***Е. А. Носачева***

# ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АВТОНОМИИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Раскрывается сущность понятий «профессиональная автономия», «профессиональная автономия преподавателя иностранных языков», а также методологические основания исследования. В статье понятие «автономия учащегося (студента) в учебной деятельности» (“learner autonomy”) в контексте овладения иностранным языком рассматривается через призму концепции учебной деятельности, принятой в отечественной психолого-педагогической школе. Автор рассматривает характерные особенности подготовки студента педагогического вуза как субъекта учебной деятельности. В статье также представлены некоторые аспекты содержания разработанного автором интегративного вариативного курса, целью которого является подготовка профессионально автономного преподавателя иностранных языков как консультанта.*

**Ключевые слова**: профессиональная автономия преподавателя иностранных языков, студент педагогического вуза как субъект учебной деятельности, педагогическое консультирование, будущий преподаватель иностранных языков как консультант.

***E. Nosacheva***

# BASES OF DEVELOPING PROFESSIONAL AUTONOMY OF PRE-SERVISE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES AS SUBJECT OF HIS OWN LEARNING

*The meaning of the concept of professional autonomy, professional autonomy of the teacher of foreign languages as well as the methodological basis of the research are given. The paper is focused on the foreign concept of the learner (student) autonomy and the Russian concept of the learning. The main aspects of training teachers as subjects of their learning are analysed. A special attention is paid to the analysis of the author's course for training teachers. The aim of this course is a professional autonomous teacher of foreign languages as a consultant.*

**Keywords:** professional autonomy of the teacher of foreign languages, the student of the pedagogical university as a subject of his learning, pedagogical consulting, the future teacher of foreign languages as a consultant.

Вопросам организации учебной деятельности, формирования умения учиться, развития самостоятельности личности учащегося в контексте непрерывного образования в отечественной педагогической и психологической науке традиционно уделялось большое внимание. Данные проблемы были рассмотрены отечественными учеными и применительно к изучению иностранного языка. Однако до сих пор, по утверждению В. В. Давыдова, в центре внимания стояло изучение особенностей учебной деятельности как таковой, а не своеобразие субъекта учебной деятельности [4]. Субъектом учебной деятельности в контексте данного исследования выступает студент педагогического вуза, будущий преподаватель.

В связи с вышеизложенным считаем необходимым в рамках данной статьи рассмотреть некоторые особенности подготовки студента педагогического вуза как ***субъекта*** учебной деятельности на основе анализа концепции учебной деятельности через призму теории развивающего обучения как методологической основы данного исследования (В. В. Давыдов, Е. И. Исаев, Ю. Н. Кулюткин, Н. Н. Нечаев, В. И. Слободчиков, В. А. Петровский и др.).

Как свидетельствуют результаты проведенного исследования, только *субъект* способен проявлять свою независимость, нести ответственность за свои решения и поступки, то есть быть *профессионально автономной* личностью. Опираясь на системно-синергетический подход как методологическую основу данного исследования, ***развитие*** профессиональной автономии будущего преподавателя, в том числе иностранных языков, следует понимать как процесс самоорганизации личности студента педагогического вуза средствами своих внутренних ресурсов, требующих некоторой внешней инициации (со стороны преподавателя). Так, с позиции синергетики, развитие профессиональной автономии будущих преподавателей происходит на основе диалога преподавателя и студентов как самоорганизующихся систем. Этот процесс должен быть направлен, в конечном итоге, на совершенствование умения самостоятельно ориентироваться в профессиональной сфере и выстраивать траекторию своего профессионального становления, а также на развитие способности к критической рефлексии и к принятию решений, к проявлению личной ответственности за свой выбор, к самообразованию и непрерывному профессиональному самосовершенствованию.

Анализ современного состояния профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков выявил значительные пробелы в области интеграции концепта профессиональной автономии в отечественную систему подготовки преподавателей. В частности:

– не сформулированы концептуальные и методологические основы разработки теории профессиональной автономии;

– отмечается недостаточная разработанность образовательных программ и учебно-методического обеспечения, позволяющих реализовывать подготовку профессионально автономных преподавателей.

Понять сущность концепции профессиональной автономии и возможностей ее интеграции в отечественную систему подготовки преподавателей поможет обращение к **концепции автономии учащегося и автономного/самоуправляемого обучения** (learner autonomy and autonomous/self-directed learning) [6]. Основная идея данной концепции, возник-

шей в контексте личностно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам в зарубежной теории и практике в 80-е годы XX века, заключается в овладении учащимся ***стратегиями*** и приемами учебной деятельности и в самостоятельном управлении учебной деятельностью от постановки цели до оценки результата. Немецкий ученый У. Рампиллон дает следующее определение понятию *учебные стратегии по овладению иностранным языком*: «Учебные стратегии по овладению иностранным языком — это способы обучения, которые применяются учащимися намеренно и планомерно, чтобы планировать процесс обучения иностранному языку, управлять им и осуществлять над ним постоянный контроль» [13, с. 261].

Согласно данным проведенного нами анкетирования за 2003–2008 годы, студенты очного и заочного отделений факультета лингвистики и словесности Педагогического института Южного федерального университета, которые проходили пассивную педагогическую практику в школах и наблюдали за процессом обучения иностранному языку и поведением учителей иностранного языка, отметили в анкетах, что школьные учителя фактически не обучают школьников использованию учебных стратегий по усвоению иностранного языка (эффективным приемам работы с языком). Студентами в качестве эффективных учебных стратегий по овладению иностранным языком были выделены следующие: *способность осуществлять поиск и выделять главное и второстепенное, сравнивать языковые явления в иностранном и родном языках, умение группировать, классифицировать, систематизировать, обобщать, делать выводы, оценивать, контролировать (в том числе, оценивать и контролировать собственный процесс обучения), составлять план, готовить сообщения, умение пользоваться словарем и справочной литературой, позитивно воспринимать советы и рекомендации учителя и товарищей*.

В связи с вышеизложенным особую актуальность приобретает вопрос интеграции учебных стратегий по овладению иностранным языком в процесс профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков. В этой связи мы разделяем мнение зарубежных исследователей К. Клеппин и В. Тюнсхоффа о том, что развитие профессиональной автономии будущего преподавателя иностранных языков возможно в случае, если студенты педагогического вуза овладевают ***стратегической компетенцией*** (многообразием учебных стратегий по усвоению иностранного языка, то есть способами, формами и приемами работы с языком) в рамках профессиональной подготовки. Это предполагает, что студенты не просто изучают учебные стратегии по усвоению языка как очередную тему, а «испытывают» их на себе, самостоятельно оценивают их эффективность [15, с. 119]. Особая роль в этом процессе, по мнению авторов, должна отводиться курсу теории обучения иностранным языкам (методике), который дополняется спецкурсами, курсами по выбору и факультативами, поддерживается и иллюстрируется преподаванием языковых предметов: практики речи, грамматики и фонетики через демонстрацию стратегий обучения.

Предложенная исследователем В. Тюнсхоффом [13, с. 240–244] модель «пошагового» овладения учебными стратегиями была апробирована нами в рамках семинарских занятий по теории обучения иностранным языкам и практических занятий по иностранному языку на III и IV курсах факультета лингвистики и словесности Педагогического института Южного федерального университета.

Согласно концепции автора, будущие преподаватели овладевают учебными

стратегиями по усвоению иностранного языка в четыре этапа:

1) *Идентификация и обсуждение учебных стратегий*, которые используют студенты данной группы.

2) *Презентация дальнейших (альтернативных) стратегий* (проводится одним человеком).

3) *Апробация учебных стратегий* в рамках учебных занятий и вне занятий.

4) *Оценка результатов*.

Следует отметить, что, в общем и целом, такая модель презентации и тренировки учебных стратегий является успешной. Практика показывает, что студенты с удовольствием выступают как в роли учащихся, так и в роли преподавателя (эксперта). При апробации данной модели в центре внимания стояли следующие аспекты:

• предыдущий опыт обучения студентов (опыт изучения языка);

• анализ собственной мотивации и своих «сильных» и «слабых» сторон;

• моральный настрой студентов, их эмоциональное состояние;

• организация обучения (планирование времени, выбор партнера по коммуникации);

• размышление над формами учебной работы;

• анализ целей и содержания занятий по иностранному языку;

• роль преподавателя и учащихся на занятии;

• выбор учебных материалов;

• критерии оценки эффективности процесса обучения.

Таким образом, задачей современного преподавателя педагогического вуза является целенаправленно обучать будущих преподавателей иностранных языков стратегиям и тактикам самостоятельного приобретения знаний, формирования навыков и развития умений, т. е. способствовать развитию ***учебной автономии*** студентов по овладению иностранным языком. В связи с этим будет закономерным утверждать, что обладающий учебной автономией студент педагогического вуза (будущий преподаватель иностранных языков) — это будущий ***профессионально автономный*** преподаватель, способный не только к автономному (самоуправляемому) изучению иностранного языка (иностранных языков), но также способный наглядно и доступно охарактеризовать возможные стратегии работы с языком и выступить в роли эксперта, советчика, ***консультанта*** по учебе. *Иными словами, способность выступать в качестве консультанта наряду с владением стратегической компетенцией является важным показателем развития профессиональной автономии будущего специалиста.*

Выдвигая данное положение, мы опираемся на исследование немецких ученых К. Клеппин и В. Тюнсхоффа: «Наиболее значимой компетенцией профессионально автономного преподавателя (преподавателя иностранных языков) является его способность выступать в качестве консультанта» [15, с. 116]. При этом авторы цитируют в своей работе важные положения, выдвинутые Комиссией по вопросам образования в федеральной земле Германии Северный Рейн-Вестфалия: «Способность выступать в качестве консультанта — это один из неотъемлемых компонентов профессионализма преподавателя» [Bildungskommission NRW. Zukunft der Bildung — Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission ‘Zukunft der Bildung — Schule der Zukunft’ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Berlin, 1995].

Мы разделяем мнение К. Клеппин и В. Тюнсхоффа о том, что способность быть *консультантом* предполагает [15, с. 116]:

• способность абстрагироваться от собственных нормативных представлений об изучении языка;

• стремление воспринимать учащегося в качестве субъекта обучения и одобрять избранные им способы изучения иностранного языка;

• способность наглядно и доступно охарактеризовывать возможные формы и методы работы с языком (аутентичность, транспарентность, конкретность).

Вышеизложенное позволяет конкретизировать содержание понятия *профессиональная автономия преподавателя иностранных языков*, его наполнение в сравнении с понятием *профессиональная автономия преподавателя* (любого преподавателя).

Под ***профессиональной автономией*** преподавателя (любого преподавателя) далее будем понимать способность к независимым и самостоятельным действиям, к критической рефлексии и к принятию решений, к проявлению личной ответственности за свой выбор, к самообразованию и непрерывному повышению квалификации. Сущность ***профессиональной автономии преподавателя иностранных языков***, по нашему мнению, помимо владения вышеупомянутыми компетенциями, заключается также в свободном оперировании учебными стратегиями как способами, формами и приемами работы с языком (владение *стратегической компетенцией*) и во владении приемами педагогического консультирования (приемами оказания консультационной помощи учащимся при овладении ими стратегической компетенцией).

Так, развитие способности к профессиональной автономии у будущих преподавателей иностранных языков предполагает, по нашему мнению, что вышеупомянутые *стратегический компонент* и аспект *педагогического консультирования* должны найти отражение в разработанных на интегративной основе программах подготовки, а также в системе переподготовки и повышения квалификации преподавателей.

Важными составными частями (блоками) такого вариативного разработанного на интегративной основе курса и соответственно основами развития профессиональной автономии будущего преподавателя иностранных языков, как показывает проведенное исследование, должны стать следующие:

• овладение стратегической компетенцией (овладение будущими преподавателями многообразием учебных стратегий по усвоению иностранного языка);

• овладение основами педагогического консультирования, что ориентировано на развитие способности будущего преподавателя быть *консультантом* в вопросах обучения иностранному языку и изучения иностранного языка. Эта область подготовки преподавателей недостаточно освещена в отечественной научно-педагогической литературе (лишь в исследованиях последних лет феномен *педагогического консультирования* стал предметом научного осмысления).

**Педагогическое консультирование** рассматривается как «область педагогического знания», сущность которого заключается в «сопровождении учащегося в образовательном процессе и в оказании ему консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностным развитием в целом» [9, с. 11].

Консультирование как один из приемов, обеспечивающих развитие потенциала познавательной самостоятельности личности, способствует преодолению сложных ситуаций в обучении, помогает управлять учебной деятельностью студентов и сохранять устойчивость личности в учебном процессе, способствует эффективному продвижению студента по индивидуальной образовательной программе. В этой связи особый интерес представляет опыт подготовки преподавателей-консультантов в Европе. Как показывает анализ научной литературы по

теме исследования, среди европейских стран Германия является «пионером» (термин автора) в области разработки эффективных технологий подготовки педагога-консультанта. При разработке технологий подготовки преподавателя как консультанта зарубежные исследователи зачастую ссылаются на исследования в области психотерапии и педагогической психологии [15, с. 116].

В связи с вышеизложенным рассмотрим результаты проекта Немецкого союза германистов, в рамках которого были намечены перспективы совершенствования содержания программ подготовки преподавателей иностранных языков с целью развития у них способности к осуществлению педагогического консультирования [14, с. 109]. По мнению разработчиков проекта, недостаточное обоснование содержательной и организационной сторон, а также путей реализации концепта педагогического консультирования является предпосылкой для инноваций. Поэтому педагоги зачастую термину «консультировать» ошибочно приписывают значение «поучать».

Рассмотрим основные аспекты процесса педагогического консультирования, которые нашли отражение в разработанной в рамках проекта «универсальной» программе подготовки преподавателей иностранных языков:

добровольная основа процесса консультирования;

тематика процесса консультирования;

относительная открытость ситуации консультирования;

свободный выбор содержания процесса консультирования;

взаимоотношения консультанта (преподавателя) и клиента (студента).

1. Консультирование возможно лишь в том случае, если студент действительно нуждается в совете. Студент зачастую подыгрывает преподавателю, выступая в роли человека, нуждающегося в совете, чтобы получить готовые рецепты решения проблем.

2. Тематика процесса консультирования определяется проблемами, с которыми студент не может справиться самостоятельно. Преподавателю следует развивать у студента способность к рефлексии и анализу, что является предпосылкой для развития профессиональной автономии.

3. Открытость ситуации консультирования предполагает проявление студентом автономии при принятии решений в рамках процесса консультирования и способствует преодолению страхов.

4. Содержание процесса консультирования зачастую определяется преподавателем; иногда оно планируется заранее и этот процесс происходит по определенному сценарию. Однако студент обладает правом свободного выбора тематики процесса консультирования и вправе самостоятельно определять, будет ли он использовать полученные советы.

5. Преподаватель и студент являются партнерами, совместно решающими возникшие проблемы (студент определяет проблему, преподаватель предлагает стратегии для ее решения).

Далее, опираясь на проделанный анализ зарубежной литературы по теме исследования, выделим те аспекты педагогического консультирования, которые, по нашему мнению, должны найти отражение в системе подготовки будущих преподавателей иностранных языков:

1) оказание помощи при анализе студентами собственных субъективных и объективных мотивов обучения;

2) консультирование по поводу возможности достижения студентами желаемых результатов;

3) консультирование по поводу возможностей выбора методов обучения и учебных стратегий по овладению иностранным языком на основе их соответствия решаемым задачам;

4) помощь преподавателя в преодолении страхов, неуверенности в себе;

5) консультирование при оценивании студентами эффективности функционирования тех или иных учебных стратегий по овладению иностранным языком;

6) помощь преподавателя при оценивании общих результатов обучения.

В рамках исследовательской программы «Теоретико-методологические, информационные и социально-экономические основы развития многоуровневых профессионально-образовательных систем в глоболокальном взаимодействии» (руководители: профессора Л. М. Сухорукова и В. И. Мареев), которая осуществлялась на кафедре управления образованием Педагогического института Южного федерального университета, нами изучалась проблема подготовки профессионально автономного преподавателя иностранных языков как *консультанта*. Был изучен европейский и отечественный опыт подготовки и повышения квалификации преподавателя иностранных языков. В связи с вышеизложенным нами была разработана учебная программа курса «Основы развития профессиональной автономии и способности к педагогическому консультированию», успешно интегрированная в систему повышения квалификации преподавателей иностранных языков ПИ ЮФУ. Апробация программы осуществлялась в рамках исследований факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, кафедры управления образованием ПИ ЮФУ.

В основе разработанного курса лежит отстаиваемое нами положение о том, что способность выступать в качестве консультанта (владение приемами педагогического консультирования) является наряду с владением стратегической компетенцией, как было доказано выше, важным показателем развития профессиональной автономии будущего преподавателя иностранных языков.

Практическая направленность курса предполагает использование:

• реальных ситуаций, наиболее часто возникающих в практике педагогического консультирования;

• разнообразных упражнений, обеспечивающих формирование планируемых навыков и способностей;

• групповой и индивидуальной профессиональной рефлексии.

Содержание курса ориентировано на общую образовательную концепцию, в центре которой находится личность ученика, а в условиях обучения иностранному языку — *вторичная языковая личность*. Мы согласны с утверждением Н. Д. Гальсковой, что вторичная языковая личность представляет собою «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [3, с. 46].

Н. Д. Гальскова [3] вслед за И. И. Халеевой [12] приходит к справедливому выводу о том, что в процессе обучения иностранному языку основное внимание преподавателя должно быть сосредоточено не на учебной деятельности студента по овладению иностранным языком как таковой, а на личности студента как активного субъекта данной деятельности.

Такой подход позволяет установить взаимосвязь между концепцией вторичной языковой личности и концепцией автономной личности, а в качестве некоего «связующего элемента», объединяющего обе концепции, выделить понятие ***субъектности***. В теоретической литературе существует множество подходов к рассмотрению понятия субъектности (субъективности). Особый интерес для нас представляет определение данного понятия, изложенное в исследова-

нии Н. Ф. Коряковцевой. Мы разделяем мнение автора, что «*субъектность* является категорией, которая формируется в процессе развития личности, и в этом процессе личность стремится к достижению определенного уровня развития данной способности — уровня субъектности (иными словами, «независимости», «самостоятельности», «автономии»)» [6, с. 11]. Опираясь на данное исследование, можно утверждать, что *автономность* (самостоятельность, независимость) является категорией, которая может сформироваться в процессе развития личности как высший уровень развития субъектности.

Анализ теории учебной деятельности в рамках развивающего образования, целью которого является формирование у обучаемого субъектности (В. В. Давыдов, Е. И. Исаев, Ю. Н. Кулюткин, Н. Н. Нечаев, В. И. Слободчиков и др.), позволил нам сделать следующие выводы:

1. Образование как социальный процесс способствует развитию субъектности личности.

2. Популярное в зарубежной педагогической науке понятие «автономия учащегося в учебной деятельности» в контексте овладения иностранным языком можно рассматривать через призму отечественной концепции учебной деятельности. Сущность данного понятия может быть охарактеризована следующими процессами: самостоятельное осуществление своей учебной деятельности, активное и осознанное управление ею, способность принимать компетентные решения, касающиеся процесса учения, принятие на себя ответственности за результат учебной деятельности. Если указанные процессы не характерны для учебной деятельности школьника, студента, то в таких условиях не может сложиться профессиональная автономия современного специалиста, в нашем случае — преподавателя иностранных языков.

3. Развитие автономии (самостоятельности, независимости) студента педагогического вуза в учебной деятельности связано с развитием *рефлексии* как личностного качества, определяющего процесс самопознания личности на основе анализа опыта своей учебной деятельности, когда этот опыт, по словам С. Л. Рубинштейна, пропускается через призму индивидуального сознания и образовывает на этой основе индивидуальный опыт [11].

В качестве методологических посылок для проведения нашего исследования мы воспользовались некоторыми идеями вышеназванных разработчиков теории развивающего обучения. Эти идеи отечественных ученых, по нашему мнению, ориентированы на подготовку *профессионально автономной* личности, осознающей свою социальную позицию, социальную свободу, способной думать и действовать независимо, нести личную ответственность в условиях изменяющегося, развивающегося общества. Данные идеи представлены ниже (в виде пунктов 1–3).

1) Человек (ученик, студент) — это субъект деятельности, в том числе и деятельности учебно-познавательной. Но быть самостоятельным субъектом, прежде всего, означает иметь способность к <u>активному и сознательному</u> управлению ходом своей деятельности.

Поскольку речь идет об учебной деятельности, то, по словам В. В. Давыдова, овладевая этой деятельностью, учащийся становится ее «индивидуальным субъектом». Он выступает «не в качестве пассивного подражателя взрослым, а в качестве, пусть ведомого, но все же непосредственного участника деятельности коллективного субъекта, то есть такого, который берет на себя реализацию какой-то ее части и осуществляет своеоб-

разные действия, направленные на ее усвоение, на ее самостоятельное в последующем выполнение» [4, с. 239].

Развивая идею В. В. Давыдова и опираясь на концепцию Л. С. Выготского, Ю. Н. Кулюткин приходит к справедливому выводу, что в самом общем виде обучение студента педагогического вуза есть процесс развития его как субъекта будущей профессионально-педагогической деятельности и как личности [8]. В качестве релевантных черт личности будущего преподавателя автор определяет *активность, инициативность, чувство нового*.

Согласно культурно-исторической концепции учения [1], теории деятельности [11], теории личности [10], личность «рассматривается как *активный* субъект деятельности, который сам формируется в деятельности и в общении, определяет характер деятельности и общения, способен управлять своими действиями и свободно принимать на себя ответственность за исход этих действий, контролировать ход и оценивать результаты своих действий» [5, с. 11]. В связи с этим такая характеристика субъекта, как *активность,* представляется нам важным качеством профессионально автономной личности.

Таким образом, особое значение для учебно-познавательной деятельности личности, а в нашем случае — для развития профессиональной автономии студента педагогического вуза, имеет развитие активности и самостоятельности в обучении, формирование готовности к самообразованию, в котором личность выступает по отношению к самой себе как учитель и как ученик. По существу, речь идет об освоении учеником (студентом) управляющих функций преподавателя, о том, чтобы обратить эти специфические функции на самого себя. Лишь в этом случае ученик сможет выступать в обучении в качестве активной и самостоятельной личности.

2) Человек как индивид (как биологическое существо) обладает природными нейрофизиологическими механизмами *саморегуляции.* Различают непроизвольную (природную) и произвольную (рефлексивную) саморегуляцию. Если непроизвольная саморегуляция свойственна индивиду, то рефлексивная саморегуляция отличает человека как личность, как социальное существо: в процессе познавательной деятельности человек не просто отвечает на воздействующий стимул, но ставит специальной целью найти нечто новое; при этом задействованы процессы осознания, отражения себя в деятельности, планирования, контроля и т. д. [7].

Чтобы успешно управлять собой в процессе обучения, студенту следует уметь вычленять для себя цели и планы обучения в соответствии с их личной значимостью и посильностью, определять последовательность решения учебных задач, выбирать используемые методы и приемы, принимать решения, анализировать учебную ситуацию и свой опыт, осознавать себя субъектом учебной деятельности, нести ответственность за ее результат. Иными словами, станет ли будущий специалист профессионально автономной личностью, зависит от того насколько он, будучи студентом педагогического вуза, овладел навыками <u>самоанализа, самомотивации, саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля</u>.

3) Лишь <u>в совместной деятельности с другими</u> людьми человек получает возможность увидеть, насколько эффективно он осуществляет свои внутренние действия, проконтролировать их самому и получить оценку от других людей, а также осознать, каких средств для осуществления своих функций ему не хватает. Л. С. Выготский, который ввел в свою теорию понятие коллективной (общественной) и индивидуальной деятельности человека, наглядно показал процесс ин-

териоризации внешнего во внутреннее, то, как внешняя психическая функция человека превращается во внутреннюю. Выступая в совместной деятельности с другими людьми, человек проигрывает различные роли, которые переживаются им внутренне, и тем самым развивает в себе способность к управлению собственной деятельностью. Л. С. Выготский по этому поводу писал: «Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности» [2, с. 145–146].

Поскольку наряду с управляющими функциями студент должен освоить и исполнительские функции в совместной деятельности с другими студентами и преподавателем, необходимо найти оптимальное сочетание таких форм обучения, при котором ведущую роль играет преподаватель, и таких форм, когда учащиеся занимают активную позицию в их совместной деятельности, а также и индивидуальных форм учебной работы.

Личный опыт преподавательской деятельности доказывает, что в процесс подготовки студентов педагогического вуза следует интегрировать методы активного обучения (активные лекции, кооперативные методы работы в группе, дискуссии), которые студенты апробируют на себе, а также обсуждают возможности их дальнейшего использования. При этом практические занятия организовываются как особая образовательная среда, которая способствует переосмыслению преподавательской деятельности. Строясь на принципах добровольности участия, совместной работы, обучения посредством опыта, они предполагают «проживание» участниками «парадигмы учения». Студенты проявляют свою активность, самостоятельно приобретают знания, развивают критическое мышление, сотрудничают в учебной аудитории как с преподавателем, так и друг с другом, а также анализируют и оценивают собственную учебную деятельность, способы ее планирования, организации и регуляции. В этой совместной деятельности студент педагогического вуза выступает по отношению к другим в различных функциях — как организатор, советчик, критик, консультант и т. д. — и тем самым становится экспертом в области обучения.

Таким образом, в качестве ведущих показателей (основ) развития профессиональной автономии будущего преподавателя иностранных языков были обозначены владение стратегической компетенцией и способность выступать в качестве консультанта. В России следует разрабатывать конкретные стратегии развития высшей школы, новое содержание и технологии подготовки *профессионально автономного* преподавателя (преподавателя иностранных языков). Итогом такого подхода станет подготовка преподавателей иностранных языков, обладающих теоретическими знаниями и практическим опытом в области использования многообразия учебных стратегий по овладению иностранным языком и в области педагогического консультирования. Специалисты такого уровня востребованы как учителя муниципальных и частных школ, преподаватели педагогических колледжей и вузов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М., 1956. 520 с.

2. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. История развития высших психических функций. М., 1983.

3. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М., 2000. 165 с.

4. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2004. 288 с.

5. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. М., 2005 384 с.

6. *Коряковцева Н. Ф.* Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // ИЯШ. 2004. № 9. С. 9–14.

7. *Кулюткин Ю. Н.* Личностные факторы развития познавательной активности учащихся // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 41–44.

8. *Кулюткин Ю. Н.* Психологическое знание и учитель // Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 51–61.

9. Педагогическое консультирование: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, С. Н. Горычева и др.; М., 2006. 320 с.

10. *Петровский В. А*. Личность в психологии: парадигма субъективизма. Ростов-н/Д, 1996. 512 с.

11. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М., 1989. 485 с.

12. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М., 1989. 240 с.

13. Handbuch Fremdsprachenunterricht / hrsg. von K.-R. Bausch…. Tübingen; Basel: Francke Verlag, 1995. 585 s.

14. *Kersting, H. J.* Kommunikationssystem Supervision. Unterwegs zu einer konstruktivischen Beratung (Schriften zur Supervision, Bd. 2) / H. J. Kersting. Aachen: WVT, 1992. 182 s.

15. Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen / hrsg. von B. Helbig u. a. Tübingen: Stauffenburg, 2000. 598 s.

## REFERENCES

1. *Vygotskij L. S.* Myshlenie i rech'. Izbrannye psihologicheskie issledovanija. M., 1956. 520 s.

2. *Vygotskij L. S.* Sobr. soch.: V 6 t. T. 3. Istorija razvitija vysshih psihicheskih funkcij. M., 1983.

3. *Gal'skova N. D.* Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam. Posobie dlja uchitelja. M., 2000. 165 s.

4. *Davydov V. V.* Problemy razvivajuwego obuchenija: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2004. 288 s.

5. *Zimnjaja I. A.* Pedagogicheskaja psihologija: Uchebnik dlja vuzov. M., 2005. 384 s.

6. *Korjakovceva N. F.* Avtonomija uchawegosja v uchebnoj dejatel'nosti po ovladeniju inostrannym jazykom kak obrazovatel'naja cel' // IJASH. 2004. № 9. S. 9–14.

7. *Kuljutkin Ju. N.* Lichnostnye faktory razvitija poznavatel'noj aktivnosti uchawihsja // Voprosy psihologii. 1984. № 5. S. 41–44.

8. *Kuljutkin Ju. N.* Psihologicheskoe znanie i uchitel' // Voprosy psihologii. 1983. № 3. S. 51–61.

9. Pedagogicheskoe konsul'tirovanie: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / M. N. Pevzner, O. M. Zajchenko, S. N. Gorycheva i dr.. M., 2006. 320 s.

10. *Petrovskij V. A*. Lichnost' v psihologii: paradigma subjektivizma. Rostov-n/D, 1996. 512 s.

11. *Rubinshtejn S. L*. Osnovy obwej psihologii: V 2 t. T. 1. M., 1989. 485s.

12. *Haleeva I. I.* Osnovy teorii obuchenija ponimaniju inojazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov). M., 1989. 240 s.

13. Handbuch Fremdsprachenunterricht / hrsg. von K.-R. Bausch…. Tübingen; Basel: Francke Verlag, 1995. 585 s.

14. *Kersting, H. J.* Kommunikationssystem Supervision. Unterwegs zu einer konstruktivischen Beratung (Schriften zur Supervision, Bd. 2) / H. J. Kersting. Aachen: WVT, 1992. 182 s.

15. Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen / hrsg. von B. Helbig u. a. Tübingen: Stauffenburg, 2000. 598 s.