин-т иностранных языков. — Киев, 1989. — 24 с.
133. *Леонтьева, Т. П.* Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам / Т. П. Леонтьева // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе : материалы респ. конф., Минск, 14—15 июня 1995 г. / Минск. гос. лингвист. ун-т ; редкол. : Е. А. Маслыко [и др.]. — Минск, 1995. — С. 61—74.
134. *Лихачев, Б. Т.* Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2001. — 607 с.
135. *Ломоносов, М. В.* О воспитании и образовании / М. В. Ломоносов ; сост. Т. С. Буторина. — М. : Педагогика, 1991. — 344 с.
136. *Максакова, В. И.* Педагогическая антропология : учебное пособие по специальности «Педагогика» / В. И. Максакова ; Междунар. Акад. наук пед. образования. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2007. — 205 с.

137. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 193 с.
138. Мастерство и личность учителя : на примере преподавания иностранного языка / Е. И. Пассов [и др.] ; под общ. ред. Е. И. Пассова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Флинта ; Наука, 2001. — 240 с.
139. *Махмутов, М. И.* Организация проблемного обучения в школе : книга для учителя / М. И. Махмутов. — М. : Просвещение, 1977. — 240 с.
140. *Медынцева, А. А.* Грамотность в Древней Руси : по памятникам эпиграфии X — первой половины XIII века / А. А. Медынцова ; Рос. акад. наук, Ин-т археологии. — М. : Наука, 2000. — 290 с.
141. *Миллер, А. Р.* Характер, личность, успех! / А. Р. Миллер, С. Шелли ; пер. с англ. А. В. Устюжанина. — М. : АСТ : Астрель, 2005. — XVIII, 364 с.
142. *Мирзаянова, Л. Ф.* Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Л. Ф. Мирзаянова ; науч. ред. Т. М. Савельевой. — Минск : Бел. Навука, 2003. — 271 с.
143. *Миронова, М. Н.* Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя / М. Н. Миронова // Вопросы психологии. — 1998. — № 1. — С. 44—55.
144. *Митина, Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для высших педагогических учебных заведений по специальности 031000 — «Педагогика и психология» / Л. М. Митина — М. : Академия, 2004. — 318 с.
145. *Михалевская, Г. И.* Основы профессиональной педагогической грамотности / Г. И. Михалевская. — СПб. : ЭГО, 2001. — 292 с.
146. *Мицкевич, Н. И.* Дидактические основы повышения квалификации : теория и практика / Н. И. Мицкевич. — Минск : БГПУ им. М. Танка, 1999. — 206 с.
147. *Могилевцев, С. А.* Формирование социокультурной компетенции на основе англоязычных информационных материалов спутникового телевидения (неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. А. Могилевцев. — Минск, 2002. — 166 с.
148. *Монтессори, М.* Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в домах ребенка / М. Монтессори ; редкол. : Д. Г. Сороков [и др.]. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : ТОО «Монтессори — Центр», 1993. — 168 с.
149. *Муртазова, З. А.* Формирование профессионального мышления у будущих учителей (на примере учителей английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / З. А. Муртазова. — Майкоп, 2000. — 152 с.
150. Мысліцелі і асветнікі Беларусі : энцыкл. даведнік / рэдкал. : Б. І. Сачанка (гал. рэд.) [і інш.]. — Мінск : БелЭн, 1995. — 671 с.
151. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / Е. А. Маслыко [и др.]. — 9-е изд., стер. — Минск : Выш. Шк., 2004. — 522 с.
152. *Наумчик, В. Н.* Воспитание творческой личности : учеб.-метод. пособие / В. Н. Наумчик. — Минск : Універсітэцкае, 1998. — 189 с.
153. *Немилов, А. Н.* Немецкие гуманисты XV века : монография / А. Н. Немилов. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. — 168 с.

154. *Нишнева, Н. Н.* Дидактические основы обучения чтению иноязычной специальной литературы : автореф. ... дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. Н. Нишнева ; Санкт-Петербург. гос. ун-т. — СПб., 1993. — 32 с.
155. *Никифоровский, Н. Я.* Сельско-школьное обучение в юго-восточной окраине Витебской Белоруссии, каким застаёт его реформа 19 февраля 1861 г. : воспоминания бывшего ученика / Н. Я. Никифоровский. — Витебск : Губернская типография, 1893. — 46 с.
156. *Ницше, Ф.* Сочинения : в 2 т. / Ф. Ницше ; сост., вступ. ст. и примеч. К. А. Свасьян ; пер. с нем. Я. Берман [и др.]. — М. : Мысль, 1996. — Т. 1. — 829 с.
157. *Новик, И. А.* Формирование методической культуры учителя математики в педвузе : монография / И. А. Новик. — Минск : БГПУ, 2003. — 178 с.
158. Образ человека в зеркале гуманизма : мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV—XVII вв.) / сост., вступ. ст. и коммент. : Н. В. Ревякина, О. Ф. Кудрявцев. — М. : Изд-во УРАО, 1999. — 400 с.
159. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка : около 53.000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. Ред. Л. И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М. : ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»», ООО «Изд-во «Мир и Образование»», 2003. — 896 с.
160. *Олекс, О. А.* Оптимизация структуры подготовки специалистов в Республике Беларусь / О. А. Олекс // Высшая школа : проблемы и перспективы : материалы 6-й Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 23—24 ноября 2004 г. / РИВШ. — Минск, 2004. — С. 123—125.
161. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк. Психология как наука о поведении / Д. Б. Уотсон. — М. : ООО «Изд-во АСТ-ЛТД», 1998. — 704 с.
162. Основы педагогики : учеб. пособие / А. И. Жук [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука. — Минск : Аверсэв, 2003. — 349 с.
163. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для педагогических специальных высших учебных заведений / И. А. Зязюн [и др.] ; под ред. И. А. Зязюна. — М. : Просвещение, 1989. — 302 с.
164. *Павлова, М. А.* Интенсивный курс повышения грамотности на основе НЛП : учеб. пособие / М. А. Павлова ; Ин-т психотерапии. — М., 2000. — 223 с.
165. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин [и др.]. — 4-е изд. — М. : Школьная Пресса, 2002. — 512 с.
166. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бид-Бад ; редкол. : М. М. Безруких [и др.]. — М. : Большая Российская Энциклопедия, 2003. — 528 с.
167. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / редкол. : И. А. Каиров (гл. ред.), Ф. Н. Петров. — М. : Сов. Энциклопедия, 1962. — Т. 2 : Ж—М. — 912 столб.
168. *Петров, В. М.* Искусствометрия : методы точных наук и семиотики / В. М. Петров, Ю. М. Логман. — 2-е изд., доп. — М. : ЛКИ, 2008. — 370 с.
169. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р. С. Пионова. — Минск : Университетское, 2002. — 256 с.

170. *Писарев, Д. И.* Вопросы общественного воспитания / Д. И. Писарев // Избранные педагогические сочинения / Д. И. Писарев ; сост. В. В. Большакова. — М. : Педагогика, 1984. — С. 54—268.
171. *Писарев, Д. И.* Общие проблемы воспитания / Д. И. Писарев // Избранные педагогические сочинения / Д. И. Писарев ; сост. В. В. Большакова. — М. : Педагогика, 1984. — С. 269—347.
172. *Платон.* Евтидем / Платон // Собрание сочинений : в 4 т. / Платон ; общ. Ред. И авт. Вступ. Ст. А. Ф. Лосев ; пер. с древнегреч. Вл. С. Соловьёва, М. С. Соловьёва [и др.]. — М. : Мысль, 1990. — Т. 1. — С. 158—202.
173. *Подласый, И. П.* Педагогика. Новый курс : учебник для студентов педагогических вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. — М. : ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
174. *Полищук, Л. Н.* Психолого-педагогические аспекты технологии формирования функциональной грамотности / Л. Н. Полищук // Психология. — 2000. — № 2. — С. 113—119.
175. *Полонский, В. М.* Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — М. : Высшая школа, 2004. — 512 с.
176. Предпринимательство как новое содержание профессионализма (разработка стратегии развития человеческого потенциала) / В. В. Швецов [и др.] ; Департамент образования г. Москвы, Колледж предпринимательства. — М. : Колледж предпринимательства, 2005. — 124 с.
177. *Прессман, Л. П.* Методика применения технических средств обучения : экранно-звуковые средства / Л. П. Прессман. — 2-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 1988. — 191 с.
178. *Прокопьев, И. И.* Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика : учеб. пособие / И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. — Минск : ТетраСистемс, 2002. — 544 с.
179. Психология и педагогика : учеб. пособие / редкол. : А. А. Бодалев [и др.]. — М. : Из-во Института Психотерапии, 2002. — 585 с.
180. *Пуйман, А. С.* Педагогический опыт : преемственность традиций и новаторства / А. С. Пуйман ; Белорус. гос. ун-т. — Минск, 1999. — 153 с.
181. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М. : Когито-Центр, 2002. — 394 с.
182. *Рангелова, Е.* Проблемные занятия со студентами как условие профессиональной адаптации / Е. Рангелова // Адаптация к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема : методологические основания, пути и способы решения : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 23—24 апреля 2003 г. : в 3 ч. / Барановичский гос. высш. пед. колледж ; редкол. : Л. Ф. Мирзаянова (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи, 2003. — Ч. 1. — С. 179—182.
183. *Рикер, П.* Конфликт интерпретаций : очерки о герменевтике / П. Рикер ; пер. с фр. И. Сергеевой. — М. : Медиум, Academia—Центр, 1995. — 415 с.
184. *Ростовцев, А. Н.* Культурологический смысл содержания образования / А. Н. Ростовцев // Социально-политический журнал. — 1995. — № 3. — С. 173—178.

185. *Рогач, Т. М.* Высшая школа сквозь призму проективного образования : задачи и технологии переходного периода / Т. М. Рогач // Высшая школа : проблемы и перспективы : материалы VI Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 23—24 ноября 2004 г. / РИВШ. — Минск, 2004. — С. 125—126.
186. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. — Т. 1 (А-М). — 608 с.
187. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; сост., авт. коммент. и послесловия : А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. — СПб. : Питер Ком, 1998. — 688 с.
188. *Русецкі, В. Ф.* Прафесійная камунікатыўная кампетэнцыя як мэта моўнай падрыхтоўкі настаўніка-філолага / В. Ф. Русецкі // Адукацыя і выхаванне. — 2000. — № 6. — С. 28—31.
189. *Савчук, Т. Н.* Риторическая грамотность учащихся как показатель качества современного вузовского образования / Т. Н. Савчук // Управление в социальных и экономических системах : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 5 дек. 2004 г. / Минск. ин-т управления ; редкол. : Н. В. Суша (пред.) [и др.]. — Минск, 2004. — С. 74—76.
190. *Сарсенбаева, Б. И.* Психология личностного и профессионального самосовершенствования будущих педагогов : монография / Б. И. Сарсенбаева. — М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2005. — 176 с.
191. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии : учеб. пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 255 с.
192. *Сиренко, С. Н.* Формирование у будущих учителей готовности к личностно-ориентированному образованию школьников : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.0.08 / С. Н. Сиренко ; Беларус. гос. ун-т. — Минск, 2003. — 21 с.
193. *Скарына, Ф.* Творы : прадмовы, сказанні, пасляслоўі, акафісты, пасхалія / Ф. Скарына ; уступ. арт., падрыхт. тэкстаў, камент., слоўн. А. Ф. Коршунава ; АН БССР, Ін-т імя Я. Купалы. — Мінск : Навука і тэхніка, 1990. — 206 с.
194. *Слободчиков, В. И.* Антропология образования / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования. — 2005. — Вып. 5 (24) : Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. — С. 13—16.
195. *Слободчиков, В. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школьная пресса, 2000. — 416 с.
196. *Слышкин, Г. Г.* От текста к символу : лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе : монография / Г. Г. Слышкин. — М. : Academia, 2000. — 128 с.
197. *Слюсарева, Н. А.* Теория Ф. де Соссюра в свете современной лингвистики / Н. А. Слюсарева. — 2-е изд. — М. : Эдиториал УРСС, 2004. — 109 с.
198. *Сманцер, А. П.* Гуманизация педагогического процесса / А. П. Сманцер. — Минск : Бестпринт, 2005. — 362 с.
199. *Сманцер, А. П.* Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов : теория и практика : монография / А. П. Сманцер ; Беларус. гос. ун-т. — Минск, 1995. — 228 с.

200. *Сметанникова, Н. Н.* Всемирная грамотность : положение вещей существенно меняется / Н. Н. Сметанникова // Библиотека (О конгрессе Международной Ассоциации чтения (IRA), проходившем на Ямайке летом 1998 г.) — 1998. — № 12. — С. 64—65.
201. *Снапкоўская, С. В.* Ля вытокаў нацыянальнай педагогікі : з гісторыі школы і педагогічнай думкі Беларусі канца XX — пачатку XXI ст. / С. В. Снапкоўская. — Мінск : Нар. Асвета, 1995. — 128 с.
202. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. — 4-е изд. — М. : Советская энциклопедия, 1989. — 1632 с.
203. *Соловова, Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — 4-е изд. — М. : Просвещение, 2006. — 239 с.
204. *Солсо, Р. Л.* Когнитивная психология / Р. Л. Солсо ; под общ. ред. В. П. Зинченко ; науч. ред. А. И. Назаров. — М. : Тривола, М. : Либерия, 2002. — 600 с.
205. *Спирин, Л. Ф.* Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л. Ф. Спирин ; под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Российское педагогическое агентство, 1997. — 174 с.
206. *Спенсер, Л. М.* Компетенции на работе : модели максимальной эффективности работы / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер. — М. : Нипро, 2005. — XII, 371 с.
207. *Столяренко, Л. Д.* Педагогика : для учащихся педагогических колледжей / Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2000. — 448 с.
208. *Страха, М. Л.* Праблема ўдасканалвання стандартаў вышэйшай педагогічнай адукацыі / М. Л. Страха // Вышшая школа : праблемы і перспектывы : матэрыялы VI Міждунар. науч.-метод. конф., Мінск, 23—24 ноября 2004 г. / РИВШ. — Мінск, 2004. — С. 127—128.
209. *Сыч, О. В.* Использование видео в обучении культуре иноязычного общения / О. В. Сыч // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе : материалы респ. конф., Минск, 14—15 июня 1995 г. / Минск. гос. лингв. ун-т ; редкол. : Е. А. Маслово [и др.]. — Минск, 1995. — С. 74—81.
210. *Талецкая, Т. Н.* Коммуникативный подход к обучению различным видам деятельности : учеб. пособие / Т. Н. Талецкая. — Мозырь : Белый ветер, 1997. — 30 с.
211. *Талызина, Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников : книга для учителя / Н. Ф. Талызина. — М. : Просвещение, 1988. — 173 с.
212. *Танган, С. А.* Грамотность в компьютерный век / С. А. Танган // Педагогика. — 1995. — № 1. — С. 13—20.
213. *Тарантей, В. П.* Социально-педагогические проблемы подготовки учителя в условиях непрерывного образования / В. П. Тарантей ; Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы. — Гродно, 2001. — 133 с.
214. Теоретические основы непрерывного образования / В. Г. Онушкин [и др.] ; под науч. ред. В. Г. Онушкина ; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. — М. : Педагогика, 1987. — 207 с.

215. Тимофеев, Ю. П. Профессиональное общение и его развитие с помощью видеотренинга : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Ю. П. Тимофеев ; Рос. Акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. — М., 1994. — 42 с.
216. Титова, Е. В. Если знать, как действовать : разговор о методике воспитания : книга для учителя / Е. В. Титова. — М. : Просвещение, 1993. — 129 с.
217. Титова, Е. В. Проблема организации эффективной педагогической деятельности / Е. В. Титова // Информационно-методический центр ГУ ОЦДЮ (Повышение квалификации) : Педагогическая библиотека [электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.iro.yar.ru/partners/ocdu_imc/titova.htm. — Дата доступа : 11.09.2007.
218. Трепакова, А. В. Современное американское кино в социально-культурном аспекте : дис. ... канд. культурологич. наук : 24.00.01 / А. В. Трепакова. — М., 2003. — 165 л.
219. Тынянов, Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино / Ю. Н. Тынянов. — М. : Наука, 1977. — 574 с.
220. Утилова, Н. И. Монтаж как средство художественной выразительности : учеб. пособие / Н. И. Утилова ; Ин-т повышения квалификации работников телевидения и радиовещания. — М., 1994. — 191 с.
221. Ушинский, К. Д. Проблемы педагогики : сборник / К. Д. Ушинский ; сост., отв. ред., авт. ст., коммент. и примеч. Э. Д. Днепров. — М. : Изд-во ун-та Рос. Акад. Образования, 2002. — 591 с.
222. Федоров, А. В. Киноискусство и художественное образование / А. В. Федоров // Педагогика. — 2002. — № 2. — С. 21—26.
223. Федоров, А. В. Подготовка студентов подвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео) : учеб. пособие : в 2 ч. / А. В. Федоров. — Таганрог : ТГПИ, 1994. — Ч. 1. — 93 с.
224. Фрейлих, С. И. Теория кино : от Эйзенштейна до Тарковского / С. И. Фрейлих. — М. : Искусство, 1992. — 251 с.
225. Френе, С. Сборник работ / С. Френе ; сост., вступ. Ст. Б. Л. Вульфсона ; пер. с фр. Н. О. Хогинской, Т. В. Старостиной. — М. : АЗОТ «Образование и бизнес», 1992. — 194 с.
226. Фридман, Л. М. Педагогический опыт глазами психолога : книга для учителя / Л. М. Фридман. — М. : Просвещение, 1987. — 223 с.
227. Фридман, Л. С. Анализ ситуации. Запрос на функциональную грамотность / Л. С. Фридман, В. Ф. Малаш // Мастерство. — 1998. — № 2. — С. 26—32.
228. Фуко, М. Слова и вещи : археология гуманитарных наук / М. Фуко ; пер. с фр. В. П. Визгина, Н. С. Автономова ; вступ. Ст. Н. С. Автономовой. — СПб. : Academia, 1994. — 406 с.
229. Хайдеггер, М. Основные проблемы феноменологии / М. Хайдеггер. — Спб. : Высшая Религиозно-Философская Школа, 2001. — IX, 445 с.
230. Ханалыев, Т. А. Общепедагогические особенности формирования у студентов ценностного отношения к образованию : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Т. А. Ханалыев ; Смолен. гос. ун-т. — Смоленск ; 2006. — 20 с.

231. *Харламов, И. Ф.* Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Гардарики, 1999. — 519 с.
232. *Хведченя, Л. В.* Содержание иноязычного образования : история и современность (на примере классического университета) / Л. В. Хведченя. — Мн. : БГУ, 2002. — 275 с.
233. *Хегенхан, Б.* Теория научения / Б. Хегенхан, М. Олсон ; пер. с англ. Л. Бутылиной [и др.]. — 6-е изд. — СПб. : Питер, 2004. — 474 с.
234. *Хмурович, В. В.* Об экспериментальной культуре и экспериментальной грамотности будущих учителей физики / В. В. Хмурович // Весн. МДУ імя А. А. Куляшова. Сер. Педагогіка. — 1999. — № 4(4). — С. 74—79.
235. *Хозяинов, Г. И.* Педагогическое мастерство преподавателя : метод. пособие / Г. И. Хозяинов. — М. : Высшая школа, 1988. — 168 с.
236. *Хомяков, А. С.* Об общественном воспитании в России / А. С. Хомяков // Избранные статьи и письма / А. С. Хомяков ; под общ. ред. Л. Е. Шапошникова [и др.]. — М. : Городец, 2004. — С. 207—229.
237. *Хомяков, А. С.* По поводу статьи И. В. Киреевского «О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России» / А. С. Хомяков // Избранные статьи и письма / А. С. Хомяков ; под общ. ред. Л. Е. Шапошникова [и др.]. — М. : Городец, 2004. — С. 95—153.
238. *Хуторской, А. В.* Методика личностно-ориентированного обучения : как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. — М. : ВЛАДОС-пресс, 2005. — 383 с.
239. *Цыркун, И. И.* Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. — Минск : Тэхналогія, 2000. — 325 с.
240. *Чемерилова, И. А.* Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Чемерилова. — Чебоксары, 1999. — 192 л.
241. *Шацкий, С. Т.* Новая общественно-педагогическая работа : педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий ; редкол. : А. И. Каиров [и др.]. — М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР (АПН РСФСР), 1962. — Т. 1. — 504 с.
242. *Шкловский, В. Б.* Тетива. О несходстве сходного / В. Б. Шкловский // Собрание сочинений : в 3 т. / В. Б. Шкловский. — М. : Художественная литература, 1974. — Т. 3. — 465—786 с.
243. *Шлейермахер, Ф.* Герменевтика / Ф. Шлейермахер. — СПб. : Европейский дом, 2004. — 242 с.
244. *Шостакович, О. А.* Формирование профессиональной готовности студентов университета к педагогическому взаимодействию с семьей учащегося : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. А. Шостакович. — Иркутск, 2000. — 181 с.
245. *Шохин, В. К.* Брахманистская философия. Начальный и раннеклассический периоды / В. К. Шохин. — М. : Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1994. — 355 с.

246. *Шпилевая, С. Г.* Формирование готовности студентов к реализации интегрированного обучения в начальной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Г. Шпилевая. — Калининград, 1999. — 208 с.

247. *Шулешко, Е. Е.* Понимание грамотности. Обучение дошкольников чтению, письму, счету / Е. Е. Шулешко. — М. : Мозаика—синтез, 2001. — 380 с.

248. *Щедровицкий, П. Г.* Очерки по философии образования (статьи и лекции) / П. Г. Щедровицкий. — М. : Педагогический центр «Эксперимент», 1993. — 156 с.

249. *Щукин, А. Н.* Обучение иностранным языкам : теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Филоматис, 2006. — 480 с.

250. *Щукина, Г. И.* О спецкурсах и спецсеминарах в системе педагогической подготовки студентов / Г. И. Щукина // Советская педагогика. — 1975. — № 2. — С. 95—101.

251. *Эйзенштейн, С. М.* Монтаж / С. М. Эйзенштейн ; сост., автор предисл., коммент. Н. И. Клейман. — М. : Музей кино, 2000. — 588 с.

252. *Эйзенштейн, С. М.* Нравнодушная природа : в 2 т. / С. М. Эйзенштейн. — М. : Музей кино : Эйзенштейн-центр, 2004. — Т. 1 : Чувство кино. — 685 с.

253. *Эйзенштейн, С. М.* Нравнодушная природа : в 2 т. / С. М. Эйзенштейн. — М. : Музей кино : Эйзенштейн-центр, 2006. — Т. 2 : О строении вещей. — 621 с.

254. *Юдин, Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности : методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1978. — 391 с.

255. *Ядов, В. А.* Социологическое исследование : методология, программа, методы / В. А. Ядов ; АН СССР, Ин-т социол. Исследований ; отв. ред. В. Н. Иванов. — М. : Наука, 1987. — 245 с.

256. *Якиманская, И. С.* Разработка технологии личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С. 31—42.

257. *Ashworth, M.* Beyond Methodology. Second Language Teaching and the Community / M. Ashworth. — Cambridge University Press, 1985. — 156 p.

258. *Brandt, M. L.* Video in Deutschunterricht / M. L. Brandt. — München : Goethe — Institut, 1996. — 189 s.

259. Communication in the Classroom. Applications and Methods for a Communicative Approach / ed. : K. Johnson, K. Morrow. — London : Longman, 1981. — VIII, 152 p.

260. *Fleetwood — Walker, P.* Video for Beginners / P. Fleetwood — Walker // The linguist. — 1988. — Vol. 27, № 3. — P. 110—111.

261. *Jun, H. A.* Video-and Computer-aided English Course / H. Jun // English language teaching journal. — 1987. — Vol. 41, № 1. — P. 37—45.

262. Literacy Theory in the Age of the Internet / ed. : T. Taylor, I. Ward. — New York : Columbia University Press, 1998. — XXI, 177 p.

263. *Little, D.* Learning Foreign Languages from Authentic Texts : Theories and Practice / D. Little, S. Devit, D. Singleton. — Dublin : Authentik, 1989. — 115 p.

264. *Littlewood, W. T.* Communicative Language Teaching / W. T. Littlewood. — Cambridge University Press, 1981. — XXI, 108 p.

265. *Lonergan, J.* Video in Language Learning. New Directions in Language Teaching / J. Lonergan. — Cambridge University Press, 1990. — 134 p.
266. *MacWilliam, I.* Video and Language Comprehension / I. MacWilliam // English language teaching journal. — 1986. — Vol. 40, № 2. — P. 131—135.
267. *Mputu, H. A.* Literacy and Non-formal Education in the E-9 countries / H. A. Mputu ; ed. — coordination : W. Vollmann. — Paris : UNESCO, 2001. — 85 p.
268. *Norbrook, H.* Learning English with the BBC / H. Norbrook // ИЯШ. — 1990. — № 4. — С. 74—79.
269. *Nord, C.* Textanalyse und Übersetzen / C. Nord. — Heidelberg : Julius Groos Verlag, 1995. — 284 s.
270. Second Language Teacher Education / ed. : J. C. Richards, D. Nunan. — Cambridge University Press, 1990. — XXI, 340 p.

Репозиторий БарГУ

Научное издание

Егорова Наталья Анатольевна

**ФОРМИРОВАНИЕ
МЕТОДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
ПОСРЕДСТВОМ АУТЕНТИЧНОГО
КИНОТЕКСТА**

Монография

Ведущий редактор *Е. Г. Хохол*

Технический редактор *М. Л. Потапчик*

Корректор *Е. П. Сенько*

Компьютерная вёрстка *В. В. Кукреш, Н. В. Ивановой*

Подписано в печать 06.09.2012.

Формат 60 × 84 1/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Таймс. Отпечатано на ризографе.

Усл. печ. л. 20,69. Уч-изд. л. 15,89.

Заказ 36. Тираж 100 экз.

ЛИ 02330/0552803 от 09.02.2010

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования

«Барановичский государственный университет»
225404, г. Барановичи, ул. Войкова, 21.

Факультет

иностранных языков

БарГУ

Специальности:

- ✓ Английский язык. Немецкий язык;
- ✓ Немецкий язык. Английский язык;
- ✓ Иностранный язык (английский). Информатика;
- ✓ Иностранный язык (английский). Белорусский язык и литература;
- ✓ Иностранный язык (английский). Технология (обслуживающий труд).

Учебные планы по всем специальностям создают основу для овладения иностранными языками на профессиональном уровне. Среди основных дисциплин — практика устной и письменной речи, практическая и теоретическая фонетика, практическая и теоретическая грамматика, методика преподавания иностранного языка, типология родного и иностранного языков, история языка, страноведение, зарубежная литература.

Особой популярностью у студентов пользуются курсы «Профессиональная культура», «Основы межкультурной коммуникации», «Интерпретация иноязычного поэтического текста», «Методическая грамотность», «Видеотехнологии в обучении иностранным языкам» и др.

Учреждение образования
"БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ"

СПОРТИВНЫЙ
КЛУБ

В университете функционируют секции и группы здоровья по различным видам спорта. Ежегодно проводятся круглогодичные спартакиады среди профессорско-преподавательского состава и сотрудников университета. Сборные команды достойно представляют университет на Республиканской универсиаде, на чемпионатах и кубках Республики Беларусь.