

что увиденные слова и выражения. При данном же подходе время между тем, когда ученик услышал, увидел и применил в устной речи, измеряется в минутах. В результате коллажирование как метод преподавания китайского языка может сыграть большую роль в развитии умений устной речи.

Заключение. С того момента, как Б.-Д. Мюллер разработал коллажирование как метод преподавания немецкого как иностранного, методисты и преподаватели получили новый метод преподавания иностранных языков и развития умений устной речи у учащихся [5, с. 28—35]. В данной работе была продемонстрирована возможность применения данной методики на уроках китайского языка как иностранного. Задания, проводимые по данной методике, прошли успешно. Тест, проведенный через месяц после данных занятий, показал, что большинство студентов освоили ключевые слова по темам, преподаваемым методом коллажирования, это позволяет констатировать тот факт, что данный метод может стать ключевым в развитии умений устной речи у студентов, изучающих китайский язык.

Список цитируемых источников

1. *Pribram, K. H.* Languages of the brain: Experimental paradoxes and principles in neuropsychology / K. H. Pribram. — N. Y. : Prentice Hall, 1971. — 463 p.
2. *Müller, B.-D.* Begriffe und Bilder. Bedeutungscollagen zur Landeskunde / B.-D. Müller // Zielsprache Deutsch. — 1983. — Н. 2. — S. 5—15.
3. *Siekmann, M.* Collagen als produktives Medium. Der fremdsprachliche Unterricht / M. Siekmann // Bildkunst und Sprache. — 1989. — Н. 93. — P. 15—19.
4. *Бредихина, И. А.* Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие / И. А. Бредихина. — Екатеринбург : Изд-во Ур. ун-та. — 2018. — 104 с.
5. *Семенюченко, Н. В.* Коллаж как средство обучения иностранному языку : метод. рекомендации / Н. В. Семенюченко, И. Б. Рыжкина. — СПб. : КАРО, 2016. — 240 с.

УДК 378.147

Е. Н. Васильчук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Введение. Преобразования в современной системе подготовки педагогов касаются таких аспектов, как повышение и обеспечение качества образования, его непрерывность, индивидуальная направленность, интенсивность и практикоориентированность. Цель данной статьи заключается в рассмотрении возможностей использования контекстного обучения в преподавании иностранных языков, в частности, немецкого языка как второго иностранного. Нами определены следующие задачи: рассмотреть понятие «контекстное обучение», проанализировать его принципы и формы деятельности студентов, выявить особенности и преимущества использования в подготовке будущих преподавателей иностранного языка.

Основная часть. Контекстное обучение является одной из актуальных образовательных технологий, концептуальные основы которой разрабатывались, начиная с 1991 года, А. А. Вербицким и его последователями. Основопологающим понятием в теории контекстного обучения выступает контекст. А. А. Вербицкий определяет контекст как «систему внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющую на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия и поступка» [1, с. 124]. Рассматриваются внутренний контекст — индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний — информационные, предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует [1, с. 124].

Под контекстным обучением исследователи понимают «обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности» [1, с. 129]. Контекстное обучение строится с учетом следующих принципов: «психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность; последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; проблемность содержания обучения; адекватность форм организации учебной деятельности целям и содержанию образования; ведущая роль совместной деятельности; педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических техно-

логий; открытость; единство обучения и воспитания; учет индивидуально-психологических особенностей» [1, с. 131]. Согласно А. А. Вербицкому, в контекстном обучении выделяются три базовые формы деятельности студентов: 1) учебная деятельность академического типа — характеризуется передачей преподавателем информации студентам, например, лекция; 2) квазипрофессиональная деятельность — осуществляется в аудиторных условиях, при этом моделирует содержание и процесс будущей профессиональной деятельности; 3) учебно-профессиональная деятельность — студент выполняет реальные исследовательские (УИРС, НИРС, подготовка и защита дипломной работы) или практические (производственная практика) функции [1, с. 134—135]. Реализация контекстного обучения осуществляется преподавателем с опорой на его основные принципы, а также с учетом целей обучения, содержания программного материала, наличия технических средств и возможности использования информационно-коммуникативных технологий, профессиональной направленности, интересов и предпочтений, субъектного опыта студентов и самого преподавателя. Моделирование будущей профессиональной деятельности в разнообразных формах способствует предупреждению трудностей, возникающих у студентов в ходе педагогической практики, развитию социально-личностных и профессиональных компетенций будущих специалистов. В преподавании иностранных языков применение контекстного обучения способствует формированию методической компетенции студентов, созданию условий для развития их творческих способностей.

Свою деятельность по реализации контекстного обучения мы планировали и осуществляли с учетом вышерассмотренных принципов контекстного обучения и форм деятельности студентов, их преемственности. Первоначально на практических занятиях по дисциплине «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка» студенты изучали лексический материал по теме «Жильё» в объеме 20 аудиторных часов. Студенты выполняли упражнения, читали тексты, составляли и проигрывали диалоги, готовили монологические высказывания по проблемным ситуациям. Далее студенты ознакомились с «Календарно-тематическим планированием по немецкому языку», согласно которому выбранная нами тема изучается в 3, 4, 6, 10-х классах учреждений общего среднего образования Республики Беларусь и включает следующие разделы: «Дом и квартира», «Расположение мебели», «Комната моего немецкого сверстника», «Виды жилья», «Обустройство дома/квартиры в Германии» и др. В целях моделирования будущей профессиональной деятельности студентам было предложено самостоятельно, индивидуально либо в парах (на выбор), разработать задания по теме «Жильё» для учащихся.

На первом этапе квазипрофессиональной деятельности студенты, опираясь на психолого-педагогические знания, составляли характеристики учащихся, отражающие их возрастные, гендерные, индивидуальные особенности, интересы и предпочтения соответственно ступени образования. При возникновении затруднений студенты обращались к психологической и педагогической, методической литературе, вели обмен мнениями в группе. В форме подиумной дискуссии было проведено обсуждение проблемы, какие виды заданий в каком классе предпочтительнее? Затем студенты самостоятельно разработали задания. На данном этапе они имели возможность получить консультации преподавателя — очно или с помощью электронной почты. Следует отметить, что все студенты с интересом отнеслись к данной деятельности, многие подошли творчески к оформлению заданий, использовали иллюстрации, предложили игровые упражнения, тематические кроссворды и сканворды. Апробация заданий, подготовленных студентами, проходила в группах, изучающих немецкий язык как второй иностранный. При проведении практических занятий мы использовали прием «обучение по станциям», который относится к интерактивному и открытому обучению, широко распространенному в образовательной практике немецкоязычных стран. Выделяют следующие фазы подготовки и проведения занятий по данной технологии: планирование и разработка тематической концепции, подготовка материалов, введение, работа по станциям, проверка результатов и их презентация, рефлексия. На каждой станции находятся задания, инструкции по их выполнению, при необходимости справочная литература, картинки, карты, ножницы, клей, цветные карандаши, ноутбук и т. п., а также бланк с ответами, если предусмотрена самопроверка. Задания посвящены обычно одной теме, однако эта технология может применяться и для работы над различными аспектами языка, а также носить межтематический и междисциплинарный характер. Прохождение станций может выполняться как по заранее заданной траектории, так и в свободном порядке. В процессе выполнения заданий студенты находятся в деятельностной позиции, самостоятельно распределяют обязанности в группе, обмениваются своим субъектным опытом с другими, в сотрудничестве ищут пути решения. Каждая группа в процессе прохождения станций собирает свое портфолио, содержащее выполненные задания и бланки самопроверки. Для студентов это был первый опыт работы по станциям, что еще больше мотивировало их на активное участие в работе группы, каждый старался внести свой вклад, чтобы группа быстро и в полном объеме выполнила предлагаемые задания и могла перейти к следующей станции. После прохождения всеми группами станций была проведена рефлексия. Подробно проанализировано содержание заданий, их соответствие психолого-педагогическим характеристикам разных возрастных периодов, также были выбраны наиболее интересные и творческие задания. В заключении студентами было высказано предложение — формировать методическое портфолио по второму иностранному языку в целях накопления тематических разработок, материалов, дидактических игр, которые студенты смогут в дальнейшем применить в ходе преддипломной практики либо позднее в своей профессиональной деятельности.

Заключение. Использование контекстного обучения в образовательном процессе учреждений высшего образования способствует интеграции личностно ориентированного и компетентностного подходов, повышению интереса студентов к будущей профессиональной деятельности, предупреждению трудностей, возникающих у студентов в ходе педагогической практики, развитию социально-личностных и профессиональных компетенций будущих специалистов. На наш взгляд, реализацию контекстного обучения с использованием приема «обучение по станциям» можно рассматривать как успешную, о чем свидетельствуют положительные отзывы студентов и наши наблюдения за деятельностью студентов. Результатом проведенных занятий являлись продукты учебной деятельности студентов, вошедшие в их методическую копилку.

Список цитируемых источников

1. *Вербицкий, А. А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. — М. : Логос, 2010. — 336 с.

УДК 378:811

И. А. Горская

Учреждение образования «Речицкий государственный педагогический колледж», Речица

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Введение. Утверждение в Республике Беларусь парадигмы коммуникативно ориентированного обучения иностранному языку требует не только внедрения инновационных подходов к содержанию образования и образовательным технологиям, но и повышения уровня профессиональной компетенции учителя, в том числе совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.

Создание информационной образовательной среды вследствие компьютеризации и информатизации образования позволяет учителям и учащимся интенсивно использовать информационно-коммуникационные технологии (далее — ИКТ) в образовательном процессе, так как они способствуют формированию информационной компетентности и включают в себя владение эффективными способами работы с информацией, умения оценить качество и надежность информации, готовность к успешному информационному взаимодействию с другими людьми.

Основная часть. В настоящее время триада «знания—умения—навыки» является недостаточной для описания интегрированного результата образовательного процесса. По мнению Н. Д. Гальсковой, учитель компетентен, если он перенес всю совокупность знаний, умений и компетенций в «личный опыт» [1].

Компетенции и результаты образования — компетентности — это новые точки, «стягивающие» образовательный процесс (по В. А. Сластенину). Поэтому в качестве одного из векторов подготовки будущего учителя иностранного языка рассматривается ИКТ-компетенция, т. е. компетенция в области информационно-коммуникационных технологий.

ИКТ-компетенция учителя — это знания и умения решать профессиональные задачи с использованием средств и методов ИКТ: осуществлять отбор и обработку информации для учебных целей; создавать учебные интернет-ресурсы; организовывать учебное взаимодействие между участниками образовательного процесса посредством ИКТ; осуществлять образовательную деятельность на уроке иностранного языка с использованием средств ИКТ.

П. В. Сысоев считает, что неспособность будущих учителей создавать информационную образовательную среду, в которой каждый учащийся смог бы полностью реализовать свой потенциал и сформировать умения образования и самообразования, тормозит формирование ИКТ-компетентности учащихся, т. е. уровня сформированности компетенции. Поэтому для реализации в учебном процессе ИКТ-компетенции будущему учителю необходимо вырабатывать новые принципы работы и общения с учащимися [2].

Под компетентностью учителя В. А. Сластенин понимает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, что характеризует его профессионализм [3]. И. А. Зимняя определяет компетентности как личностно и интеллектуально обусловленные, мотивированные проявления компетенций субъекта образовательного процесса [4]. Как компонент ключевой