

**Министерство образования и науки Республики Таджикистан
Таджикский государственный педагогический университет
имени Садриддина Айни**

Кенджаева Зарина Хайруллоевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО
ЯЗЫКА**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

Диссертация

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
академик АОТ, профессор
Кодиров Кодир Бозорович.**

Душанбе – 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
ГЛАВА I. Проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов	
1.1 Содержание и структура понятия профессиональной компетентности.....	15
1.2 Анализ психолого-педагогических исследований по формированию профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов	36
1.3.Управление процессом формирования и развития профессиональных качеств личности будущего учителя начальных классов в процессе изучения родного языка.....	57
Выводы по I главе.....	67
ГЛАВА II. Опытнo-экспериментальная проверка эффективности модели процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов в процессе преподавания родного языка	
2.1. Возможности таджикского языка в развитии профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов.....	70
2.2.Пути формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов в процессе преподавания родного языка	90
2.3., Уровни формирования профессиональной компетенции учителя и факторы, влияющие на ее эффективность	109
Выводы по II главе.....	133
Заключение	137
Библиография	143

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Высшие учебные заведения Республики Таджикистан с педагогическим профилем призваны обеспечить подготовку высококвалифицированных учителей для начальной школы, способных эффективно осуществлять учебно-воспитательную работу в школах в соответствии с требованиями и условиями современного этапа развития государства и образования. Это подчеркивается в Законе Республики Таджикистан «Об образовании» (2013 г.), в «Национальная концепция образования Республики Таджикистан» (2002г.), «Государственный стандарт общего образования Республики Таджикистан» (2009г.), Законе Республики Таджикистан «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (2009 г.).

Новые целевые установки образования основываются на приоритете человеческой личности, развитие которой должно стать главной ценностью и важнейшим результатом образования. Эти новые ориентиры системы образования проявляются в различных направлениях ее развития появление форм альтернативного обучения, создание новой информационно-образовательной среды и т.д. В таких условиях вопрос совершенствования содержания методической подготовки учителя начальных классов получает все большую актуальность. Появление инновационных и совершенствование традиционных образовательных технологий приводит к изменению уровня компетентности учителя.

Учителя начальных классов должны оказать ребенку помощь в процессе социализации. В отличие от предметников, педагогическая деятельность учителей начальных классов имеет специфику, предполагающую учесть повышение эффективности образовательного процесса, с одной стороны, и ряд ограничений, с другой. Как правило, ограничения обусловлены гигиеническими требованиями, особенностями психологии, отсутствием у них навыков самостоятельной работы. С другой стороны, необходимость

улучшения компетентности учителя начальных классов исходит из того, что именно начальная школа, призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие его способностей, формирование умения и желания учиться. Учебные программы на этой ступени школы имеют характер интегрированных курсов, которые закладывают первоначальные представления о природе, обществе, человеке и его труде. Важным средством достижения этой цели являются умелое использование содержания и методов обучения, организация учебного процесса.

В отношении использования информационно-компьютерных технологий (ИКТ) следует отметить, что еще многие учителя начальных школ Таджикистана не способны их использовать как средство обучения, воспитания и развития учащихся. Этот факт объясняется тем, что взаимодействие последних с информационной средой, с интернетом в процессе обучения в школе в основном эпизодично предусматривает дополнительные часы на занятиях. Все это в определенной мере влияет на качество преподавания.

В этой связи своевременной становится проблема выявления педагогических условий, стимулирующих развитие потребности личности в постоянном профессионально-ориентированном самореализации. Особенно богатыми возможностями создания таких условий обладает профессиональная компетентность, ибо она актуализирует для студента психолого-педагогические знания, личный опыт решения профессиональных задач и духовный потенциал будущего учителя.

Профессиональное становление будущих учителей начальных классов осуществляется в ходе всего учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях, но, прежде всего, в процессе педагогической практики соединяются воедино теоретическая и практическая подготовка, а результаты практики могут служить показателем этой подготовленности. Современные условия функционирования системы профессионального образования, проводимые реформы структурной и содержательной стороны образования

увеличивают сложность профессионально-педагогической деятельности учителей, связанную с интеллектуальным и эмоциональным напряжением, преодолением психологических затруднений.

Кроме того, развитие современной образовательной практики обуславливает появление новых содержательных и процессуальных характеристик педагогической деятельности. И в связи с этим в реализации актуальных задач и современных аспектов профессиональной деятельности многие педагоги столкнулись с проблемой, которая заключается в недостаточном владении актуальными профессиональными и ключевыми компетенциями, в том виде, как их в настоящее время все чаще начинают трактовать.

Изучение вопроса о том, что насколько соответствуют учителя начальных школ основному роду занятий, показало, что подавляющая часть учителей начальных классов Таджикистана не осведомлена об актуальных проблемах информационного общества; недостаточно владеет инновационными процессами в школе и новыми информационными технологиями в стране. Проблема формирования профессиональных и общих компетенций учителей начальных классов обусловлена потребностями современного этапа социальных преобразований, интеллектуализацией человеческой деятельности, остротой решаемых обществом экономических, политических и нравственных проблем.

Таким образом, как показали исследования, основными причинами кризиса профессиональной компетентности учителей начальных классов являются:

-несоответствие между быстрыми изменениями общественного сознания, сменой ценностей, приоритетов общественного развития и инерционностью профессионального сознания педагогов, ориентирование их в своем большинстве на традиционные ценности и установки, что в свою очередь, ведет к неприятию профессиональной конкуренции, личной ответственности и авторитаризму в мышлении;

-недоступность для большинства педагогов знакомства с лучшими образцами мирового педагогического опыта, использования в практике достижений мирового педагогического сообщества;

-высокая инерционность традиционной системы педагогического образования (в том числе и системы переподготовки и повышения квалификации работников профессионального образования, системы дополнительного профессионального образования взрослых).

Все это ведет к внутренней разорванности сознания педагогов, нарастанию психологического дискомфорта, тревоги, растерянности педагогов в ситуации профессионального и личностного самоопределения.

Степень изученности проблемы. В настоящее время существует множество исследований российских и таджикских учёных, посвящённых проблемам формирования различных видов компетентности у будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки. В них рассмотрены профессиональная компетентность (Н.В. Алексадров, О.А. Абдулина, А.Л. Бусыгина, Ю.К. Васильева, А.А. Воротникова, Е.С. Врублевская, Э.А. Гришина, Х.Н. Гоноболина, О.Н. Загора, А.В. Ефанов, Ю.В. Кайнова, Н.В. Матяш, С.В. Мелешина, К.А. Слостенин, Л.Ф. Спирина, Г.С. Сухобская, Н.В. Харитоновна, В.И. Юдин.), профессионально-педагогическая компетентность (Н.Н. Лобанова и др.), психолого-педагогическая компетентность (Н.В. Остапчук и др.), педагогическая компетентность (Н.П.Иванищев и др.), коммуникативная компетентность (В.И.Кащницкий, Г.А. Кудрявцева, Т.И. Липатова, Е.В. Прозорова, Ю.Н. Емельянов), социально-культурная компетентность (Л.Берестова), этнокультурная компетентность (Н.Г. Арзамасцева) и др.

Пропагандистский подход к разным аспектам развития компетенций осуществляют учёные Таджикистана, такие, как С.Н. Алиев, Х. Бозоров, У.З. Зубайдов, М. Лутфуллоева, Р. Мирзоева, А. Нуров, М. Нугмонов, Ф.К. Рахимов, Н.Н. Раджабова, Н.С. Сангинов, Н.С. Салимов, С.Х. Хабибов, Ф.Ф.

Шарипов, Д.Я. Шарипова, Дж. Шарипов, Х.Р. Шомуродов, Н.Н. Шоев и многие др.

В нынешних условиях сложилась такая ситуация, которая благоприятствует созданию целостной научной теории и методики подготовки будущих учителей начальных классов в учебно-воспитательной работе. Этому способствует большой опыт, накопленный вузами Таджикистана, а также проведенные исследования ученых стран СНГ и нашей республики.

Социальные процессы, происходящие в нашем обществе, изменение социально-педагогических функций национальной школы, осознание социальной значимости педагогического труда требуют на новом уровне исследовать проблему подготовки учителя начальных классов к работе в национальной школе.

Между тем, в результате анализа научных источников мы установили, что до настоящего времени нет обобщающих трудов, раскрывающих систему профессиональной подготовки студентов педвузов в процессе педагогической практики, хотя эта проблема все более осознается в теории и практике. Анализ многочисленных исследований показывают, что многие учителя не проявляют заинтересованного профессионального отношения к учебно-воспитательной работе. Таким образом, недостаточное изучение проблема развития профессиональной компетенции студентов педагогических вузов Республики Таджикистан позволили выделить ряд **противоречий**:

-между высокими требованиями, предъявляемыми современным обществом к деятельности студентам, недостаточной разработанностью в педагогической науке теоретических, методических основ развития профессиональной компетенции студентов в учебно - воспитательном процессе:

-между инновационным педагогическим опытом, воспитывающим развитие профессиональной компетенции студентов в учебно-воспитательном процессе и его реализаций.

Выявленные противоречия позволяют сформулировать **проблему**: как развивать профессиональные компетенции студентов в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающие современный уровень профессионализма будущего учителя начальных классов в условиях модернизации образования и демократизации общества. Эти обстоятельства и определили выбор темы нашего исследования: «Формирование профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов в процессе преподавания родного языка».

Цель исследования заключается в разработке и научном обосновании соответствующих организационно-педагогических условий и методов эффективного использования профессионально-развивающих потенциалов профессиональной компетенции для учителя начальных классов.

Объект исследования – подготовка будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе.

Предмет исследования - процесс формирования профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов в процессе преподавания дисциплина родного языка.

Гипотеза исследования. Формирование профессиональной педагогической компетентности будущих учителей начальных классов в процессе преподавания современного таджикского литературного языка будет успешным в случае, если:

- содержание образования и процесс подготовки будущего учителя начальных классов будут обновлены на основе интегрированного подхода;

- профессионально-педагогическая компетентность будет рассматриваться как образующий компонент подготовки будущего учителя и основа для выявления условий профессионального становления студента в вузе;

-стимулирующие возможности профессиональной компетентности основывается на понимании стадийного характера факторов и механизмов профессионально - педагогического становления;

-учитываются особенности учебно-воспитательной работы в процессе общетеоретической и практической подготовки, поскольку она требует от будущего учителя начальных классов мобилизации знаний, опыта внутренних сил и тем самым способствует росту последних посредством активизации профессионально-педагогического саморазвития.

В соответствии с целью, предметом и объектом исследования были поставлены следующие **задачи**:

1.Определить содержание и специфику профессионально-педагогического становления будущего учителя начальных классов.

2.Теоретически и экспериментально обосновать пути и условия профессионального становления, будущих учителей начальных классов в процессе преподавания современного таджикского литературного языка.

3.Определить содержание и профессиональной педагогической компетентности будущих учителей начальных классов

4.Разработать практические рекомендации по совершенствованию подготовки будущих учителей начальных классов к педагогической деятельности с учётом результатов исследования и анализа передового педагогического опыта вузов.

Теоретическую основу исследования составляют современные концепции гуманизации и модернизации личностно-ориентированного образования; концептуальные положения о закономерностях развивающего обучения, теории формирования профессиональной компетентности, культуроведческий аспект образования; подходы к определению дидактических особенностей учебно-воспитательной деятельности, теоретические исследования в области содержания и методов воспитания и образования.

Методологической основой исследования являются важнейшие положения о диалектике общего, особенного и единичного, концепции перестройки вуза и школ в новых социально-экономических условиях о деятельности и творческой сущности человека и социальной детерминированности формирования его личности.

Методологической основой исследования явились фундаментальные труды таких ученых, как В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Ю.Д. Конаржевский, Г.Н. Сериков. Э.Л. Юдин и др. (системный подход); Е.И. Князева, С.П. Курдюмов, А.Л. Лоскутов, А.С. Михайлов, И. Пригожин и др. (синергетический подход); А.С. Белкин, В.С. Безрукова. Н.К. Чапаев, И.П. Яковлев. Н.М. Яковлева и др. (интегративный подход); Г.В. Бондаревская, Г.Л. Гайсина, И.Ф. Исаев, И.Я. Лернер и др. (культурологический подход); М.С. Каган, А.В. Кирьякова. Н.Д. Никандров, В.А. Слостенин, Г.И. Чижаква и др. (аксиологический подход); А.С. Белкин, Д.А. Иванов. А.В. Хуторской и др. (компетентностный подход); Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский. А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков. (теории развития личности); М.Н. Бруслава, С.А. Старченко, Н.К. Чапаев (педагогическая интеграция); (С.И. Архангельский, Б.А. Глинский, Э.М. Хакимов (теория моделирования); (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Р.Х. Шакуров и др. (психологии субъективной семантики); В.А. Черкасов (идеи духовно-личностной парадигмы образования).

При разработке профессионально-педагогического становления будущего учителя начальных классов мы таких опирались на научные труды психологов и педагогов в области профессионально- педагогической подготовки (О.А. Абдуллина, Р.М. Асадуллин, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, П.П. Рябина, В.А. Слостенин, Р.М. Фатыхова, Л.Ф. Спирин, А.И. Щербаков, Н.М. Яковлева и др.)

Исходя из научной методологии, были использованы следующие **методы исследования:**

- теоретический анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы;
- изучение передового педагогического опыта;
- длительное психолого-педагогическое наблюдение студентов;
- анализ школьной, вузовской документации и творческих работ студентов;
- проведение анкетирования и интервьюирования, беседы со студентами, учителями, классными руководителями;
- проведение опытно-экспериментальной работы;
- экспертная оценка результатов деятельности студентов;
- анализ результатов деятельности студентов и школьников.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Таджикского государственного педагогического университета имени Садриддина Айни, Курган-Тюбинского государственного университета имени Носира Хусрава, городских и средних школ города Душанбе, районов Вахдата и Рудаки. Исследованием было охвачено около 160 студентов, 130 учителей таджикских школ, в том числе руководителей педагогической практики и классных руководителей.

ЭТАПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ:

На первом этапе (2008-2010 гг.) было изучено современное состояние проблемы, изучалась и анализировалась специальная литература, касающаяся проблемы исследования, исследовались содержание и структура деятельности будущих учителей начальных классов, оценивались стимулирующие возможности педагогической практики, основанные на понимании стадийного характера факторов и механизмов профессионального становления студентов при подготовке в вузе.

На втором этапе (2010-2012 гг.) на основе анализа педагогической теории и практики подготовки студентов с учетом специфических условий

учебно-воспитательной работы в таджикской школе была организована апробация рекомендаций на базе Таджикского государственного педагогического университета имени Садриддина Айни и Курган-Тюбинского государственного университета имени Носира Хусрава.

Важным моментом в подготовке к ней явилась разработка методики замера уровня подготовленности студентов к учету в учебно-воспитательной работе городской и сельской таджикской школы. В основу наблюдений за деятельностью студентов были положены разработанные нами критерии подготовленности будущих специалистов. В качестве таких критериев выступили конкретизированные показатели: качество знаний, характер представлений, уровень понимания, характер суждений о профессионально-педагогической компетентности, а также уровень профессионально-педагогических умений.

На третьем этапе (2012-2014гг.). -была осуществлена апробация выводов и результатов итогового эксперимента. Данные педагогического эксперимента были подвергнуты анализу и внедрены в практику работы высшей школы. Материалы диссертации были дополнены и по мере необходимости переработаны в свете новых требований. Также осуществлялся теоретический анализ и синтез всех материалов, полученных на предыдущих и заключительном этапе исследования, приводилось их осмысление и обобщение.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

-определены сущность и особенности профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов;

-установлена система факторов, влияющих на становление профессионализма будущих учителей начальных классов;

-выделены основные задачи по профессиональному росту будущих учителей начальных классов в процессе преподавания современного таджикского литературного языка;

-определены уровни воспитательной деятельности и критерии учета воспитательной деятельности таджикской школы;

-охарактеризованы и экспериментально апробированы пути и условия эффективной подготовки будущих учителей начальных классов.

На защиту выносятся следующие положения:

1.Методологические рекомендации по формированию профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов.

2.Разработка эффективных форм, методов и способов, посредством которых будущие учителя начальных классов будут подготовлены к практическому осуществлению вопросов обучения и воспитания учащихся.

3.Эффективная организация и использование педагогической практики с целью формированию профессионального становления студентов в условиях педагогического вуза.

4.Методические рекомендации по формированию профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов.

5.Разработка рационального сочетания форм и способов, посредством которых студенты будут подготовлены к практическому решению вопросов обучения и воспитании школьников.

Достоверность полученных результатов обеспечивается методологической обоснованностью и исходными теоретическими позициями, использованием комплекса методов, адекватных проблеме, объекту, предмету и задачам исследования, а также подтверждается данными, свидетельствующим о позитивных изменениях в уровне подготовленности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Практическая значимость результатов исследования определяется тем, что содержащиеся в диссертационной работе и публикациях теоретические положения и выводы, а также составленные на их основе методические рекомендации по формированию профессиональных компетенций для будущих учителей начальных классов проверены достаточно полно на педагогических факультетах высших учебных

заведений республики. Они позволяют существенно повысить показатели профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов, осуществление которых будут способствовать реализации требований Закона Республики Таджикистан «Об образовании».

Разработанный и внедренный спецкурс «Особенности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя начальных классов» теоретически обоснован и может быть использован как на педагогических факультетах высших учебных заведений, так и на курсах переподготовки учителей начальных классов.

Многие материалы исследования значительно расширяют педагогическое пространство аспирантов и соискателей ученой степени.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования докладывались на методологических семинарах и научно-теоретических семинарах кафедры общей педагогики Таджикского государственного педагогического университета имени Садриддина Айни. Результаты исследования также излагались на ежегодных апрельских научно-практических конференциях Таджикского государственного педагогического университета имени Садриддина Айни, на научно-практических конференциях учителей начальных классов в городах Душанбе, Ходженте, Курган-Тюбе (2008-2012 гг.), на январских и апрельских методических объединениях учителей начальных классов и руководителей общеобразовательных школ города Душанбе и районов республиканского подчинения.

Глава I. Проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов

1.1. Содержание и структура понятия «профессиональной компетентности».

В условиях все усложняющихся требований к содержанию образования, способам организации учебного процесса необходимы поиски

новых резервов повышения качества и эффективности подготовки будущих учителей. Поэтому подготовка профессиональных педагогических кадров, отвечающих современным требованиям, находится в центре внимания Правительства Республики Таджикистан, работников образования, ученых и специалистов страны.

В решении этой задачи важнейшую роль занимают педагогические вузы, призванные осуществлять профессиональную подготовку будущих учителей для системы образования республики, способных эффективно проводить учебно-воспитательную работу. В программных документах по развитию образования, в том числе Законе Республики Таджикистан «Об образовании» (2013), Законе «О высшем профессиональном и послевузовском образовании» (2009), «Национальной концепции образования Республики Таджикистан» (2002г.) и «Государственном стандарте общего образования Республики Таджикистан» (2009г.) и др., предусматривается комплекс мер направленных на повышение научно-методического потенциала образовательных учреждений, качества и эффективности подготовки будущих учителей.

В Республике Таджикистан в сфере образования наметились наиболее общие направления ее совершенствования: ориентация на мировые стандарты развития и стремление к децентрализации, изменение социального контекста изучения языков. В этой связи следует особо подчеркнуть Закон Республики Таджикистан «О государственном языке» (46) и Постановление Правительство Таджикистана «Об утверждении государственной программы совершенствования изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004-2014 годы» (127), которые ставят перед преподавателями вузов и учителями общеобразовательных школ ответственных задач по коренному

совершенствованию обучения языков в соответствии с требованиями современного общества.

Интеграционные процессы в обществе поставили перед работниками сферы высшей образования республики проблему повышения качества профессиональной подготовки учителей, в частности учителей начальных классов. В связи с этим, необходимо отметить, что для осуществления своей профессиональной деятельности будущий учитель начальных классов должен в совершенстве овладеть государственным языком, и обладать базовым уровнем профессиональной компетентности.

Существует как минимум две точки зрения о происхождении педагогического термина «компетенция». Согласно первой, он представляет заимствование из английского языка competence-способность, компетенция, восходящее к латинскому competens, competentis-означает, способный, знающий в определенной сфере; имеющий право по своим знаниям делать или решать что-либо, судить о чем-либо. В научный оборот термин «компетенция» в указанном значении был введен в 1960-70-х годах. Н. Хомский в рамках грамматики использовал понятия «коммуникативная компетентность», в теории обучения языкам Д. Хеймс исследовал разные виды языковой компетентности.

В 1970-90-х годах термин уже довольно широко использовался в теории и практики обучения языкам, в подготовке специалистов - менеджеров. Компетентностный подход вышел за рамки теоретических исследований и является основой для разработки образовательных программ и технологий.

В частности, в США сформировалось, направление в педагогике, получившее название competence-based-education («образование, основанное на компетентности»).

Н.Хомский применительно к языку отмечал: «Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией(знанием своего языка говорящим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях»(153).

В настоящее время, по мнению многих ученых, компетенция определяется как нормативное требование к содержанию образования-совокупность в взаимосвязанных качеств (знаний, умений, навыков, ,способов деятельности), задаваемых по отношению к предметам и процессам, и необходимых для продуктивной деятельности с ними: компетентность личности, определяющая успешность выполнения того или иного вида деятельности(основная компетенция). Компетенция и компетентность соотносятся как потенциальное-актуальность, общее-особенное (индивидуальное), экстеризованное-интеридризованное, «минимумы»(обязательный минимум содержания основных образовательных программ)-«требования» (требования к уровню подготовки выпускников). Впрочем, различие компетенции и компетентности может быть несущественным, как не различаются терминологически, например, знания, умения, предлагаемые для усвоения обучающимся и уже освоенные ими.

Согласно второй точке зрения, «компетенция» производится от английский compete-соревноваться и в дословном переводе означает способность соревноваться, соревновательность (41).

Тонкая точка зрения демонстрирует не только педагогическое, но более широкое социокультурное значение компетентностного подхода, который призван служить средством социально-экономической модернизации. От понимания сущности компетенции зависит будут ли они(как нормативные требования к содержанию образования)иметь инновационный характер, вести за собой прогрессивное развитие, либо

компетентностный подход призван лишь констатировать, описать те явления, которые происходят на рынке труда, и приспособить образование к ним, т.е. компетенции «плетутся в хвосте» экономики.

Следует особо отметить, что понятия «ключевые компетенции» и «ключевые квалификации» некоторыми исследователями отождествляются. В таком отождествлении кроется принципиальная проблема соотношения образования (цель-развитие личности) и экономического процесса (цель-рост производства). Что здесь ведущее, а что ведомое (по аналогии с соотношением обучения и развития)? Либо компетентность, тождественная квалификации, есть лишь экономическая категория, характеристика человека как «рабочей силы». Тогда политики и бизнесмены («работодатели»), определяя набор компетенций для учебных стандартов и программ, будут диктовать свои требования, которые превращаются в среду образовательных услуг. Либо наоборот компетентность есть, прежде всего, педагогическая категория и компетентный человек-это развитая личность индивидуальность тогда компетентностно-ориентированное образование будет не просто «случай» экономики (натравленной сейчас, в основном, на получение прибыли), но подлинным двигателем социально-экономической модернизации (41).

В научной литературе обычно выделяются три уровня компетенции:

-ключевые, общекультурные, которые выходят за рамки собственного образования и имеют социально-культурное значение;

-образовательные (на уровне высшей школы-профессиональные) которые относятся к учебным предметам;

-специальные формируемые в рамках отдельных учебных предметов.

В номенклатуру компетенций входят социально-экономические, что нужно рассматривать как неполное определение факторов, выступающих в качестве системы образующих для содержания образования в рамках

компетентностей. В настоящее время наблюдаются кардинальные изменения в экономике, появились новые сферы и виды работы и процессы обновления содержания образования. Но рассмотрение компетентности только с социально-экономической точки зрения («альтернативный ответ образования на изменившиеся требования рынка труда», «ответ на новые ожидания от работников» (159) оставляет без внимания некоторые важные сферы духовно-нравственной, интеллектуальной, экономической культуры.

Необходимо отметить, что перечень компетенции легко составить, но трудно обосновать. Оснований для выделения компетенции(соответствующих моделей их номенклатуры) несколько:

1.Социально-ориентированная модель выделяет компетенции по сферам общественной жизни: познавательная, гражданско-правовая, трудовая, бытовая, досуговая.

2.Культуро-этическая модель по компонентам социального опыта, зафиксированного в культуре: общекультурная (включая познавательную и информационную), социально-трудовая и коммуникативная компетенция и компетенция личностного самоопределения.

3.Личностно-ориентированная модель по сферам отношения личности (48):

-к самому себе (ценностно-смысловая компетенция интеграции,гражданственности,самосовершенствования,саморегулирования , саморазвития, личностной и предметной рефлексии);

- к другим людям (компетенции социального взаимодействия, компетенции в общении);

-к деятельности (компетенция познания, компетенции в различных видах деятельности, информационная компетенция).

4.Личностно-деятельная модель по структуре социального и опыта личностного, также по основным видам деятельности, позволяющим

овладевать опытом: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые компетенции, компетенции личностного самосовершенствования.

Таким образом, ориентация на осуществление проблем в различных отраслях и типах деятельности служит структурной и содержательной интеграции иных аспектов отбора образовательных компетенции(лично-ориентированного, лично-деятельного). Многими педагогами компетентный подход понимается как усиление практической направленности образования, содержание которого уже сформировано в рамках предметноцентрической парадигмы. Так получается способ конструирования образовательных компетенций, который можно назвать программно-предметным:

- поиск проявлений ключевых компетенций в каждом конкретном учебном предмете;

- построение иерархического «древа компетенций»;

- проектирование общепредметных образовательных компетенций для всех трех ступеней общего образования; проекция сформированных по ступеням компетенции учебных предметов и их в образовательных стандартах, учебных программах и учебниках.

Обобщая результаты теоретико-педагогического содержания понятия «компетентность», можно выделить следующие его сущностные черты (163):

- характеризирует способность и готовность личности выступать в качестве субъекта саморазвития системы «человек-мир»;

- отражает субъектную позицию учащегося в обучении; обеспечивает реализацию личностных смыслов;

- имеет метапредметный характер;

- реализует дидактический принцип связи обучения с жизнью через обогащение витагенного опыта выявления и решения проблем.

По определению, данному в словаре профессионального образования *профессиональная компетентность* - это качество высокопрофессионального сотрудника, способного реализовать себя в конкретных формах профессиональной деятельности и способного адаптироваться к кардинальным изменениям рыночного механизма, управляющего профессиональной мобильностью, планированием карьерного роста.

Профессиональная компетентность [professional competence] (лат.: *professio* - официально указанное занятие, профессия; *competentia* - согласованность, соразмерность частей целого; *compero* - совпадать, соответствовать, подходить, согласовываться, быть годным, способным,).

Профессиональная компетенция или профессиональная компетентность - качество, свойство или состояние специалиста, обеспечивающее вместе или в отдельности его физическое, психическое и духовное соответствие необходимости, потребности, требованиям определенной профессии, специальности, специализации, стандартам квалификации, занимаемой или исполняемой служебной должности.

К основным компонентам профессиональной компетентности относятся:

-социально-правовая компетентность, то есть знания и умения в сфере взаимодействия с людьми и общественными институтами и владение методикой профессионального общения;

-личная компетентность к постоянному профессиональному росту и совершенствованию квалификации;

-специальная компетентность – готовность к самостоятельному выполнению своей профессиональной деятельности;

- способность самостоятельно совершенствовать свои знания и умения по специальности;

-аутокомпетентность – владение технологиями преодоления профессиональных деструкции;

-экстремальная компетентность – умение во внезапно усложнившихся условиях действовать грамотно.

Уровень профессиональной компетентности оценивается, исходя из сформированности профессионально-педагогических умений. С позиции главных операционных функций педагога необходимо подчеркнуть следующие группы профессиональных умений:

-гностическое умение – это познавательное умение по приобретению профессиональных и психолого-педагогических знаний, предусматривающих приобретение новой информации, систематизация собственного педагогического опыта и опыта новаторов;

-идеологическое умение – умение проведения политико-воспитательной работы среди учащихся и пропаганды педагогических знаний;

-дидактическое умение – умение выявления целей обучения, выбора форм, методов и средств обучения, объяснения учебного материала;

-организационно-методическое умение – умение организации учебно-воспитательного процесса, формирование мотивации учения, установления педагогических взаимоотношений, формирование коллектива и организации самоуправления;

-прогностическое умение – педагогическое умение успешной организации учебно-воспитательного процесса, включающее диагностику личности и коллектива учащихся;

-рефлексивное умение – способность оценить свою профессиональную деятельность и профессионального поведения;

-организационно-педагогическое умение – педагогическое умение реализации воспитательного процесса, использование оптимальных средств педагогического воздействия, организация самовоспитания и самоуправления, формирование профессиональной направленности личности студентов;

-технологическое умение - планирование правильной организации технологического процесса, эксплуатация технологических устройств;

-производственно-операционное умение – общее трудовое умение по смежным профессиям;

-специальные умение – узкопрофессиональное умение в рамках какой-либо одной отрасли производства.

Широкое использование исторического и социально-педагогического подхода в анализе состояния профессиональной компетенции позволило выявить движение этой проблемы от идеи к понятию (Е.Я. Голант, К.Н. Корнилов, М.П. Кашин, Я.И. Ханбиков, Л.М. Пименова, Г.Д.Кириллова и др.) формированию у студентов в процессе их профессиональной подготовки исследовательских умений и навыков (О.А. Абдуллина, Б.С. Гершунский, И. Я. Лернер, В.А. Слостёнин, А.И. Щербаков, Н.М. Яковлева и др.), сущности и структуре компетенции (В.А. Балюк, Е.Ф. Мосин, П.И. Пидкасистый, Д.Б. Богдавленская, И.Л. Наумченко, Л.А. Ростовецкая, Т.И. Шамова и др.). На основании анализа различных подходов к проблеме профессиональной компетенции в педагогике нами определено изменение в динамике содержания понятия компетенции в контексте образовательной ситуации накопления методического опыта организации педагогической практики студентов педвузов. Активная работа учёных отмечается в области изучения формирования компетенции студентов, идущего от определения понятия к созданию теории её педагогической организации (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.М. Махмутов и др.) и к теории активизации компетенции

(П.И. Пидкасистый, Г.И. Щукина), в том числе в контексте применения оптимальных алгоритмов деятельности при проблемном и программированном обучении (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Ю.Н. Кулюткин и др.).

Основной целью обучения в современном вузе является удовлетворение образовательных потребностей конкретных слушателей, ориентированных на приобретение компетентностей (умений, знаний, навыков, личностных качеств, и ценностных ориентаций), необходимых для выполнения ими своей социальной роли, а также для развития собственной личности.

Для обучения студентов преподаватель высшего учебного заведения должен иметь соответствующую подготовку, определяемую моделью компетентности, т.е. системой умений, знаний, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций.

Эта модель, в свою очередь, выстраивается на базе основных компетенций, которыми должен овладеть современный преподаватель высшей школы. Данные компетенции фиксируются в квалификационной характеристике специалиста или требованиях к преподавателю. Квалификационная характеристика преподавателя высшей школы является тем фундаментом, в котором должна быть построена система непрерывного обучения преподавателей (141).

В квалификационных требованиях к лицам, получившим высшее образование, под педагогической компетенцией понимаются либо умения (навыки), (152) либо «динамичная комбинация знаний, понимания, умений и навыков» (156) либо «доказанное умение использовать, знания, навыки и личностные, социальные и или методические умение в трудовой или учебной деятельности и в своем профессиональном и личностном развитии» (139).

Таким образом, в отличие от «знаниевого» подхода к организации обучения, компетентностный подход выдвигает на первый план умение реализовать полученные знания, навыки а также определенные приобретенные личностные качества и ценностные ориентации. К такому пониманию компетенции приближается ряд тех ученых, которые, правда, пока не смогли четко определить разницу между компетенцией и компетентностью. Так, одни называют компетенциями «уникальную систему профессионально-личностных знаний, умений и качеств человека» (155), другие - компетентность как качественное использование компетенций, (159) третьи - трактуют компетентность как основывающийся на знаниях интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека (48). Другие исследователи (155) отмечают, что понятие «компетентность» предполагает владение знаниями, умениями, навыками и жизненным опытом.

-При этом упускается из виду, что понятие «умение» уже предполагает «освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков» (155). Однако и в этой формулировке отсутствуют личностные качества и ценностные ориентации, на формирование и развития которых, согласно постулатам педагогики, и направлен весь процесс обучения.

Используемые при разработке стандартов нового поколения определения компетентности как «способности» либо «готовности» (либо и того, и другого) использовать знания, умения и навыки для успешной трудовой деятельности в определенной области неточны и лишь затрудняют понимание сути вопроса. «Способности» в психологической науке определяются как «индивидуально-психологические особенности личности, являющимися условиями успешного выполнения той или иной деятельности», (63) а в словаре русского языка «способность» определяется

как «умение, а также возможность производить какие-нибудь действия».(113) Что касается «готовности», то и здесь можно определить как «особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение» (121), т.е. опять-таки как предварительное условие для осуществления деятельности.

Из огромного числа публикаций зарубежных исследователей можно узнать наиболее точный на наши взгляд подход к рассмотрению и разделению понятий «компетенция» и «компетентность» американского ученого К.Вудрафа, относящего к компетенциям (competence) те аспекты производственной деятельности которые может выполнить индивид а к компетентности (competency)-поведение и компетентное выполнение своих функций (35).

Таким образом необходимо четко себе представить, что компетенция-это, в первую очередь, объективные требования, представляемые к человеку, выполняющему определенный вид деятельности, зафиксированные в профессиограмме, либо точные в модели деятельности, реализуемого при выполнении той или иной социальной роли.

Необходимо уточнить: каким образом следует наиболее эффективно формировать у будущего учителя начальных классов мотивацию приобретения профессиональной компетенции и каковы критерии, пути и средства формирования его профессиональной компетенции в процессе прохождения им педагогической практики в школе? Данная проблема является сложной и многоплановой, поэтому в работе рассматривается только один из аспектов – формирование профессиональной компетенции как качества личности в процессе учебно-воспитательной работы вузе.

Особенность профессиональной компетентности учителей выявляется спецификой педагогической профессии, его отличием от других форм интеллектуального труда. К таким особенностям можно отнести следующие отличия:

1. Систематический характер педагогического труда требует «немедленного анализа и немедленного действия»(96). Например, в ходе одного урока перед педагогом могут возникать большое количество сложных ситуаций и в их решении схема процесса сохраняется в сжатом виде.

Важной профессиональной особенностью педагогической деятельности учителя является *умение прогнозировать* дальнейшие возможности развития воспитуемых по результатам воздействия.

Учителя трудятся **индивидуально**, а результаты обучения и воспитания зависят от **коллективных всего педагогического коллектива**. Иногда в педагогическом коллективе отсутствуют единые требования и это приводит к снижению эффективности педагогической деятельности отдельных педагогов.

Эффективность педагогических воздействий зависит от усилий каждого учителя. Профессиональная компетентность отдельного учителя может не развиваться при отсутствии соответствующих условий.

Поскольку труд педагога сложен, поэтому в нем сочетаются специальные и общепрофессиональные - психолого-педагогические - знания, умения, навыки.

Компетентность педагога определяется его готовностью и способностью приступить к выполнению своих профессионально-педагогических функций в соответствии с нормами и стандартами, принятыми обществе.

Под понятием **индивидуальная компетентность учителя** понимается владение приемами самореализации и развития индивидуальности в трудовой деятельности, его готовность к профессиональному мастерству способность к самосохранению, умение рационально организовать свой труд без перегрузок времени и сил (181).

В современных условиях от педагогов требуется совсем другой подход к управлению своей компетентности. Управление компетентностью даёт возможность устранить сложившийся разрыв между растущими профессиональными требованиями и уровнем компетентности каждого из них. Основными ориентациями в этом процессе являются эффективность выполнения профессиональных функций, ситуация на работе (вакансия, сверхнормативная учебная нагрузка, замещение) и способность к саморазвитию.

В педагогических исследованиях в определении **профессионального роста педагога** существуют различные подходы. Один из них отражен в методических рекомендациях по проведению аттестации руководящих и педагогических работников образовательных учреждений Республики Таджикистан и предполагает наличие у педагогов профессионально-педагогических компетентностей:

Психолого-педагогические и специальные знания - необходимое, условия для успешной профессиональной деятельности, но это еще недостаточное условие компетентности. В большинстве случаев методические знания являются предпосылкой педагогических умений и навыков. **Педагогические умения** — это совокупность педагогических действий, направленных на реализацию задач развития личности и основанных на теоретических знаниях. В педагогике к классификации педагогических умений существует несколько подходов. Педагогические умения можно разделить на три группы:

- по педагогическим функциям.
- по постановке и решению разного класса педагогических задач.

- по этапам управления педагогическим процессом. (87)

Таким образом, модель профессиональной компетентности педагога можно представить как единство его теоретической и практической готовности. С учетом вышеуказанного педагогические умения можно объединять в четыре группы:

- **конструктивные** - умение ставить педагогические задачи.

Конструктивные умения связаны с процессом социализации в конкретные задачи учебно-воспитательной работы: изучение коллектива с целью выявления уровня готовности овладению новыми знаниями;

- **организаторские** - умение программировать способ

педагогического действия.

Организаторские умения служат для построения приведения в движение логически завершенную педагогическую систему: планирования учебно-воспитательных и развивающих задач; отбор содержания образования;

- **коммуникативные** - умение выполнять педагогическое

действие. Такие умения предполагают и установление взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания и обучения, приведение их в действие: создание материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и других условий;

- **гностические** - умение изучать результаты решения задачи.

Гностические умения требуют оценки итогов педагогической деятельности и анализ хода педагогического процесса .

Педагогическая компетентность, если в педагогическую компетентность не внедрять педагогическое творчество, будет представлять

только набор профессиональных навыков. В связи с этим интересен подход к сотворчеству с **выделением ряда уровней педагогического сотворчества:**

- **уровень элементарного взаимодействия с классом:**

учитель должен использовать обратную связь, корректировать свои воздействия по ее результатам, однако он действует «по методичке», и «по шаблону»;

- **уровень оптимизации педагогической деятельности** начинается планированием и уроком, когда творчество учителя, проявляется в умелом выборе и сочетании известного педагогу содержания, методов и форм обучения;

- **эвристический**, когда педагог использует творческие возможности живого общения с учениками;

- **высший уровень сотворчества учителя** характеризуется его полной самостоятельностью в использовании известных приемов, поэтому они должны соответствовать его творческой индивидуальности и особенностям воспитанников, конкретному уровню развития коллектива класса. (101)

Вышеуказанное позволяет предположить, что каждому уровню творчества соответствует определенный уровень профессионализма (Таб. 1).

Таблица 1.

Соотношение творчества к уровням профессионализма.

п/п	Уровень творчества	Уровень профессионализма и его характеристика
	Уровень воспроизведения готовых рекомендаций	Соответствует уровню допрофессионализма. Педагог работает как новичок и дилетант не овладев еще нормами и правилами профессии
	Уровень оптимизации	Соответствует уровню компетентности. Педагог усваивает нормы и правила профессии, более сознательно выбирает свои цели в труде
	Уровень эвристический	Соответствует уровню профессионализма. Педагог превращается из деятеля, специалиста в субъект труда,

		начинает осознавать себя в профессии, развивать себя средствами профессии
	Личностно-самостоятельный уровень	Соответствует профессионально-компетентному уровню. Здесь педагог из субъекта труда превращается в творца, новатора. Главной особенностью этого уровня является «выход человека за пределы профессии»

Таким образом, можно сделать вывод: чем выше уровень профессионализма педагога, тем творчески он работает, и наоборот: низкий уровень профессионализма проявляется у педагога в воспроизведении готовых рекомендаций.

Педагогическая умелость выступает базовой характеристикой к педагогическому мастерству.

1. Под педагогической умелостью понимается достаточное владение педагогом системой основных обучающих и воспитательных умений и навыков, которые позволяют ему реализовать учебно-воспитательную деятельность на должном уровне.

2. Другой ступенью профессионализма учителя является педагогическое мастерство. **Педагогическое мастерство** - это доведенная до высокой степени совершенства, которое отражает отшлифованность методов и приемов применения теории на практике.

3. Высшим уровнем профессионализма педагога является *новаторство*. *Педагогическое новаторство* включает в себя выдвижение и осуществлению новых, передовых идей, принципов, методов и приемов в учебно-воспитательном процессе, существенное повышение их качества.(171) В нашем исследовании была поставлена задача выявить в каком соотношении находятся профессиональная компетентность, мастерство и творчество и на этой основе разработать наиболее полную

систему эмпирических индикаторов. На наш взгляд, ближе всех к решению этого вопроса подошли Н.В. Кузьмина А.С. Макаренко, А.К. Маркова.

Важнейшей стороной их теоритических возрений являются:

-акцентирование необходимости не только учета врожденных особенностей и задатков, но и обусловленности уровнями профессиональной компетентности;

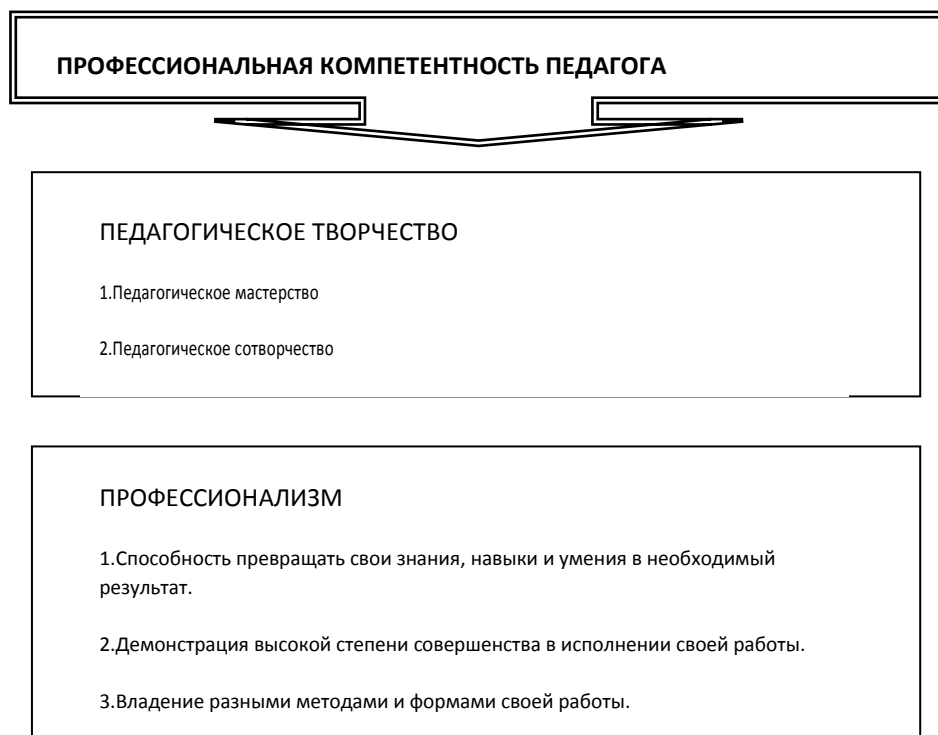
- разграничение всех факторов на внешние условия, опыт работы и внутренние деловые качества.

Анализ литературы позволил классифицировать педагогическое мастерство и педагогическое творчество по степени их значимости в процессе совершенствования профессиональной компетентности учителя.

Мастерство – высшая стадия владения определенным видом трудовой деятельности, основанной на глубоком осознании дела, сочетаемом с умениями реализовать эффективные действия.

Творчество - деятельность, порождающая качественно новое и отличающееся оригинальностью и уникальностью. Таким образом, можно утверждать, что мастерство профессиональной компетентности. С нашей точки зрения, структура профессиональной компетентности учителя может выглядеть следующим образом (Схема 1).

Схема 1. Структура профессиональной компетентности педагога



КОМПЕТЕНТНОСТЬ

- 1.Способность к аналитическому мышлению.
- 2.Осуществление комплексного подхода к выполнению своих обязанностей.
- 3.Умение овладевать приемами личного самовыражения и саморазвития средствами противостояния профессиональной деформации личности.
- 4.Умение действовать в соответствии с ситуацией.
- 5.Наличие коммуникационных и интеграционных способностей, умение поддерживать отношения, влиять и добиваться своего, владение совместной групповой профессиональной деятельностью, сотрудничество.
- 6.Владение приемами профессионального общения.

КВАЛИФИКАЦИЯ

- 1.Готовность работника к профессиональной деятельности.
- 2.Наличие у работника знаний, навыков и умений, необходимых для выполнения определенной работы.

Данная структура отражает развитие педагога в профессиональной деятельности, которая проходит несколько этапов. Для определения уровня профессиональной готовности педагога существует ряд критериев, среди которых, на наш взгляд наиболее интересными являются критерии профессионализма, данные А.К. Марковой.

Представим эти критерии в сокращенном формате:

1. *Объективные критерии.* Объективными критериями в работе учителя прежде всего является его возможность решать педагогическими требованиями.

2. *Субъективные критерии* – ими могут быть профессионально-педагогическая направленность, осознание значимости педагогического труда, её ценностной ориентации и необходимых профессионально-психологических качеств личности.

3. *Результативные критерии* - это качественные изменения в умственном развитии учащихся.

Процессуальные критерии ~ качество работы учителя; использование в своей профессиональной деятельности профессиональных знаний, умений, приемов, техники, технологии.

3. *Нормативные критерии.*

Для учителя важно в совершенстве овладеть профессией, тем, что накоплено в ней, разработанными в науке и реализованными в практике методическими приемами, средствами, формами обучения и воспитания. *Индивидуально-вариативные критерии.* В учителе ценятся такие качества как самобытность, индивидуальность, неповторимость и индивидуальный стиль. Профессиональные компетенции учителя формируются в результате систематической работы над собой.

4. *Критерии наличного уровня.*

Учитель, как и другие специалисты, имеет уровень профессионализма но это преимущественно те результаты, которые он получает в работе с учениками, используя знания, умения и навыки.

5. *Критерии профессиональной обучаемости.*

Учитель обязан быть открытым для профессионального обучения, впитывать все новое, что накоплено в педагогической профессии.

6. *Критерии социальной активности и конкурентоспособности*-это умение учителя убедить общество в значении и важности своего труда, умение быть конкретным на рынке образовательных услуг.

7. *Критерии качественные и количественные.* Для подготовки учителя, важна оценка результатов его труда как в параметрах качества, так и в количественных показателях.

1.2. Анализ психолого-педагогических исследований по формированию профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов

В «Национальной стратегии развития образования Республики Таджикистан на период до 2020 года» подчеркивается, что одна из главных задач высшего профессионального образования заключается в обеспечении компетентностного подхода к подготовке специалистов, готовых самостоятельно принимать решения, осуществлять эффективную деятельность и профессионально развиваться. В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (2009г) в перечень профессиональных компетенций будущих учителей включается готовность реализовывать учебные программы. В современных вариативных программах начального обучения приоритетным является формирование системы универсальных учебных действий, важнейшими из которых признаны учебные рефлексивные действия.

Требование развития универсальных рефлексивных действий узаконено в новом государственном стандарте начального общего образования и реализуется во всех учебниках, рекомендованных к использованию в образовательном процесса, что означает необходимость овладения будущими учителями профессиональной компетенцией в развитии учебной рефлексии у младших школьников.

Поэтому программа модернизации системы образования Таджикистана предъявляет высокие требования к учителю начальных классов, его профессиональной компетенции. Согласно требованиям

«Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» необходимо осуществить переход от парадигме преподавания передачи информация к парадигме научения (передаче компетенций – потенциала к действиям) (110). Такая тенденция не случайна, так как роль учителей начальных классов невозможно недооценить так как именно на них возложена важная миссия- готовить достойную смену. Совершенно очевидно, что такие задачи может решать лишь профессионал, человек высокой общей и педагогической культуры.

Термин «компетентность» впервые был введен в 40-50-е гг. XX века в исследованиях психолога Ю. Хабермаса в связи с теорией речевой коммуникации. Затем понятие «компетентность» рассматривалось в исследованиях по социальной психологии, где оно трактуется как понятие о знании своего дела, значении выполняемой работы, способах достижения поставленных целей. После Ю. Хабермана.

Д.Бруней рассматривал сущность компетентности как совокупность качеств, которыми обязан овладеть каждый специалист. (34) А профессиональная компетентность рассматривается как совокупность или иных компетенций. Современные русские исследователи В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шлянов и др, понятие «компитентность» трактуют по – разному; они уделяют большое внимание профессиональной компетентности как теоретически и практической готовности к профессиональной деятельности(144). В.Р. Веснин определяет понятие «профессиональная компетентность» как «способность» сотрудника эффективно и качественно выполнять свои функции, как в обычных, так и экстремальных условиях, успешно осваивая новое и быстро адаптироваться к новым условиям (32). Это свидетельствует, что понятия «компетентность» и «компетенция» подробно раскрыты в работах педагогов и психологов в

связи с использованием этих понятий в процессе подготовки учителя начальных классов к профессиональной деятельности.

Профессиональные компетенции формируются во время обучения студента в высшем педагогическом учебном заведении или колледже соответствующей направленности. Учебно-воспитательный процесс в вузе является стрессовым, так как именно в процессе учебы происходит освоение базовых знаний, умений, навыков, компетенций, формируются основы мировоззрения. Все эти составляющие объединяются в контуры будущей профессиональной деятельности. Поэтому нужно выбрать такое учебное заведение, которое готовит учителей с необходимым запасом компетенций. Имеет значение и то, какие компетенции необходимы учителю начальных классов в его будущей дальнейшей трудовой деятельности. И именно в этом мы попытаемся разобраться в нашей работе, в которой объектом исследования является процесс профессиональной подготовки учителей начальных классов, а предметом - профессиональная компетентность будущего учителя начальных классов. В педагогике под ключевой компетенцией понимается способность решать профессиональные задачи на основе использования информационно-коммуникационной технологии правовых основ поведения личности в современном обществе. Под базовыми компетенциями понимается совокупность предметно – специализированных компетенций, отражающих специфику определенной профессиональной деятельности. Базовые компетенции формируются в процессе учения. В педагогической деятельности базовые компетенции исследовали А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, В.А. Адольф, Н.А. Марева, В.Р. Веснин. По мнению этих ученых к базовым компетенции относятся:

- 1.Необходимая теоретическая подготовка.
- 2.Умение реализовать полученные знания и опыт.

3.Обладание критическим мышлением.

4.Умение решать проблемы в зависимости от конкретной ситуации.

В педагогике специальные компетенции, рассматриваются как результат интеграции ключевых и базовых компетенций необходимых для осуществлении трудовой деятельности в определенной сфере. Поэтому базовые и специальные компетенции, взаимодействуя друг с другом, проявляются в процессе решения важных профессиональных задач разного уровня сложности. Все виды компетенций формируются одновременно, что способствует становлению профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов. Но в реальной практике факультетов педагогики и психологии в педагогических вузах Таджикистана проблема процесса формирования профессиональной компетентности студентов как совокупности ключевых, базовых и специальных компетенции недостаточно разработана. Поэтому выпускники педагогического ВУЗа остаются всё ещё недостаточно, подготовленными к оперативному принятию эффективных и нестандартных, вариативных решений.

Анализ работ по проблемам компетенции и компетентности позволяет условно выделить три этапа развития компетентностного подхода в образовании.

Первый этап (2008 – 2010 гг) начинается введением в научный оборот понятия «компетенция», создаются предпосылки разграничения между понятиями компетенция /компетентность. Начиная с этого периода в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам появилось исследования, посвященные разным видам языковой компетенции.

Второй этап (2010 – 2012 гг.). На этом этапе используются категории компетенция / компетентность в теории и практике обучения языку, профессионализму, в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении

общению; также раскрывается содержание понятия «социальные компетенции / компетентности».

На третьем этапе (2012-2014 гг.). На этом этапе была осуществлена апробация выводов и результатов итогового эксперимента. Данные педагогического эксперимента были подвергнуты анализу и внедрены в практику работы высшей школы. Материалы диссертации были дополнены и по мере необходимости переработаны в свете новых требований. Также осуществлялся теоретический анализ и синтез всех материалов, полученных на предыдущих и заключительном этапе исследования, приводилось их осмысление и обобщение.

Дж. Равенн в своем труде «Компетентность в современном обществе», изданное в Лондоне в 1984 г., характеризует развернутое толкование компетентности. По мнению Дж. Равенна явление состоит из большого количества компонентов, многие из которых независимы друг от друга и некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной. Поэтому эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективно поведения». Как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» - суть «мотивированные способности».(140).

Дж. Равен в своем исследовании основное внимание уделяет на следующие виды компетентностного подхода: стремления к более ясному осознанию ценностей по отношению к конкретной задаче; умение контролировать свою трудовую деятельность; способность вовлекать эмоции в процесс профессиональной деятельности; уверенность в себе и свои способности; самоконтроль; отсутствие чувства беспомощности при выполнении тех или иных задач; способность к размышлениям о будущем: привычки к абстрагированию и самостоятельность мышления; умение решать сложные проблемы; готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск; умение использовать новые идеи и инновации

для реализации; установка на взаимный выигрыш и широта перспектив; уверенность в достижении цели; навыки использования ресурсов; умение принимать важные решения; готовность побуждать людей работать сообща для достижения поставленной цели; готовность разрешать конфликты и смягчать разногласия; толерантность по отношению к образу жизни окружающих.

При проведении опытно-экспериментальной работы мы использовали некоторые вышеуказанные компоненты компетенции. Опираясь на опыт Дж. Равенна, нами был проведен опрос с целью определения представления о профессиональной компетентности и ее составляющих ключевых, базовых и специальных компетенциях у 28 студентов 3 курса факультета педагогики, отделения методики начального обучения Таджикского государственного педагогического университета им. Садриддина Айни. Для опроса были составлены компетенции согласно компетенций, предложенных Дж. Равеном.

В результате опроса выяснили, что у большинства студентов представление о профессиональной педагогической компетенции складывается адекватно. В ходе опроса выявилось, что 90% студентов правильно обозначило базовые компетенции. У 50% студентов большую трудность вызвало выделение специальных компетенций. Лишь 30% студентов правильно справились с выявлением специальных компетенций. Но 5,2% студентов не смогли ответить на поставленные вопросы и затруднялись выделить ключевые, базовые и специальные компетентности.

В связи с этим нужно усилить в учебном процессе освоение базовых и специальных компетенций через самостоятельную деятельность. На наш взгляд, следует использовать самостоятельную деятельность студентов как условие формирования профессиональной компетенции в рамках учебно-воспитательного процесса в ВУЗе. Самостоятельная работа студентов может

быть осуществлена при создании методических проектов, выполнении лабораторно-практических работ по учебному предмету и методике её преподавания.

Подготовка студентов к учительскому труду предполагает с одной стороны, формирование у них профессионально-педагогической направленности в системе учебных и внеучебных занятий в вузе, с другой, выработку готовности к педагогической деятельности в школах. Анализ педагогических исследований по вопросу формирования профессиональных компетенций показывает, что аспекты профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в вузе являются в тоже время и ее составными компонентами. В связи с этим, профессионально подготовить студентов к будущей педагогической деятельности означает формирование и развитие у них профессиональной педагогической направленности (ППН).

В работах ученых-педагогов приводятся различные определения употребляемых нами понятий и различные подходы к определению их сущности и особенностей. Например Ю.Д. Шемохин считает профессионально - педагогическую направленность как понятие, содержащее в себя интерес личности к педагогической деятельности в единстве с идейной убежденностью, достаточным объемом знаний и умений о своей профессии а также морально-психологическими качествами, необходимыми для педагогической деятельности. А.П. Черных рассматривает профессионально-педагогическую направленность (ППН) как качество личности, которое характеризуется устойчивым интересом к профессии с познавательной активностью, отражающейся в готовности ответственно реализовать свою педагогическую направленность как одну из ведущих характеристик студента как будущего педагога, готового к профессиональной деятельности. В качестве важных показателей указанной направленности он выделяет:

- а)желание общения и работы с детьми;
- б)готовность к учебно-воспитательной деятельности;
- в)профессионально-направленная познавательная активность;
- г)отношение к перспективе труда вне сферы профессионально-педагогической деятельности в школе.

По мнению Н.В. Кузьминой профессионально-педагогическая направленность связана с сущностью педагогического труда и отношением к детям. Как считает А.И. Щербаков, таким признаком ППН является осознанность и психологическая готовность к педагогической деятельности, Г.П. Колев указывает на признак превращения студента из объекта в субъекты учебно-воспитательного процесса. Т.С. Дергач выделяет в качестве основных признаков ППН всеобъемлющий устойчивый интерес к профессии учителя, воспитателя на основе педагогических интересов знаний, умений и навыков и способностей.

Проблема профессионально-педагогической направленности студентов требует учета ряда вопросов, без решения которых изучить её в достаточной степени, невозможно. Прежде всего, это воспитательная работа со студентами, преподавание различных учебных предметов, особенности психолого-педагогических работ, педагогическая практика, профориентационная работа, внеаудиторная и исследовательская работа студентов с педагогической направленностью и др.

Вопросы преподавания и формирования педагогической направленности студентов и учителей начальных классов, необходимы предпосылок этого процесса (наличие общих и педагогических склонностей, профессиональных знаний умений и навыков, мотивация выбора педагогической профессии и др.) исследованы также в работах О.А. Абдулиной, Ю.К. Бабанского, Ф.Н. Гоноболина, Т.С. Дергач, Г.П. Колева, А.В. Скрытченко, В.А. Слостенина, Г.Л. Томилиной, А.П. Черных, А.И. Щербакова

и др.. В частности О.А. Абдулиной исследовано ППН студентов в контексте их педагогической подготовки в системе педагогического образования. Общепедагогическую подготовку студентов она рассматривает, как целостный процесс, направленный на формирование у них системы общепедагогических знаний, умений и навыков. По её мнению, профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей, формирование у них ППН представляет собой многоаспектную систему, объединяющую самостоятельные, взаимосвязанные и взаимообусловленные системы подготовки: общественно-политическую, специальную, психолого-педагогическую и общекультурную.

Ю.К. Бабанский рассматривал решение вопросов формирования ППН у студентов с оптимизацией содержания, форм и способов педагогического образования будущих педагогов в вузе.

В.А. Сластенин в своих исследованиях раскрывает связь ППН с познавательной и общественной направленностью у будущих учителей их методической и психолого-педагогической подготовки, а также профессиональным обучением (цикл учебных предметов по специальностям).

В работах, выполненных учеными– педагогами Республики Таджикистан (С.Н. Алиев, Х. Бозоров, Н.Н. Раджабова, М. Лутфуллоев, А.Б. Наврасов, Ш.М. Рузиев, Х.Х. Саторова, А.Р. Саидов, Р. Мирзоев,Х.Т. Тиллоев, В.Х. Салибаев, Н.Ш. Хабибова, А.Х. Югай и др.) вопрос о ППН студентов раскрывается в связи с подготовкой выпускников к разным аспектам педагогической работы: к нравственному, патриотическому, интернациональному идейно-педагогическому и трудовому воспитанию учащихся, профессиональной подготовленности учителя родного языка к совершенствованию методического и педагогического мастерства, усиление

роли и ответственности педагога: использование прогрессивных идей народной педагогики и просветителей таджикского народа и т.д.

Материалы педагогических исследований, показывают, что в определении и раскрытии понятия «профессионально-педагогическая направленность» исследователи выделяют ряд главных и существенных признаков. Так, ППН рассматривается как одна из важных характеристик личности студента, становящегося педагога; интерес и стремление к педагогической профессии в единстве педагогической и общественно-политической убежденности; а главное - действенные профессиональные знания и умения; познавательная и творческая активность будущих учителей начальных классов; наличие морально-психологических качеств, необходимых для педагогического труда и их готовность к педагогической работе в школе.

Профессионально-педагогическая направленность считается важным компонентом профессиональной компетентности будущих учителей; другим необходимым компонентам этой подготовки является их готовность к педагогической работе.

В педагогических исследованиях(,А.Л. Войченко, А.И. Кочеткова, Т.З. Мунаваровой, А.П. Черных, Е.Г. Шаин и др.) понятия готовность используется в разных словосочетаниях «готовность студентов к будущей профессиональной деятельности» и т.д.

В вышеуказанных исследованиях отмечаются различные подходы к определению и значению данного понятия. Например А.П. Войченко рассматривает профессиональную готовность как качество и состояние личности, и уровень профессиональной готовности выпускника педвуза.

Как отмечает А.П. Войченко, по своей сути профессиональная готовность выпускника педвуза к педагогической работе представляет собой интегрированное образование, компоненты которого взаимосвязаны

и отсутствие у выпускника хотя бы одного из них приведет к возникновению диспропорции в структуре личности будущего учителя.

Е.Г. Шаин рассматривает указанное понятие применительно к работе педагога в сельской школе. По его мнению, готовность выпускников педвуза к педагогической деятельности в сельской школе—это интегральное свойство личности с направленностью на профессиональную деятельность и установкой на труд в общеобразовательной школе.

Т.З. Мунаварова раскрывает данное понятие в контексте взаимосвязи теоретической и практической подготовки будущих учителей к педагогической деятельности. По уровню сформированности профессионально-педагогической подготовленности: высокий, средний и низкий, она в своей диссертационной работе разделяет группы студентов. По ее мнению, к высокому уровню относятся студенты, у которых профессиональная подготовленность развита до уровня, указывающего на личные качественные особенности как деятеля (эффективно реализовать знания, умения и навыки, активность, положительное отношение к профессии и др.). Со средним уровнем профессионально-педагогическая подготовленность студентов соотносится определенно, если достаточно сформированы умения и навыки для реализации имеющихся знаний. Также студенты достаточно хорошо планируют практическую работу и умеют анализировать ее результаты. У них отношение к профессии положительное, но в то же время они не проявляют особой активности. У студентов с низким уровнем, как отмечает Т.М.Мунаварова, то, что у них профессионально-педагогическая готовность сформирована слабо. Студенты также испытывают затруднения при реализации приобретенных знаний, так как они не умеют анализировать основные моменты при решении профессиональных задач.

Профессиональная подготовка студентов к будущей педагогической работе включает в себя два взаимосвязанных компонента: профессионально-педагогическую направленность и готовность студента к работе в качестве учителя.

Педагогическая характеристика названных понятий, в определенной степени затрагивающая их психологическую интерпретацию, еще недостаточно полно раскрывает сущностные, специфические и функциональные особенности указанных компонентов профессиональной подготовки студентов педвуза к учительскому труду. Необходимо выявление и освещение психологического аспекта ППН и профессиональной готовности выпускников педвузов.

В исследованиях психологов понятие «направленность личности» определяется как совокупность мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека.

В некоторых психологических исследованиях (А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоноболин, А.П. Чуркина, Н.З. Кульмина, Т.С. Михальчик, А.И. Щербаков и др.) профессионально-педагогическая направленность рассматривается как одно из ведущих качеств личности учителя.

А.А. Бодалев раскрывает ППН в контексте перспективной и коммуникативной деятельности учителя, Ф.И.Гоноболин - в плане общепсихологической подготовки педагогов.

А.П. Чуркина решение вопроса формирования ППН у студентов связывает с развитием у них способностей к педагогической деятельности. По ее мнению, хорошим учителем может стать тот, кто имеет призвание, под которым понимается стремление человека заниматься именно педагогической деятельностью.

По твердому убеждению Т.С. Михальчика, для педагогической профессии очень важен круг персональных качеств, которыми должен быть вооружен учитель в процессе педагогического труда. Т.С. Михальчик считает, что в направленности личности учителя, определяющее место занимают профессиональные мотивы, которые имеют сложную структуру. В нее она включает следующие мотивы выбора педагогической профессии: мотивы, проявляющиеся в процессе труда учителя; мотивы повышения педагогической деятельности.

На формирования у студентов профессиональной направленности особое внимание обращает также А.И. Щербаков. Он считает, что устойчивая профессиональная направленность является важнейшим фактором познавательной активности и самостоятельности студентов в их учебной деятельности, подготовки себя к педагогической деятельности. С другой стороны, деятельность педагога - это очень сложный и многогранный труд, требующий от человека, глубоких и разносторонних знаний, высокой общей культуры и четко выраженной профессионально - педагогической направленности.

Таким образом, в исследованиях психологов, во-первых, анализируются различные стороны ППН и с разных психологических позиций авторов. Во-вторых, в них рассматриваются важные предпосылки формирования ППН, в частности, субъективные, и объективные, внутренние и внешние. Субъективными предпосылками считаются морально-психологические, физиологические особенности тех, кто занимается педагогической деятельностью. В-третьих, вопрос формирования ППН у выпускников педвузов ученые пытаются разрешить в связи с развитием у них психологической готовности к педагогической деятельности, в качестве которой выступает соответствие полученной в институте подготовки требованиям школы с учетом целей и задач вузовского обучения и

воспитания. Кроме указанного выделяются и такие критерии профессиональной готовности: как убежденность, установка на педагогическую деятельность, профессиональные знания, умения и навыки, а также педагогические способности.

Проблема профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности и их готовности к педагогическому труду исследованы также отдельными психологами Республики Таджикистан (В.Х. Салибаев, Э.Ф. Николаева, В.И. Макарова, У. Нумонов, А.Х. Югай и др.).

Так, исходя из деятельного подхода, В.Х. Салибаев изучил мотивационную сторону профессиональной подготовки будущих учителей родного языка. В частности, он утверждает: «Особое значение приобретает проблема мотивации овладения родным языком в вузе, готовящем учителей родного языка и литературы в национальной школе, так как здесь можно говорить о побуждениях к овладению языком как самих будущих учителей-словесников, так и их будущих учеников в школе».(149)

Э.Ф. Николаева подчеркивает, что в вузовском обучении студентов слабым звеном является их психологическая подготовка, она особое внимание обращает на психологизацию всей системы обучения в педагогическом вузе, целью которого должно быть не просто преподавание учебных предметов, а ученик с его сложными индивидуально-психологическими характеристиками, возрастными особенностями, потребностями и т.д. Для реализации этой задачи требуется особая система качеств самого учителя с психологической проницательностью, мотивацией и системой убеждения, с особым стилем общения и личностными ценностями.

В исследовании В.И. Макаровой рассматривается роль спецсеминара психологии в формировании профессиональных качеств студентов, а также важное место занимают спецсеминары, которые при хорошей организации

развивают у студентов психологическую готовность к педагогической деятельности.

У. Нумонова, считает, что в профессионально-педагогической ориентации студентов важно, чтобы они ясно понимали свою позицию в вузовском обучении и сами оценили свои профессиональные возможности и способности, их реализации в практической деятельности.

Таким образом, и педагоги, и психологи рассматривают ППН и профессионально-педагогическую готовность студентов, во-первых, в плане широкой педагогической подготовки их к педагогическому труду, различные стороны этой подготовки и, во-вторых, как основные компоненты профориентационной педагогической деятельности, развивая которых, можно обеспечить формирование у выпускников профессионально-значимых качеств педагога.

В указанных исследованиях раскрыты различные вопросы, связанные с формированием и развитием у будущих учителей ППН и профессиональной подготовки учителей начальных классов.

Этом были определены различные факторы, обуславливающие повышение уровня развития ППН у будущих учителей. Например Ю.Л. Шемохин указывает на субъективные (внутренние) и объективные (внешние) предпосылки формирования ППН у выпускников. По его мнению, к субъективным предпосылкам можно отнести некоторые морально-психологические особенности тех, кто посвящает себя педагогической работе. Он выделяет наиболее существенные: наличие некоторых общих и профессиональных способностей; владение рядом педагогических умений и навыков; наличие активного профессионального интереса; осознанный выбор педагогической профессии, реализация потребности в педагогической работе.

В контексте широкой профессиональной подготовки студентов А.Х. Югаем исследованы вопросы ППН будущих учителей начальных классов и их психологической готовности к педагогической работе.

По утверждению А.Х. Югая, психолого-педагогическая подготовка выпускников вуза ставит задачу формирования у них профессиональной компетентности, которая отражается в потребностях педагогической работы, в интересах к ней и в мотивах выбора профессии педагога, в стремлении к овладению специальностью и основами педагогического мастерства, в психологической готовности к работе учителя. Понятие «психолого-педагогическая подготовка» А.Х. Югай использует в широком и узком значениях. «В широком смысле слова психолого-педагогическая подготовка студентов в вузе, - пишет А.Х. Югай, - нами понимается как система целенаправленной работы всего коллектива педвуза, его основных подразделений по качественному выпуску учителей, способных решать задачи в общеобразовательных школах, создание во всех направлениях деятельности вуза благоприятной психологической атмосферы делового и творческого сотрудничества профессорско-преподавательского состава и студентов, их профессионального и личностного развития»(175).

В узком значении данное понятие означает формирование у будущих учителей психологической готовности к педагогической работе посредством преподавания учебных предметов психолого-педагогического цикла и усиления профессиональной направленности изучаемых предметов по специальности:

а)средний бал успеваемости студентов по психолого-педагогическим дисциплинам;

б)средний балл успеваемости студентов по профилирующим дисциплинам;

в)уровень общественной активности студентов, выраженный в баллах;

успешность прохождения студентами активной педагогической практики в школе(176).

При выявлении уровня ППН у студентов А.П. Черных предлагает в качестве критериев следующие параметры:

- соответствие выбора профессии и цели жизни;
- стремление к идеалу учителя;
- проявление интереса к педагогической работе;
- самовоспитание педагогических качеств, умений и навыков;

Каждый показатель характеризуется разной степенью проявления.

Если показатель проявляется полно постоянно, то можно констатировать его высокий уровень; неполный - под влиянием внешних требований и при наличии благоприятных условий – среднего уровня; низкого уровня развития, когда ППН случайно или совсем не проявляются. В зависимости от уровня развития показателей и их сочетания, можно фиксировать степень сформированности ППН у будущих учителей.

В раскрытии вопросов формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности ученые - педагоги выделяют ряд критериев для выявления уровня ее развития. В частности, в исследованиях в качестве важной критерии уровня готовности выпускников педвуза работать в школе указывается их личностная и социальная установка на педагогический труд, причем не только преподавать учебные предметы по своей специальности, но и вести систематическую воспитательную работу с учащимися. Следующим показателем развития их готовности является самооценка этой готовности самими студентами. На основе использования различных методов изучения выяснено, что студенты достаточно высоко оценивают свою готовность к учебно-воспитательной работе в школе, причем готовность к педагогической деятельности оценивается ими выше. В педвузе профессиональная подготовка студентов проходит ряд этапов,

которые характеризуются изменением основных показателей ее сформированности у студентов.

Выделяются следующие этапы подготовки:

Первый этап. На данном этапе у многих студентов нет четкого представления об особенностях будущей профессии, поэтому необходима систематическая работа с по формированию у них педагогической направленности и интереса к профессии.

На втором этапе студенты осознают значение и сущность педагогического труда и проявляют интересы к профессии педагога, склонностью и стремление заниматься педагогической деятельности.

На третьем этапе студенты проявляют профессиональный интерес к детям, к педагогической работе. Особенно это можно наблюдать в процессе педпрактики. На данном этапе информационная и исследовательская деятельность студентов содержит своеобразный психологический барьер, причиной которого является недостаточность психологических и специальных знаний.

Четвертый этап. На этом этапе не только формируется профессиональный интерес, у студентов, но у них наблюдаются самостоятельность, творческий подход к решению педагогических задач в новых ситуациях, умение оценивать свои действия. На данном этапе развития готовности студенты испытывают потребность в педагогической деятельности.

Изучение состояние подготовки будущих учителей в педагогических вузах Таджикистана приводит к мысли о том, что вопросу творческой ориентации студентов не уделяется должного внимания. Научные знания, умения и навыки, получаемые студентами в педагогическом вузе по разным учебным дисциплинам, недостаточно взаимосвязаны между собой и не дают представления об объекте деятельности в целостном

педагогическом процессе, о творческом взаимодействии учителя с учащимся в процессе их профессиональной деятельности. Профессиональные компетенции и пути их формирования внедряются на интуитивном уровне, что не соответствует требованиям, предъявляемым к школе и педагогом.

В настоящее время определены следующие направления развития образования в начальной школе:

- полноценное общение ребенка со сверстниками, старшими и младшими детьми;

- создание среды, стимулирующей познавательную деятельность учащихся начальных классов;

- включение учащихся начальных классов в проектно-исследовательскую деятельность;

- повышение уровня языковой подготовки;

- изучение информационных технологий.

В «Национальная концепция образования Республики Таджикистана» сформулированы основные положения, которые являются отправными в разработке содержания и реформирования системы подготовки учителей начальных классов. К ним относятся:

- совершенствование системы подготовки и переподготовки учителей;

- приоритет теории объекта профессиональной деятельности;

- единство теории и практики;

- постепенное наращивание теоретических знаний от первого курса до выпускного;

- обучение трансформации теоретических знаний в практические действия;

- обучение способам решения стандартных профессиональных задач учителя (76).

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований по формированию профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов показал, что подготовка будущих учителей начальных классов к педагогической работе предполагает, с одной стороны, формирование у них ППН как свойства личности учителя, с другой стороны, - развитие профессиональной готовности студентов к педагогическому труду, заключающейся в их стремлении практически и на высоком уровне овладеть содержательным и процессуальным компонентами педагогической деятельности. При этом указанные стороны подготовки выпускников составляют единство, целостный процесс в вузовской педагогической подготовке студентов, ибо при таком условии можно реально реализовать требования, предъявляемые учителю на современном этапе развития общества.

1.3. Управление процессом формирования и развития профессиональных качеств личности будущего учителя начальных классов в процессе изучения родного языка.

Проблема формирования профессиональной компетентности особенно остро стоит во время социальных преобразований и реформ. В этих условиях вопрос о количественных и качественных показателях человеческой деятельности становится делом первостепенной важности. Включенность человека в профессиональную деятельность зависит от личности субъекта деятельности, профессиональной подготовленности, наличия опыта и профессионально важных качеств. С другой стороны, это также зависит от особенностей и объекта, и сферы деятельности, особенностью данной профессии и конкретного вида профессиональной деятельности, которые обуславливают содержание, направленность и сроки обучения, а также средства и методы профессиональной подготовки.

Интеграция в мировое образовательное пространство требует модернизации системы образования республики. В Послании главы государства Эмомали Рахмона Маджлиси Намояндагон отмечано, что «главным критерием успеха образовательной реформы являются, достижения такого уровня, когда любой гражданин нашей страны, получив соответствующее образование и квалификацию, сможет стать специалистом на рынке труда» (69). Исходя из этого, перед образованием поставлена задача «формирования основ «умной экономики», и «для её создания следует, прежде всего, развивать свой собственный человеческий капитал». Таким образом, профессиональная подготовка – это система интеллектуальных, психологических, моральных и деятельных (функциональных) компетенций специалиста, отражающих уровень приобретенных знаний, навыков опыта, информационной насыщенности и других свойств в конкретной сфере профессиональной деятельности.

Формирование структуры профессиональной деятельности должно быть обеспечено в рамках учебной и внеучебной деятельности вуза. Поиск условий этого обеспечения естественным образом приводит нас к выводу, что поскольку учебная деятельность существенно отличается от профессиональной по мотивам, целям, предмету, действиям, средствам, результатам, то необходимо искать пути и средства трансформации учебной деятельности в профессиональную.

В настоящее время в сфере образования происходят существенные изменения, которые в сложившихся условиях инициируют новые приоритеты в подготовке будущих специалистов в высшей школе. Потому, в законодательных документах, касающихся деятельности высших учебных заведений, четко обозначены следующие задачи: подготовка специалиста новой формации, обладающего широкими фундаментальными знаниями,

инициативного, способного адаптироваться к меняющимся требованиям рынка труда и технологий; усиление мотивации всей системы высшего образования на предоставление качественных образовательных услуг через демократизацию образовательного процесса; подготовка отдельных вузов к прохождению международной аккредитации, создание объективных условий для развития элитных вузов; укрепление прав студентов на получение качественного образования, разработка и внедрение механизмов, определяющих ответственность руководителей вузов за предоставление качественных образовательных услуг.

Особое место в реализации вышеобозначенных задач и обеспечении качественных изменений в сфере профессиональной подготовки будущих учителей принадлежит педагогическим вузам.

Реализация, компетентностного подхода в образовании ставит перед вузами сложные задачи разработки эффективных методик и средств повышения готовности будущих учителей к профессиональной деятельности.

Общеизвестно, что содержание образования выступает как педагогическая модель реализации социального заказа общества на подготовку всесторонне развитого молодого социалиста; содержание же обучения, выступает в качестве существенного элемента этой модели, элемента, в котором фиксируется, учебная информация, определяющая деятельность и педагога, и студента. Более того, содержание обучения является той базой, на которой строится, процесс обучения, воспитания и развития будущего учителя, т.е осуществляется практическая реализация этой педагогической модели.

Подобный комплексный подход дает возможность обновить содержание вузовского курса за счет обстоятельной разработки содержательной структуры курса. Основная идея – дифференциация

выбранных научных знаний; четкое выявление тех знаний, которые имеют только дополнительное или второстепенное значение, хотя они способствуют более эффективному усвоению ведущих знаний.

В настоящее время главным в образовании является не передача знаний, а сам обучаемый. Нелинейное обучение, как основа организации кредитной системы образования предполагает использование специальных методов обучения, которые формируют у человека способность в нужную информацию в нужном месте и в нужное время.

На современном этапе развития общества возрастают требования к выпускникам высшей школы. Поэтому совершенствование качества подготовки будущих учителей начальных классов связано с необходимостью научить студентов правильно пользоваться языковым и средствами в различных коммуникативных условиях, и прежде всего, в их непосредственной профессиональной деятельности, научить культуре педагогического общения, сформировать навыки правильной выразительной речи, эффективно воздействующей на учащихся в процессе педагогической коммуникации.

Развитие речевой культуры будущего учителя рассматривается, с одной стороны, как средство оптимизации обучения, а с другой – как фактор его воспитательного воздействия. К учителю предъявляются особые требования, одно из которых – умение общаться с учениками так, чтобы видеть в них равноправного партнера общения, деятельности, процесса обучения. Это предполагает умение устанавливать речевой контакт с учениками, видеть реакцию класса, понимать психическое состояние учащихся, считаться с их мнениями, управлять речевым процессом обучаемых.

Будущий учитель начальных классов должен быть подлинным носителем образцовой речи. Он не может достигнуть высокого уровня

общей речевой культуры учащихся, если беден его словарный запас, недостаточна выразительна его собственная речь, если он не может пользоваться синонимическими средствами языка во избежание однообразия в выражении своих мыслей.

Задача будущего учителя – быть пропагандистом правильной таджикской речи с тем, чтобы учащиеся подражали его дикции, интонации, не говоря уж о стиле и соблюдении норм языка. Совершенно недопустима смысловая, стилистическая, и орфографическая ущербность речи учителя начальных классов. Плохо, когда учащиеся обнаруживают у преподавателя такого рода недостатки.

Отсюда исходит, что проблеме культуры родной речи особое внимание должно быть отведено в педагогических вузах, где до сих пор слишком мало проводится практических занятий по стилистике, редко практикуются устные выступления, различные по теме и жанру, с последующим обсуждением с точки зрения правильности речи и речевого мастерства, т.е культуры речи студентов.

При подготовке будущих учителей начальных классов – необходимо ввести спецкурсы и спецсеминары по культуре речи, которые помогут студентам избавиться в процессе общения от речевых ошибок. Большую пользу могут принести темы « Как мы говорим», «Как добиться речевого мастерства», «Единый речевой режим» и т.д.

По мнению лингвистов основными задачами культуры речи студентов в становлении их профессионализма являются:

1. Формирование компетентности, умения находить оптимальные средства речевого воздействия и взаимодействия как важнейшего компонента профессионального мастерства.

2. Воспитание речевой личности студентов как коммуникативного лидера, способного молниеносно разобравшись в характере ситуации,

применить технологию регулирующего воздействия и добиться взаимодействия.

3. Выработка программ речевого реагирования на различные коммуникативные ситуации и микроструктуры учебного занятия, в том числе на спонтанную речь и негативные речевые сценарии студентов.

4. Формирование речевой особенности. В современном педагогическом вузе, где обучение и развитие направлены на становление личности студента, существенно меняется роль контроля за успешностью обучения. Преподаватель родного языка должен осуществлять не только функцию диагностики речевого развития. В педагогической психологии термин «диагностика» (от греч. диагноз – распознавание) обозначает определение уровня обученности и развития качества личности студента. Для преподавателя таджикского языка диагностическое умение является профессионально значимым качеством так он должен, прежде всего владеть методами диагностики речевого развития студентов.

В методике традиционной обучении таджикскому языку внимание было обращено прежде всего на контроль за усвоением языковых знаний и навыков, а диагностика языковой, коммуникативной, лингвистической и культуроведческой компетенции и речевого развития до сих пор не осуществляется в полной мере. Причиной тому является переоценка значимости контроля за знаниями и навыками по языку, консерватизм в подходе к оценке обученности и недостаточное владение методами речевой диагностики, отсутствие системы диагностирующих средств по таджикскому языку.

Необходимо отметить, что в последние годы методика преподавания таджикского языка переживает тестовый «бум», когда мнения по вопросу возможности и целесообразности использования тестов варьируются от полного неприятия до восторженного и некритичного их использования в

качестве универсального средства контроля за знаниями и умениями по таджикскому языку. Истинность средств и методов обучения и диагностики проверяется временем, и, естественно, тестовая методика как одно из эффективных средств оперативного контроля должна занять свое место в системе диагностики речевого развития и языкового образования. Но это всего лишь один из методов, в то же время как система лингводиagnostики (лингвистической диагностики) должна стать в будущем не только средством контроля, но и механизмом прогнозирования.

Под лингводиagnostикой понимается совокупность методов выявления необходимого уровня языковой и лингвистической компетенции студента, реализуемый с помощью специальных средств контроля и оценки, а также прогнозирование и коррекция этих уровней. В связи с этим, задача разработки критериев обученности студентов по родному языку, критериев оценки знаний и навыков, выявления уровней речевого развития и создание системы диагностирующих средств являются важной проблемой теории и методики обучения родному языку.

Идеология развития в современной высшей школе предполагает иные подходы к контролю и оценке знаний и умений студентов по таджикскому языку, нежели в традиционной. Вопрос состоит в том, что перенесение акцентов с изучения языка на обучение речи (как особой деятельности человека по использованию языка в коммуникативных целях) потребовало пересмотра самой функции педагогического контроля в области преподавания таджикского языка. Задача лингвистической диагностики заключается, прежде всего, в выявлении уровня лингвистической, языковой коммуникативной и культуроведческой компетенции, что является целью обучения.

Важнейшим этапом любого действия является контроль и оценка его результатов. Контроль за усвоением программного материала по

таджикскому языку и оценка сформированности языковых и речевых умений преследуют цель выявить уровень обученности по пройденным темам и уровень речевого развития студентов в целом. В методике преподавания таджикского языка различают контроль за усвоением знаний (основных понятий лингвистики) и контроль за сформированностью языковых и речевых умений. Традиционно выделяют текущий, тематический и итоговый виды контроля.

Основным методом контроля на занятии по-прежнему остаётся опрос – фронтальный и индивидуальной. Фронтальный метод опроса охватывает большое количество студентов и выявляет уровень знаний по отдельной законченной теме или разделу. Трудность фронтального опроса заключается в необходимости использовать различные средства обучения и контроля – карточки с заданиями, перфоконверты, тесты, а также применять компьютерные обучающие и контролирующие программы.

Фронтальный опрос имеет свои преимущества и недостатки. Этот метод не дает возможность высказаться достаточно полно каждому студенту. Поэтому для определения уровня знаний студентов более удобен индивидуальный опрос, который можно проводить в устной или письменной форме. Его эффективность обусловлена дифференцированным подходом к каждому студенту – как сильному, так и к слабому.

Проблема диагностики речевых умений студентов на занятиях родного языка очень важна, поскольку от ее решения зависит, насколько продуктивно будет строиться обучение таджикскому языку. Для диагностики обученности студентов в современной методике используются тесты, выявляющие качество усвоения студентами речеведческих понятий и уровень речевых умений.

Система диагностических тестов дает возможность преподавателю строить свою работу с опорой на объективные данные об уровне речевого

развития конкретного студента. Тестирование необходимо сначала проводить как констатирующее в начале учебного года, а затем как итоговое - в конце обучения.

Итоговое тестирование определяет уровень знаний и связанных с ними умения относительно таких единиц языка, как слово, предложение, текст.

Тест итоговый „Речь”

Задание 1. Для чего служит слово в речи? Подчеркните правильные ответ.

- 1.Чтобы называть предметы, их признаки и действия.
- 2.Чтобы выражать законченную мысль.
- 3.Чтобы связывать одни слова в предложении с другими.

Задание 2.Прочитайте стихи

Дар кӯху дар дашт

Лола расида,

Дар боғу дар кишт

Сабза дамида.

С.Айни

В горах и в степи

Зацвели тюльпаны,

В садах и на полях

Подросла трава

С.Айни

Как называется эта группа слов-предложение или текст?

Найдите и выпишите слова, близкие по значению,

Задание 3. Чем отличается предложение от текста? Подчеркните правильный ответ.

- 1.Текста большой, а предложение небольшое.

2.Текст состоит из нескольких предложений

3.Это одно и то же.

Задание 4. Чем текст отличается от группы предложений? Подчеркните правильный ответ.

1. В тексте два или несколько предложений.

2. В тексте предложения должны быть большие.

3. Предложения в тексте связаны с одной темой.

Задание 5. Прочитайте

Хаво фoрам. Саҳрои васеъ, боғҳои дилкушо ва кӯҳҳои зебо ораста гардидаанд. Рӯи онҳо бо алафҳои кабуд, гулҳои сурх, киштҳои гуногун ва бо пахта пушида шудааст. Шاپалакҳои сурх, сиёҳ, зард ва сафед парида мегарданд. Паррандаҳо ба деворҳои пасту баланд, бомҳо ва ба рӯи гулҳои рангоранг мешинанд, бо овозҳои шӯх месароянд.

С. Айни

Воздух благоухающий. Широкие долины радующие сердце поля сады и красивые горы разукрашены. Они покрыты зеленью, красными цветами, различными посевами и хлопком. Красные, чёрные, желтые и белые бабочки летают. Птицы садятся на высокие и низкие стены, на крыши и на верхушки пестрых цветов и весело поют.

С.Айни

Как докажете, что это текст. Подчеркните правильный ответ.

1.Предложения не связаны между собой по смыслу.

2.Здесь несколько предложений, подчиненных одной мысли.

3.Эти предложения подчинены одной мысли.

Задание 6. К какому типу текста можно отнести отрывок из задания 6?

Запишите свое объяснение.

В тексте говорится о _____

События _____увидеть одновременно.

К тексту можно поставить вопрос _____

Этот текст является _____

Ключи к тексту

Задание 7. Правильные ответы 1 и 3. Слова – это часть речи. Одни из них служат для того, чтобы обозначать предметы, их признаки, действия. Такие слова называются самостоятельными частями речи: хона (дом), зебо (красивый), сохтан (построить).

Другие слова называются служебными частями речи. Они связывают самостоятельные части речи друг с другом.

Задание 8. Эта группа слов называется предложением. Предложение выражает законченную мысль. Текст должен состоять из двух или нескольких предложений.

Задание 9. Эта группа слов называется предложением: в тексте должно быть не одно, а два или несколько предложений.

Предложение может быть простым (состоять из одного слова), а может быть сложным, как это.

Задание 4. Правильный ответ – 2. Текст состоит из нескольких предложений.

Задание 5. Правильные ответы – 1 из 3. Предложения в тексте, должны быть связаны между собой по смыслу. Они подчинены одной теме и основной мысли. Если нарушить порядок предложений в тексте, может нарушиться смысл. Такая группа предложений уже не будет называться текстом.

Задание 10. Правильные ответы -2 и 3.

В этом тексте пять предложений. Все они подчинены одной теме „Весна “. Текст выражает мысль о том, как наступает весна.

Задание 11. В тексте говорится об истории таджиков. Автор описывает, что таджики являются самым древним народом Средней Азии и их история связана с историей арийских племен.

К тексту можно поставить вопрос: с историей каких народов и племен связана история таджиков?

Наивысший коэффициент успешности выполнения любого текста определяется как отношение количества правильных ответов к максимально возможному количеству баллов по тексту и равен единице ($K_{\text{усп.}}=0,5$). Минимально достаточный уровень выполнения теста равен $0,5(K_{\text{усп.}}=0,5)$, средний - от $5,5$ до $7,5$ и высокий – от $7,5$ и выше.

Сегодня подготовка будущих учителей начальных классов в педагогических высших учебных заведениях по-прежнему ведется в рамках традиционных представлений. Это приводит к определённым трудностям при осуществлении и введении в педагогический процесс новых идей и технологий обучения, делает практически невозможным управление процессом формирования педагогических качеств личности будущего учителя как воспитателя, затрудняет процедуру оценивания готовности выпускника педагогического ВУЗа и выполнения функций учителя учащихся начальных классов.

Требования, которые могла бы предъявить современная школа к педагогу как к воспитателю, тоже недостаточно обоснованы. По мнению некоторых ученых, в силу кризисного состояния в общественном отношении к воспитанию оно постепенно теряет в школе свой первоначальный смысл.

Для организации воспитательного прогресса по-новому в современной школе теоретическая база находится в стадии разработки. Обсуждаются пока только принципиальные идеи воспитания, а практики по-прежнему работают методами проб и ошибок. Система воспитания в школе опирается только на эмпирические находки учителей-энтузиастов, формы и

методы работы которых, безусловно, требуют теоретического осмысления и обоснования. По этим и другим причинам затруднена подготовка учителей начальных классов к выполнению воспитательной функции.

Поэтому требуются более глубокое проникновение в сущность воспитания, актуализация в общественном сознании проблем личности, создание педагогической теории организации человекообразующего процесса.

Современные педагогические исследования в сфере воспитания направлены, в основном, на поиски ценностей, которые обусловлены гуманистической природой и личностной направленностью истинного воспитания.

Рассматриваются также проблемы таджикской самобытности в образовании и воспитании. (179)

В настоящее время в общественной среде Таджикистана произошли кардинальные изменения: в социальном составе населения; неизмеримо возрос разрыв в денежных доходах граждан; внутри страны происходили вооруженные конфликты; таковы признаки, которыми характеризуется современная общественная среда.

Общественная среда по-прежнему остается основным фактором формирования и развития личности. Но среда не всегда способствует формированию всесторонне развитой личности. Гуманистическая среда, в которой протекает жизнедеятельность человека, сближает понимание гуманистической сущности человека и смысла его жизни.

Макросоциальная среда в высшем учебном заведении, утрачивает для подготавливаемого в нем молодого учителя смысла его человеческого и профессионального предназначения.

Другими словами, педагогическая среда в высшем учебном заведении должна быть в основе гуманной, демократичной, защищающей права и

свободу личности, его право на жизнь и полноценное развитие. В нашем исследовании мы исходим из того, что все элементы гуманистической среды высшей учебной заведения должны определить профессиональную подготовку учителей начальных классов.

В связи с этим, необходимо определить воспитательные возможности каждого структурного элемента, входящего в учебно-воспитательную систему педагогического ВУЗа, повышать за счёт изменения в соотношении сторон педагогического процесса роль профессионального саморазвития студентов, устранять недостатки их неподготовленности к выполнению профессиональных функций учителя.

В связи с этим, следует учитывать, что в процессе подготовки к педагогической работе студент педагогического ВУЗа, усваивая знания и развивая профессионально – педагогические качества, выходит из «роли» обучаемого и сам становится учителем. Этот вопрос до сих пор остаётся малоизученным.

Дело в том, что молодые люди, едва вышедшие из подросткового возраста или сами вступившие в стадию юношеского развития, оставаясь во многом учениками и воспитуемыми, должны принять ответственность за обучение и воспитание учащихся начальных классов.

Таким образом, гуманистический и личностно-ориентированный подход в подготовке студентов педагогического вуза к воспитательной деятельности ставит перед нами две задачи; максимально учесть источники влияния среды на личностное развитие и профессиональный рост отдельного студента педагогического вуза и поднять их роль и ответственность в подготовке их как учителей.(180)

«Профессиональная компетентность» - понятие, широко известное в зарубежной системе образования. В последние годы в связи со стремлением Таджикистан интегрироваться в европейское сообщество

становится базисным определением не только стратегии развития профессионального образования, но и для использования новых педагогических технологий.

В системе таджикского образования компетентностный подход ориентирован на принципы организации единого европейского образовательного пространства в рамках Болонского и Копенгагенского процессов.

Современная оценка качества профессионального образования выпускников на всех ступенях профессионального образования должна основываться не на длительность или содержание обучения, а на результате профессиональной подготовки (знаниях, умениях и широких компетенциях), полученной выпускниками.(18)

Повышение качества образования предполагает согласованную систему взаимосвязи педагогической и профессиональной деятельности будущих учителей, а конечным результатом сформированной учебной работы является личность педагога и его компетентность. Процесс данного исследования требует предварительное уточнение понятийного аппарата. Нами были выбраны следующие определения:

Компетентность - интегральное качество специалиста, характеризующее готовность личности к рациональной реализации той или иной социальной роли (профессионала, члена коллектива, гражданина и т.д.). Профессиональная компетентность—интегральная характеристика личности сотрудника (специалиста), отражающая не только степень освоения знаний, умений и навыков в той или иной области специальной деятельности, так и совокупность личностных качеств, отражающих умение эффективно работать в обществе. Компетенция - результат образования, выражающийся в готовности специалиста к осуществлению определённых

профессиональных задач на основе использования им внутренних и внешних ресурсов.

Специальная компетенция – профессиональная компетенция, характеризующая функциональную специфику профессиональной деятельности конкретного специалиста. (19) Исследования Адольфа, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина и других российских учёных подтверждают, что от качества освоения основных видов подготовки при получении педагогической профессии зависит уровень формирования профессиональных компетенций. Отличительными чертами учителя начальных классов от других педагогов заключается в том, что он преподаёт большое число учебных предметов (до 12) и является классным руководителем. Проведенное в 2011-2012 гг. анкетирование директоров школ (работодателей) и преподавателей педагогических вузов показало, что проблема формирования у студентов профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов на примере обучения ими первоклассников письму представляет большой научный и практический интерес, связанный с несогласованностью стандартов начальной школы и высшего профессионального образования, а так же большим разнообразием учебно-методических комплектов (13 УМК), по которым осуществляется обучение в начальных классах. В условиях вариативности обучения студенты должны знать особенности каждого УМК и уметь работать по ним. К сожалению, в учебниках для педагогических вузов современные учебно-методические комплекты отражены слабо. Поэтому молодому педагогу после окончания педагогического вуза приходится проходить дополнительную переподготовку.

Для выхода из создавшегося положения необходимо разработать структуру профессиональной компетентности учителя начальных классов,

выбор рациональной технологии процесса, ее формирование у выпускников педагогических вузов в отведенного бюджетом времени, с обязательным контролем сформированности уровня отдельных компетенций у студентов педвуза. Изучение исследований по вопросу профессиональной подготовки будущих педагогов, осмысление собственного опыта работы преподавателями кафедры психологии Таджикского государственного педагогического университета им. С.Айни позволил выявить ряд противоречий между: современными требованиями к уровню компетентности выпускников педуниверситета и недостаточной разработанностью в науке концептуально-технологических основ формирования профессиональной компетентности ; востребованностью учителей начальных классов с хорошей практической подготовкой и усилившейся в последние годы ориентацией учебно-воспитательного процесса вуза на теоретическую подготовку будущего учителя;

-необходимостью подготовки учителя начальной школы, обладающего профессиональными компетенциями, и отсутствием адекватного учебного-методического обеспечения;

-возрастающей потребностью в проведении мониторинга инструментария оценки качества высшего педагогического образования через измерения уровня сформированности специальных компетенций и недостаточной разработанностью мониторинга профессиональной компетентности студентов педагогического вуза.

Наличие указанных противоречий отрицательно влияет на профессиональное самоопределение студентов, требует использование новых подходов к процессу их подготовки.

Вероятно, необходимо говорить о комплексном единстве многих видов деятельности с доминированием в зависимости от обстоятельств какого-либо одного. Например, организаторские способности,

присутствующие в деятельности педагога, обязательного предполагаю внимание к общению с учащимися, гностическая(познавательная развитие,генестиология познавательность) доминанта выдвигает на первый план учение и игру. (23) Специфика работы педагога начальных классов требует обратить особое внимание на термин «учение», отождествляемый часто с понятием «учебная деятельность», под которой подразумевается «специфическая деятельность человека, направленная на учение».

Главная цель учения- «усвоить определенные знания, навыки, умения, формы поведения и виды деятельности», оно «выражается в активной гностической деятельности и основывается на ней». (120) Когда истолковывают учение и учебную деятельность в узком смысле слова, они трактуются как основной тип деятельности, свойственный младшим школьникам. Более эффективным нам представляется такое их понимание, когда они охватывают все возрасты. «Учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий». (114) Давая характеристику учебной деятельности, И.А. Зимняя отмечает, что это – «деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку»(48).

В таком понимании учебная деятельность подразумевает выдвижение на первый план фигуры преподавателя, учителя. Не теряя своей гностической направленности, она одновременно становится педагогической деятельностью, смысл которой заключается в создании оптимальных условий для осуществления учебной деятельности обучаемых.

Специфика последней заключается в том, что она означает развитие и совершенствование как обучающегося, так и обучающего. В своей

деятельности преподаватель использует оценки и контроль как средства стимулирования учебной деятельности и факторы воспитания, образования, формирования личности. Потому в учебно-воспитательном процессе учитель выступает не только в роли передатчика знаний, но и является для учащегося воспитателем и наставником, олицетворенным, воплощением культуры и опыта предыдущих поколений.

Таким образом, учебная деятельность является не только преподавательской, но и воспитательной, образовательной, формулирующей личность учащегося – педагогической работой в полном смысле слова.

К таким выводам приводит нас обращение к традиционной и современной педагогике, изучающей фундаментальные понятия данной сферы знания такие как «педагогическая деятельность», «педагогический процесс», «обучение», «образование», «воспитание» и т. п. Например, В. А. Сластенин уточняет педагогическую деятельность как «особый» вид человеческой деятельности, направленной на передачу от старших поколений к младшим, накопленных человечеством культуры и социального опыта, создание условий для их гармоничного развития и подготовку к выполнению определенных социальных функций в обществе» (141). Она называется профессиональной, когда осуществляется специально подготовленными для этого людьми и учреждениями, в других случаях авторы предлагают называть ее общепедагогической.

Целью педагогической деятельности является воспитание гармонически развитой личности. Педагогическая цель – явление историческое и динамическое. Основным компонентом педагогической деятельности выступает педагогическое действие. В.А. Сластенин справедливо отмечает, что видали деятельность является воспитательная работа и преподавание. Первая направлена на организацию воспитательной

среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников ориентированной на управление преимущественно познавательной деятельностью школьников. Обращаясь к обучению как способу организации педагогического процесса, В. А. Сластенин отмечает, что «обучение есть специфический процесс познания, управляемый педагогом».(141) Отсюда вытекает вывод о том, что обучение - это в большинстве случаев профессиональная педагогическая деятельность, требующая не меньших навыков, чем воспитательное воздействие. По нашему мнению, профессионализм учителя есть единство преподавательских и воспитательных навыков. В конечном счёте, к этому склоняется и сам автор, перечисляя важнейшие функции обучения (обучающую, воспитательную и развивающую) и, говоря, что смысл деятельности учителя «состоит в управлении активной и сознательной познавательной деятельности учащихся». (153)

Важное место в системе подготовки учителя занимает высшее педагогическое образование. Об этом свидетельствует увеличение инновационных учебных заведений, совершенствование качества подготовки педагогов, расширение практики осуществления программ повышенного уровня, предусматривающих повышение фундаментальной и гуманитарной подготовки, а также освоение студентами дополнительных образовательных программ. В системе высшего образования создана многоуровневая система педагогического образования как на базовом, так и на повышенном уровне.

Разработка новых государственных стандартов, программ, учебных планов и методики подготовки будущего учителя в системе высшего педагогического образования основывается на следующих принципах: 1) усиление научной и профессиональной, подготовки; 2) гуманизация системы образования; 3) компетентностный подход к отбору содержания

образования; 4) преемственность ступеней образования; 5) развитие способностей личности к самообучению и творчеству; 6) многообразие образовательных программ и гарантирующая гибкость образовательной системы высшего педагогического образования;

В настоящее время получили распространение различные модели многоуровневой подготовки педагогических кадров: «педколледж (училище) – педвуз», «педвуз - лицей», «педвуз – школа – дошкольное образовательное учреждение», «педвуз – школа – учреждение дополнительного образования» (109).

Как уже было отмечено, высшее профессиональное образование - это образование, направленное на подготовку практико – ориентированных специалистов. Такие специалисты сегодня крайне необходимы школе. Н. В . Кузьмина справедливо отмечает, что главным признаком профессиональной подготовки является не столько знание предмета, который педагог излагает своим слушателям, или реализация все большего количества функций и ролей, сколько традиционные для учителя умения – научить ребенка, вызвать у него интерес к знанию, сформировать определенные черты личности характера (115). В наибольшей степени сказанное относится к учителю начальных классов Являясь практико-ориентированной, подготовка учителей начальных классов носит завершённый характер уже в педагогическом вузе.

Выпускник педагогического вуза должен осуществлять свои профессиональной функции на уровне мастера, готового к воспроизведению знаний и умений, решению типичных задач начального образования: это - учитель, владеющий способами методической деятельности, готовый к сознательной исполнительской деятельности по основным, используемым в практике, программам обучения младших школьников.

Своей специальности будущие педагоги дошкольного традиционно обучаются в педагогических вузах Таджикистана. Впрочем, среди их однокашников по учебному заведению- не только их потенциальные коллеги, планирующие воспитывать и развивать малышей в детском саду, но и те, кто примет у них трудовую эстафету, когда эти малыши превратятся в повзрослевших первоклассников.

Учебный план для дошкольного образования напоминает школьный учебный план, дополнений расширенный программой по художественному труду и другими предметами-выразительным чтением, возрастной анатомией, педиатрией, методиками развития детской речи и ознакомления детей с социальной действительностью, а также историей того региона, в котором находится педагогический вуз.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Интеграционные процессы в обществе выдвигают перед системой образования Таджикистана проблему совершенствования подготовки учителей начальных классов в соответствии с требованиями современной школе. В связи с этим, для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности он должен иметь базовым уровнем профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность- качество, свойство или состояние специалиста, обеспечивающее вместе или в отдельности его физическое и духовное соответствие необходимости, потребности, требованиям определенной профессии, специальности, специализации, стандартам квалификации, занимаемой или выполняемой служебной деятельности.

Анализ результатов нашего исследования показал, что профессиональная готовность большинства выпускников педагогических вузов Таджикистана не соответствует квалификационным требованиям и

требованиям, предъявляемым к государственным образовательным стандартам к учителям начальных классов. Поэтому выпускники педагогических вузов должны обладать следующими качествами:

- твердая убежденность;
- научное мировоззрение;
- общественная активность;
- профессионально-педагогическая направленность;
- разносторонние психологические знания и умения;
- обширные знания по своей специальности;
- достаточный уровень сформированности методических знаний и умений;
- нравственные качества;
- умения и навыки самообразования и повышение квалификации.

Результаты нашего исследования, показали, что профессиональная компетенция будущих учителей начальных классов включает в себя два взаимно обуславливающих компонента: профессионально-педагогическую направленность и подготовленность выпускника к педагогической работе.

Характеристика названных понятий в их интерпретации еще недостаточно полно раскрывают специфические и функциональные особенности названных компонентов профессиональной компетенции студентов педагогических вузов в учительском труде.

Решение проблемы формирования профессиональной компетенции студентов связано с развитием у них сложностей и способностей к педагогической работе. Поэтому настоящим педагогом может стать тот, кто постоянно стремится заниматься именно педагогической работой, возникшее под влиянием условий его жизни.

Для педагогической работы очень важен круг личностных качеств, которые должны быть у выпускника в процессе педагогической

деятельности и в то же время, обуславливают его успех. К таким качествам относятся педагогическая направленность, проявляющаяся в любви к детям и верности выбранной профессии. Она включает в себя следующие мотивы педагогической профессии:

- мотивы, проявляющиеся в процессе труда учителя;

- мотивы совершенствования профессиональной деятельности. К первым указанным мотивам относятся интерес к профессии, подражание, способности к организаторской деятельности в работе с детьми и др, ко вторым, которые часто могут совпадать с первым, относятся любовь к детям, важность труда учителя и наличие педагогических способностей.

Результаты нашего исследования показали, что профессиональная направленность является важнейшим фактором познавательной деятельности и самостоятельности студентов в учебном процессе. С другой стороны, педагогическая деятельность учителя начальных классов - сложный и многогранный по своему психологическому содержанию труд, требующий от педагога высокой идейности, глубоких и разносторонних знаний, высокой культуры, устойчивых интересов в сфере обучения, четко выраженной профессиональной направленности, любви к детям. Наиболее важными особенностями профессиональной направленности являются: наличие ряда общих и специальных способностей; владение рядом специальных умений и навыков; наличие профессионального интереса; осознанный выбор профессии; реализация потребностей в педагогической работе.

Эти особенности и свойства могут быть результатом взаимодействия определенных специально- педагогических условий, в которых находятся студенты, плодом продуманной деятельности, а для развития профессионально-педагогической направленности необходимы также и объективные предпосылки.

Проведенное исследование показало, что результативность формирования профессиональной готовности студентов к педагогической работе, интенсивность их продвижения зависят от того, насколько правильно студенты выбрали профессию, а учебная работа вуза отражает структуру профессиональной готовности к педагогическому труду, насколько профессорско - преподавательский состав, изучив рамки будущей специальности студентов, обращает внимание на воспитание тех профессиональных качеств, которые обеспечивают успех работы учителя начальных классов.

Глава II. Опытнo-экспериментальная проверка эффективности модели процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов в процессе преподавания родного языка

2.1. Возможности родного языка как родного в развитии профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов

На современном этапе развития суверенного Таджикистана значительно возрос статус таджикского языка как языка государственного. Естественно, что для достижения и укрепления суверенитета национальной культуры в первую очередь необходимо укрепить национальный язык.

Принятый Закон Республики Таджикистан «О государственном языке Республики Таджикистан» от 5 октября 2009 года и учреждение Комитета по языку и терминологии при Правительстве Республики Таджикистан подтверждают данную точку зрения. Вышеназванный Закон упорядочивает использование государственного (таджикского) языка и других языков на всей территории страны.

Данный Закон предписывает оформление делопроизводства органов государственной власти, организаций, учреждений образования, науки и

культуры, средств массовой информации и других сфер деятельности на государственном языке. Принятие Закона «О государственном языке Республики Таджикистан» и другие меры, связанные со статусом и правовым положением языка титульной нации, предотвращают в этом направлении все искусственные препятствия и открывают новый этап в развитии и укреплении государственного языка. Статус таджикского языка государственного как защищается на основе Конституции и других законодательных актов Республики Таджикистан.

Принятие Закона Республики Таджикистан «О государственном языке Республики Таджикистан» ни в коем случае не ограничивает функционирование языков других наций и народностей, проживающих в нашей стране.

В Законе говорится: «Для всех наций и народностей Республики Таджикистан создаются условия для свободного выбора языка обучения в соответствии с законодательством» (45).

Родной язык как предмет изучения, занимая важное место среди других учебных дисциплин, выполняет различные функции в образовательном процессе. Этот предмет вооружает студентов педагогических вузов необходимыми навыками общения при изучении других предметов. Являясь основной учебной дисциплиной на всех этапах обучения, родной язык также играет большую роль в интегрировании других учебных предметов. Он служит средством развития мышления, выражения собственного мнения, формирования социальных взаимоотношений, представлений о мире, языковой картины мира и обмена культурными ценностями.

Большинство необходимых навыков обучаемые приобретают посредством усвоения программы по родному языку, через написание

сочинений, изложений, эссе, творческих работ, рефератов и т.д., а также благодаря другим языковым обучающим программам.

Основной целью обучения таджикскому языку является: формирование уважительного, почтительного отношения к родному языку как культурному феномену; осознание значимости родного языка в формировании личности, восприятие роли родного языка как средства общения, как средства приобретения новых знаний в различных сферах человеческой деятельности и усваивания нравственных норм общества, упорядочение полученных сведений о таджикском орфографии, орфоэпии, морфологии, синтаксисе и пунктуации, а также закрепление имеющихся речевых и грамматических умений и навыков, умение слушать и спрашивать о различных речевых ситуациях, толерантное отношение к чужому мнению, высказывать и аргументировать свою точку зрения и отличать свои впечатления в устной и письменной форме; проявление интереса к самостоятельному чтению литературы, знакомство с окружающим миром посредством литературы, театра и кино; умение самостоятельно работать с различной информацией и осмысливать её; понимание связей между литературой и другими видами искусства; расширение своего познавательного кругозора за счет восприятия и пополнения языковых знаний; рациональное отношение к культуре, языку других народов и национальностей.

Таким образом, становится ясно, что вузы обязаны вооружать студентов устойчивой внутренней мотивацией к совершенствованию устной и письменной речи на родном таджикском языке, расширять общий кругозор и эрудицию.

Школа также обязана научить учащихся грамотно, чётко и ясно высказывать свои мысли. В связи с этим в «Национальной концепции образования Республики Таджикистана» говорится: «Обучение детей,

подростков и юношей языку на всех ступенях образования необходимо соединять с умением хорошо говорить. Необходимо практически обучать учащихся разным манерам изложения мысли. Школьники должны знать официально-деловой стиль, соблюдать правила орфографии таджикского языка, уметь читать на таджикском языке» (108).

После развала Советского Союза бывшие республики СССР, приобретая суверенитет, начали вести делопроизводство на национальном языке, что наблюдалось и в Таджикистане. Этому способствовало, принятие Закона Республики Таджикистан «О государственном языке Республике Таджикистан» действующего с 1989г. (первоначальный вариант) и 2009 года (новый вариант).

Распространение государственного (таджикского) языка наблюдается во всех сферах общественной деятельности Республики Таджикистан. Однако и сегодня в составлении документации официального делопроизводства общество, в особенности, школьники и студенты высших и средних профессиональных учебных заведений, испытывают немалые трудности.

Как показывает жизнь, в большинстве своем студенты не умеют писать документы официального делопроизводства. До сих пор в педагогических вузах не ведется на постоянной основе работа в этом направлении. Преподавателям такая работа проводится несистематически а лишь в определенный непродолжительный период.

В процессе создания данного исследования нами использовались такие понятия, как «языковое образование», «языковая подготовка», «языковая компетенция», «иноязычная коммуникативная компетенция», «профессионально-языковые компетенции» и поэтому мы считаем целесообразным четко определить их значение.

Н. Хомский считает фундаментальное различие между **компетенцией** как знанием своего языка говорящим - слушающим и его употреблением как реальным использованием языка в конкретных ситуациях, т.е. **компетентностью** как отражением набора **компетенций** (153). Согласно такому мнению, при обучении языку нельзя не учитывать то, что практическая цель обучения, которая определяется и как коммуникативная, в наши дни интерпретируется как формирование у учащихся и студентов умений общаться на родном языке или иноязычной коммуникативной компетенции. Сформированность языкового компонента компетенции обеспечивается за счет целенаправленного формирования и развития фонетических, лексических и грамматических навыков.

Следовательно, если рассматривать «языковую компетенцию» в широком смысле, то она представляет собой систему умений и навыков, которые впоследствии должны быть использованы на практике.

Другими словами, «языковая компетенция» проявляется в осуществлении в практической деятельности набора компетенций, в том числе и языковых. Уровень сформированности профессионально-языковых компетенций студентов определяется процессом обучения. Чтобы спроектировать эффективный учебный процесс, позволяющий осуществлять требования государственного образовательного стандарта к допустимому уровню профессионально-языковых компетенций, необходимо совершенствовать учебную программу курса с учетом использования инновационных технологий и современной методикой обучения таджикскому языку.

Практика обучения таджикскому языку в педагогических вузах показывает, что фактический уровень владения таджикским языком у студентов не соответствует требованиям общества и рынка труда, поскольку в существующих условиях в преподавании таджикского языка

применяются, как правило, разные учебные программы и не учитываются особенности построения учебной единой программы по специальности. В результате реализуемые отдельные компетенции студентов после окончания вуза не интегрируются в четко выраженный показатель профессиональной компетентности будущего учителя. Один из приемлемых вариантов решения этой проблемы заключается в применении разных методов преподавания, способствующих формированию профессионально-языковых компетенций и разработке учебной программы конкретной специальности.

Под методами обучения мы понимаем дидактические методы, реализующие цели, задачи и содержание обучения языку и выявляющие пути их достижения. По мнению А.Н. Щукиной, метод обучения дает представление о стратегии обучения языку, на основании которой разрабатывается тактика учебной деятельности, реализуемая на занятиях в виде модели обучения (172).

Многие методы обучения таджикскому языку в вузах заимствованы из практики прошлых лет, они сохранились до наших дней практически без изменений. Поэтому этот метод, обеспечивавший ранее на высоком уровне владение навыками, знание грамматики, оказался неспособным выполнить требования сегодняшнего дня. По сути, как считают И.В. Рахманов и И.А. Зимняя, успешно реализовывалась только информативная функция языка, так как из четырех основных видов речевой деятельности развивался только один, пассивный, ориентированный на «узнавание», чтение (48).

По мнению некоторых лингвистов, в основу изучения таджикского языка в педагогических вузах должна быть положена грамматика в полном своем объеме. Грамматика должна изучаться с помощью правил на материале только письменной речи. Важным способом раскрытия сути

грамматических форм и слов является усвоение языкового материала и механическое заучивание наизусть.

Потребность же в практическом изучении таджикского языка привела к появлению прямых методов. Сторонники прямых методов считают, что особое место должно уделяться фонетике, так как целью прямых методов было практическое владение языком. К прямым методам обучения языку относятся аудиолингвальный и аудиовизуальный методы.

Преподавание таджикского языка в рамках аудиолингвального метода ведется по следующим правилам:

- изучение образцов, текстов с целью развития навыков формообразования и употребления различных языковых структур;

- на основе устной речи осуществляется овладение письменной речью; предполагается сначала овладение аудированием, а потом говорением, чтением, письмом;

- в основе обучения лежит речевая практика, которая предполагает выполнение действий по аналогии;

- грамматика изучается индуктивным способом на основе образцов, правила не объясняются;

- лексика в контексте на основе ситуации объясняет значение лексических единиц;

- особо отмечается различие продуктивного и рецептивного овладения языком.

А.А. Миролубов подчеркивает, что цель обучения в рамках подобного метода связана с изучением «культуры народа, овладением специфической системой понятий, характерной для каждого народа»(100).Изучение системой понятий возможно лишь тогда, когда обучаемый владеет практическим языком. Все сказанное свидетельствует о том, что в рамках аудиолингвального метода содержатся очень важные понятия, которые

трансформировались в положения теории межкультурной коммуникации и концепции преподавания родного языка в школах и вузах.

При использовании аудиовизуального метода необходимо обращать особое внимание на ситуативное употребление речевых образцов, что свидетельствует его о коммуникативной направленности.

По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукиной, концепция этого метода базируется на следующих методических принципах:

1) глобальность - в качестве единицы обучения рассматривается предложение;

2) устное опережение - обучение ведется в последовательности: слушание - говорение - чтение – письмо;

3) ситуативность - материал вводится в форме диалогов с использованием типичных ситуаций повседневного общения;

4) функциональность - подчиненность выбора языкового материала целям общения.

Основными методическими аспектами устного метода следует считать следующие положения:

1) тексты должны быть подходящими для развития устной речи и содержать известные учащимся реалии, предпочтение отдается фабульным текстам как более подходящим для развития речи;

2) устный метод следует включать в программу, которая предусматривает достаточный объем письменных форм работы.

В аспекте рассматриваемой нами проблеме и заслуживает внимание методические принципы, которые сводятся к следующему:

- овладение рецептивными формами речевой деятельности первично;

- чтение - как основной вид речевой деятельности, с которого следует начинать обучение; чтение даёт возможность ощутить успехи в изучении таджикского языка;

-чтению обучать легче, чем говорению, поэтому это подходит для педагога любой квалификации;

-материалом для обучения чтению служат специальные пособия:

Интересный этап в развитии методов обучения родного языка представляют так называемые «смешанные методы».

Для смешанного метода характерно следующее:

-начинать обучение с устного материала;

-большое место отводится чтению.

Смешанный метод обычно связывают с именем Б.В.Беляева, который называет этот метод сознательным, считая, что обучение языку должно начинаться с понимания изучаемых языковых фактов, и практическим, так как в данном методе ведущую роль играет практическая деятельность.

Сознательность предполагает осознание изучаемого материала, умение пользоваться изученными для решений прагматических задач, а также для дальнейшего занятия теоретической деятельностью. Таким образом этот метод сознательным называют потому, что обучение языку происходит осознанно. Сознательность для обучения языка предполагает использование большого количества упражнений.

Б.И. Беляев строит свою концепцию на связи языка и мышления, считая, что мышление на другом языке отличается от мышления на родном. Он видит задачу преподавателя в том, чтобы научить учащихся мыслить в полном соответствии с нормами родного языка (23).

По мнению А.Н. Щукиной, основными положениями метода считаются:

-овладение видами речевой деятельности при наличии устного опережения;

-организация обучения от приобретения знаний к речевым навыкам и умениям обучаемых;

-понимание студентами языковых фактов по мере их усвоения и способов применения в речевом общении;

-разграничение излагаемого материала на активный и пассивный;

-выделение в качестве конечной цели обучения - формирование коммуникативной компетенции;

- социокультурная и профессиональная направленность обучения и др (172).

При обучении языку особо выделяют сопоставительный метод, хотя многие его положения аналогичны положениям сознательно практического метода.

Новые педагогические технологии в обучении таджикскому языку базируются на коммуникативном подходе. Такой подход предполагает практическую, коммуникативную компетенцию в языке. Способность использовать язык это значит - уметь оптимально сочетать языковые единицы различных уровней (слова, профессионализмы, усовершенствованные фразы, оригинальные языковые конструкции) с целью ясного выражения своей мысли в устной речи и на письме. В частности, к фундаментальным принципам коммуникативного подхода относятся следующие положения:

-обучение языку должно быть лично направленным;

-изучение языка должно означать обучение языка языку;

-обучающие функции должны отражать реальное жизненное общение;

-проявление активности в изучение языка.

По мнению А.Н. Щукиной, в число наиболее важных положений коммуникативной лингвистики входят следующие:1) единицей коммуникации являются речевые акты, то есть речевые действия:2) Речевая интенция выступает в качестве единицы отбора речевых актов говорящего и

слушающего, которая содержательно организует и регулирует их речевое поведение;3) овладение языком предполагает формирование у обучаемых коммуникативной компетенции, т.е. способность правильно пользоваться единицами языка при реализации целей общения (172). А.В. Конышева к числу основных причисляет следующие принципы: речевую направленность, функциональность, ситуативность, новизну, личностную ориентацию обучения, моделирование (76).

С учетом вышесказанного можно считать целесообразным при разработке учебной программы использовать принципы и положения различных методов, но главным в формировании профессионально-языковых компетенций является формирование методов преподавания.

Добиться высокого уровня профессиональной языковой компетенции можно, используя технологические подходы при организации учебного процесса, включающие в себя разработку учебной программы по таджикскому языку.

Технологический подход к обучению предполагает конструирование учебного процесса, исходя из образовательных ориентиров, целей и содержания обучения.

В исследовании мы использовали термин «технология обучения», подразумевая под ним способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными планами программами и представляющего собой систему форм, методов и средств обучения.

Технологии отличаются от методов по следующим признакам:

- 1) целенаправленным, педагогическим влиянием и воздействием на учебный процесс;
- 2) содержательной техникой осуществления учебного процесса;
- 3) описанием процесса достижения планируемых результатов обучения, т.е. достижения целей обучения;

4) методологической основой методики, так как методика находит в технологии свое обоснование и процесс построения;

5) динамичным характером процесса обучения в отличие от методики, дающей определенные конкретные рекомендации;

6) ориентацией на студентов, так как методика ориентирована на преподавателя.

Инновационные технологии, которые занимают одно из ведущих мест среди многих направлений развития современной школы.

В процессе обучения таджикскому языку применяются следующие инновационные технологии:

-модульное обучение;

-интернет - технологии;

-технология формирования стратегий таджикского речевого поведения;

-развивающая технология;

-технология креативности;

-технология обучения устной речи на основе видео - и аудиозаписей;

-технология развития критического мышления путем чтения и письма;

-технология использования компьютерных программ;

Технология модульного обучения представляет собой обобщенную универсальную систему, которая органично и оптимально интегрирует в многие технологии, необходимые для реализации образовательных и развивающих целей. Модуль реализуется через следующий комплекс технологий:

-коллективного взаимодействия,

-полного усвоения;

-разноуровневого обучения;

-адаптивной системы обучения;

- тестирования;
- развития критического мышления;

В данной технологии: через модульные программы студент включён в активный самостоятельный процесс учения; преподаватель руководит им в этом процессе, помогая освоить приёмы обучения и самоуправления. Модуль оформляется в виде специального учебного пособия для индивидуальной работы студентов на время изучения блока учебного материала.

Технология коллективного взаимообучения — это обсуждение одной и той же информации с партнерами. В этот процесс включаются все процессы мыслительной деятельности: такие как память, воображение, внимание, речь и т.д. Данная технология изволяет каждому работать в индивидуальном темпе.

Цель данного обучения - развить у каждого студента определенные коммуникативные качества личности. Известны 4 этапа технологии коллективной деятельности:

- 1) ввод в проблемную ситуацию, постановка проблемы, цели и способов их достижения;
- 2) работа в творческих микрогруппах;
- 3) общее обсуждение: защита позиций;
- 4) направление процесса дальнейшего познания.

При такой работе каждый студент чувствует ответственность за свою работу, происходит обмен знаниями.

Технология полного усвоения - система обучения, рассчитанная на каждого студента, а не на усреднённую личность. Эталон полного усвоения - операциональность, диагностичность.

Ход учебного занятия: ознакомление с учебными целями, общий план обучения, обучение традиционными методами, текущая проверка,

выявление ошибок и проверка усвоенного материала, коррекция в малых подгруппах, взаимопомощь, тестирование.

Технология разноуровневого обучения представляет собой привлечение каждого студента в деятельность, соответствующую его развитию. Обучение всех по унифицированным программам и методикам не может способствовать полному развитию каждого студента.

Преподавателю трудно работать в группе, в которой находятся студенты с разными способностями и разным уровнем подготовки. Он должен больше внимание уделять слабым студентам. Обучать всех студентов быстрым темпом и на высоком уровне с нашей точки зрения представляется невозможным.

Основными условиями технологии разноуровневого обучения являются добровольный выбор каждым студентом уровня усвоения материала (не ниже минимального), обязательная коммуникация и помощь друг другу, самостоятельная работа, взаимообучение и взаимопроверка, добровольное, дифференцированное рассаживание в аудитории по уровням подготовленности.

При применении *технологии адаптивной системы* обучения вводятся два стандарта содержания образования: студент должен и студент может. Важное значение здесь имеют обучающийся, его деятельность, качество его личности. Процесс обучения состоит из следующих этапов:

а) преподаватель обучает всех (сообщает новое, объясняет, демонстрирует, показывает, тренирует);

б) работает индивидуально с отдельными студентами (упражняет, контролирует, работает по очереди);

в) реализуется взаимо- и самоконтроль.

Применяется парная работа (в статических парах, динамических парах, вариационных парах). Статическая пара - два слабых, два сильных

студента. Динамическая пара имеет общее задание, состоящее из 4-х частей. После выполнения своей части задания и его контроля со стороны преподавателя студент обсуждает задание несколько раз с каждым партнёром.

Вариационная пара - каждый студент получает своё персональное задание, выполняет его, проводит анализ результатов своей работы вместе с преподавателем. Затем обучаемый может проводить взаимообучение и взаимоконтроль. Каждый член группы усваивает четыре порции учебного материала, создаются ситуации для самовыражения.

Тесты применяются для обучения и для контроля усвоения лексических и грамматических знаний. Цель тестирования — систематизировать и контролировать уровень усвоения студентами основных тем курса. Во время подбора тестовых заданий осуществляются такие принципы, как языковая доступность, нарастание сложности материала, дифференцированный подход к контролю знаний, множественность выбора.

Целью технологии развития критического мышления через чтение и письмо - научить такому чтению, в процессе которого информация, имеющаяся в тексте, понимается, осмысливается, сопрягается с собственным опытом, и, в конце концов, на ее основе формируется собственное аналитическое суждение. Такая технология способствует формированию способности излагать свои мысли на письме. Приемы, связанные с письменной речью, дают возможность, с одной стороны, организовывать, оформлять и инициировать процесс мышления студента; а, с другой стороны, могут быть материалом для определения этого процесса преподавателем.

Технология обучения в имитационно-деятельностной игровой форме означает ролевую и деловую игру, которая способствует обучению

навыкам диалогической и монологической речи, активизации речемыслительной деятельности, формированию навыков и умений самостоятельного выражения мысли, образованию и воспитанию средствами языка. В основе учебной деловой игры лежат общеигровые элементы: наличие ролей, ситуаций, игровые предметы. Деловая игра обладает также индивидуальными чертами: моделированием в игре условий профессиональной деятельности, наличием конфликтных ситуаций, обязательной совместной деятельностью участников игры, описанием объекта игрового имитационного моделирования.

Таким образом, под модульной технологией обучения дисциплине «Таджикский язык» мы понимаем комплексную, целенаправленную, лично ориентированную, специально проектированную и поэтапно реализуемую интегративную систему, включающую совокупность методов, методик, средств и приемов, упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих достижение прогнозируемой цели, содержательные процессуальные аспекты, направленные на формирование, развитие и совершенствование профессионально языковых компетенций студентов.

Знания человека представляют собой определенную систему. Создание такой системы и отработка на ее базе когнитивных операций, обеспечивающих успешную деятельность в нестандартных ситуациях, основная задача *технологии развивающего обучения*.

По этому признаку (знания как сумма, знания как система) можно выделить два крайних типа технологий обучения, между которыми расположен весь спектр реализуемых практических задач: знания суммирующие, интеллект и развивающие технологии. Первый тип ориентирован на накопление суммы знаний (данные и алгоритмы), во втором - конкретные знания являются, в первую очередь, средством

формирования системы знаний и отработки на ней когнитивных операций. В рамках суммирующих технологий накопление конкретных знаний является целью обучения. Для развивающих технологий конкретные знания являются, прежде всего, средством достижения главной цели - развития интеллектуальных возможностей человека. Ни в коей мере не отрицая нужности и полезности конкретных знаний, мы лишь подчеркиваем, что процесс их получения должен быть построен так, чтобы при этом целенаправленно развивались и совершенствовались интеллектуальные возможности человека. Именно такую технологию обучения мы и называем развивающей.

Технология креативности является неотъемлемой частью современного процесса овладения всеми видами деятельности в изучении таджикского языка. Она предполагает использование творчества как наиболее эффективное средство в создании положительных эмоций и мотивации при изучении трудного материала. Она развивает личность, учит творить и созидать. В креативном мышлении нуждаются специалисты в любой сфере занятости, т.к. это новый, созидательный тип мышления, при котором возможно во всем находить интерес, желание и соответственно проявлять энтузиазм, неординарность.

Знакомясь с историей вопроса, преподаватели кафедры таджикского языка изучили принципы развития креативного мышления, разработали различные виды и формы учебной деятельности, включающие групповые, парные, индивидуальные занятия, позволяющие развивать память, знания за пределами программы, воспитывать неординарную личность, способную совершенствоваться, искать и делать открытия.

При обучении креативности на занятиях по таджикскому языку используются фонетические, лексические, грамматические, коммуникативные упражнения; устные и письменные; по страноведению,

специальности и общеобразовательные. Банк креативных упражнений накапливается каждым преподавателем. На кафедре имеются разработки учебных занятий с использованием креативной деятельности.

Коммуникативная стратегия - это совокупность языковых средств и речевых приемов для достижения намеченной цели общения. Группы стратегий, определяемые с учетом таких факторов, как речевая ситуация и цель общения, степень близости знакомства, социальный статус собеседников и др., обобщенно можно представить в виде макростратегий маневрирования и реагирования. Макростратегия маневрирования включает в себя стратегии дистанцирования, уклонения и намека, а макростратегия реагирования основывается на стратегиях поддержки собеседника и поддержания контакта.

Сами названия стратегий, образующих первую группу, - дистанцирование, уклонение и намек, отражают характерные черты таджикскоязычной коммуникации: высоко развитые возможности вербального маневрирования и лавирования, уклонение от прямолинейности и иносказательность высказываний. Каждая из коммуникативных стратегий имеет в таджикском языке характерное лингвистическое оформление, отражая специфику социокультурного подхода к общению.

Технология формирования стратегий таджикскоязычного речевого поведения призвана служить основой для развития фоновых знаний, а на занятии - отправной точкой для дискуссии социокультурной направленности, предъявляя всевозможные варианты лингвистического оформления высказывания. Представляется целесообразным при обсуждении «плановых» заданий ориентировать студентов не на слепое копирование готовых образцов высказываний или на бездумное заучивание

речевых формул, а на вдумчивое и осознанное отношение к выбору соответствующих фраз и выражений.

Развитие и совершенствование навыков научно-технического перевода является одной из основных задач обучения таджикскому языку в вузе. Чтобы обучить студентов основным принципам анализа и перевода текстов по специальности, необходимы постоянное развитие и совершенствование соответствующих умений и навыков. Задания, способствующие достижению данной цели, должны присутствовать на каждом занятии по таджикскому языку на завершающем этапе его изучения (2 курс). Помимо изучения и освоения лексических единиц, большое внимание следует уделить также изучению отдельных грамматических конструкций, постепенно переходя к *анализу и переводу* простого и сложного предложения, которое является одной из основных структурных единиц текста. Все это рассматривается в рамках технологии формирования навыков научно-технического перевода, которая внедрена в учебный процесс по таджикскому языку в виде учебно-методического пособия для студентов.

Э.Ф. Зеер отмечает технологии, в наибольшей степени удовлетворяющие принципам личностно ориентированного образования (47). Одним из видов личностно ориентированных технологий являются диалогические методы обучения. К ним относятся групповые дискуссии, анализ социально-профессиональных ситуаций, диалогические лекции.

Широкое распространение в профессиональном образовании получили личностно ориентированные игровые технологии: дидактические, деловые, ролевые игры.

В меньшей степени в профессионально-образовательном процессе учебных заведений используются тренинговые технологии, но в практике повышения квалификации они применяются все же достаточно широко. На

продуктивность реализации личностно ориентированного образования активно влияет учебно-пространственная среда, в которой осуществляется профессионально-образовательный процесс. Проектирование этой среды также представляет вид технологии.

Из определения сущности личностно ориентированного образования следует вывод о необходимости постоянного отслеживания развития личности, поэтому следующей технологией является мониторинг профессионального развития обучения.

Все вышеперечисленные технологии обучения связаны с построением и реализацией учебного процесса в педагогических вузах республики и направлены на достижение высоких результатов в развитии профессионально языковых компетенций студентов. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в процессе подготовки будущих учителей начальных классов очень важно использование различных технологий и методов обучения, поскольку, интегрируя в себе многое прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике, эти технологии устраняют целый ряд противоречий, присущих учебному процессу.

2.2. Пути формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов в процессе преподавания родного языка

Современные требования к качеству профессиональной подготовки учителей начальных классов определяются такими факторами социальной жизни как демократизация таджикского общества, стремление РТ войти в мировое сообщество и наличие рыночных отношений. Это выражается в предоставлении свобод вузу (в формировании учебных планов, в определении содержания и методов обучения будущего специалиста, в

определение содержания и форм контроля за знаниями и профессиональными умениями и навыками и т. д.). С условием неперемного следования требованиям стандарта профессионального образования, а с другой стороны – рыночные отношения, рынок труда и образовательных услуг диктуют свои условия, определяют формат конечного продукта высшей школы – те параметры профессиональных умений и навыков, те личностные качества, которые должны быть присущи специалисту- учителю начальных классов. Для организаторов высшей школы самым главным критерием в существующей ситуации является соответствие профессиональных умений и навыков их выпускников мировым стандартам.

В отечественной системе высшего профессионального образования выделяют в качестве обязательных для учителя начальных классов: а) свойства, определяющиеся общими требованиями к носителю высшего образования (гуманность, патриотизм, культура, толерантность, честность, стремление к постоянному совершенствованию и др.) и б) свойства, определяющиеся конкретными требованиями к специалисту данного профиля (способности выполнять конструктивно организаторскую, обучающую, информационно – воспитывающую, гностическую и оценочную функции на уроках).

Значительную роль в профессиональной деятельности учителя играет недостаточная рефлексия: «доказана взаимосвязь рефлексии с творчеством учителя, педагогическим мастерством, профессиональным умением» (162).

С помощью рефлексии сформировавшейся у студентов, вырабатывается положительное отношение и к совершенствованию собственной личности, конкретизируется готовность к использованию знаний в практических действиях, более успешно осуществляется оценка и самооценка результатов педагогической деятельности.

В определении системности процесса обучения в вузе значительную роль играет системный подход в организации содержания образования, различных его сторон. Немаловажную роль играет осознание студентами системных отношений в процессе их профессиональной подготовки. В условиях вузовской подготовки учителей данная процессуальная системность выражается, во-первых, в использовании языковой системы для передачи информации в виде связного текста, имеющего и реализующего тематическое единство, и во-вторых, в использовании знаний по смежным учебным дисциплинам (психология, педагогика и иностранный язык) для построения урока (системы уроков).

Система профессионального обучения как искусственная модель профессиональной деятельности должна в себе показать профессиональную деятельность. Однако показ будущей профессиональной деятельности имеет в учебном процессе скрытую форму: на первое место в сознании студентов выступает многочисленность и разносторонность содержания учебных предметов в вузе. Формирование у студентов с первых дней обучения в вузе личностного смысла учебной деятельности позволит преодолеть этот разрыв, что наиболее удачно может быть осуществлено на базе развития профессиональных коммуникативных способностей студентов.

Учитывая важность понимания студентами системности всего учебного процесса профессиональной подготовки в педагогическом вузе, мы считаем этот аспект обучающего процесса необходимым условием качественной подготовки учителей начальных классов. Для достижения этого условия, на наш взгляд, необходимы:

- 1) подача учебного материала по различным учебным дисциплинам с учетом их межпредметных связей с целью демонстрации предметной системности;

2) организация обучения в рамках конкретного предмета как содержательного единства;

3) организация профессионального обучения как деятельности, обладающей строгой иерархичностью компонентов-мотивов, потребностей, целей, действий учителей, подчиненных идее профессионального самосовершенствования и отражающих личностную значимость учебного процесса.

Коммуникативные свойства личности будущего учителя начальных классов, составляющие основу его профессиональной компетенции, являются определяющими для других ценных качеств школьного педагога: 1) направленность личности на другого человека (ребенка); 2) эмпатийность; 3) принятие как положительного отношения учителя к ученику; 4) степень принятия себя; 5) взаимное принятие учителя и ученика; 6) адекватное общение учителя с учеником (2). В связи с этим необходимо усилить вербализацию обучения в различных формах совместной деятельности преподавателя и студентов, чтобы повысить профессиональную значимость выполняемых студентами учебных действий: анализ моделей педагогических ситуаций, подбор дидактического материала, составление конспектов уроков, их фрагментов, анализ урока и др.

Процесс интеграции Таджикистана в международное сообщество выявил наличие проблем информационно-технологического и культурологического характера. В этих условиях обучение родному языку приобретает особый смысл и ставит ряд стратегических задач, среди которых приоритетным является обучение, обеспечивающее наряду с лингвистическими знаниями успешное вхождение в другую культуру и в информатизированную среду мирового сообщества.

Результатом такого подхода должно стать формирование специалиста как личности, способной по окончании высшей школы осуществлять с

помощью родного языка межкультурное профессиональное общение, а также самосовершенствование и самообразование.

В процессе изучения таджикского языка формируется *языковая личность*, которая стала объектом внимания лишь в последние годы в связи с большими изменениями в лингвистических исследованиях.

Ю.Н. Караулов предложил структуру языковой личности, состоящую из трех уровней:

1) вербально сентиментический, который предполагает для носителя нормальное владение языком, а для исследователя - традиционное описание формальных средств выражения определенных значений;

2) когнитивный, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в некую «картину мира»;

3) прагматический, включающий цели, мотивы, интересы, установки и др.

Т.В. Кочеткова считает, что развитую языковую личность характеризуют определенные навыки и умения, а именно:

-владение системой языка, его грамматическими и лексическими нормами;

-владение системой речи на текстовом и стилистическом уровне;

-владение социальными нормами употребления речевых произведений на уровне сферы общения, темы, стиля, жанра;

-владение умением создавать сложные тексты (научные, официально-деловые, публицистические и др.) и воспринимать их;

-владение ролями говорящего и слушающего, социальными и психологическими ролями партнерства в общении.

Изучение языка идет в соответствии с профилем будущей специальности, и на отбор изучаемого материала, в первую очередь, влияет интеграция образования.

Третий тип интеграционного процесса, по мнению О.А. Митусовой, – это интеллектуальная интеграция. В содержание любого предмета, в том числе и таджикского языка, входят интеллектуальные умения.

Традиционно учебными считались умения, функционирование которых оптимизирует процесс чтения специального текста на родном языке и тем самым совершенствует качество учебной работы.

Н.Д. Гальскова подразделяет учебные умения, необходимые для того, чтобы эффективно учиться, овладевать содержанием предмета «Родной язык» в процессе речевой деятельности, на две группы:

1) умения, связанные с интеллектуальными процессами:

-осуществлять поиск и выделять необходимую значительную ключевую информацию в соответствии с определенной учебной задачей;

-сопоставлять, сравнивать, классифицировать, группировать, систематизировать информацию в соответствии с поставленной учебной задачей;

-фиксировать основное содержание сообщений;

-формулировать (устно и письменно) основную идею сообщения;

-составлять план, формулировать тезисы;

-готовить и презентовать развернутые сообщения типа доклада;

2) умения, связанные с организацией учебной деятельности:

-пользоваться реферативными и справочными материалами;

-контролировать свои действия и действия других, объективно оценивать эти действия;

-обращаться за помощью, дополнительными разъяснениями и др.

Здесь следует отметить и утверждение Т.М. Фоменко о том, что интеллектуальной интеграции способствует развитие и компенсаторных (адаптивных) умений, владение которыми дает возможность:

- пользоваться лингвистической и контекстуальной догадкой; использовать в процессе общения перефраз, синонимы, слова описания общих понятий, разъяснения, примеры, толкования, «словотворчество»;

- повторить или перефразировать реплику собеседника в подтверждение понимания его высказывания вопроса;

- обратиться за помощью к собеседнику (уточнить вопрос, переспросить и др.).

В лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» был введен в научный обиход М.Н. Вятютневым. Он предложил понимать коммуникативную компетенцию как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе адаптации.

Коммуникативная компетенция - это явление, которому, по мнению большинства методистов, присущи следующие характеристики:

- динамический характер, базирующийся на совместном создании значения высказывания и проявляющийся в том, что знания и умения постоянно меняются, следовательно, меняется и характер способности к общению, связанный с этими знаниями и умениями;

- имплицитный характер. Этот аспект связан с различием «компетенции» и «исполнения». Для достижения адекватного взаимного понимания знаний, способности когнитивных элементов недостаточно, необходимо присутствие некогнитивных компонентов, таких как мотивация,

отношения, интерактивность. Таким образом, можно утверждать, что в структуре компетенции необходимо присутствие нелингвистических компонентов, компонентов психологических по своей природе;

- комплексный характер. Комплексность таджикскоязычной коммуникативной компетенции проявляется в том, что она не представляет сугубо лингвистический феномен, но включает компоненты психологической, антропологической, социологической природы;

- культурно-связный характер, означающий, что культурный компонент значения (отражение системы культурных ценностей в речевых и неречевых действиях) должен учитываться при формировании коммуникативной компетенции.

На современном этапе развития лингводидактической науки наряду с термином «коммуникативная компетенция», в ее практику прочно вошел термин «межкультурная компетенция». Межкультурная компетенция изучающего таджикский язык соотносится с его коммуникативной компетенцией, привнося в ее аспекты межкультурное измерение, но обладая при этом собственными компонентами, не входящими в коммуникативную компетенцию.

Д. Шейлз суммирует виды коммуникативной компетентности следующим образом:

- а) лингвистическая компетенция - знание словарных единиц и умение преобразовывать их в высказываниях;

- б) социолингвистическая компетенция - способность пользоваться языковыми средствами в соответствии с ситуацией;

- в) дискурсивная компетенция - способность достичь связности отдельных высказываний в значимый текст.

В рамках функционального подхода к языку коммуникативную компетенцию Г.К. Павлова рассматривает в следующем компонентом

составе: грамматическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая компетенции.

Грамматическая компетенция предусматривает владение лингвистическим кодом языка (знание правил произношения и орфографии, словообразования и структуры предложения).

Социолингвистическая компетенция - это способность пользоваться языковыми средствами с учетом темы, ролей участников общения, а также знания правил поведения, принятых в данном языковом коллективе.

Дискурсивная компетенция трактуется как способность порождать дискуссию, т.е. использовать и интерпретировать формы слов и значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в когерентный (связный) текст, а также владение средствами подобного текста.

В контексте данного исследования, целью которого является рассмотрение формирования профессионально-языковых компетенций как необходимых составляющих коммуникативной компетентности в системе подготовки студентов таджикских вузов, мы считаем необходимым начать с более подробного анализа сущности и структуры профессионально-коммуникативной компетентности нашего будущего выпускника и провести теоретический анализ данного феномена и его составляющих применительно к образованию.

Языковая подготовка в вузах Таджикистана направлена на достижение следующих целей: а) гуманизация педагогического образования; б) повышение качества образования и непрерывного мониторинга в системе управления качеством подготовки специалистов; в) развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур; г) воспитание студентов в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения; д) приобщение студентов к

мировой культуре, раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях.

Под языковой подготовкой студентов мы понимаем следующее:

-наличие коммуникативной компетенции, позволяющей использовать таджикский язык для профессиональных целей;

-накопление фоновых знаний о таджикском языке;

- знакомство с культурой профессионального и неформального общения на таджикском языке, что включает знание специфики вербального и невербального поведения.

Содержание языковой подготовки будущих специалистов определено Государственным образовательным стандартом следующим образом:

-общий язык: развитие навыков восприятия звучащей (монологической и диалогической речи, развитие навыков устной разговорно-бытовой речи, развитие навыков чтения и письма. Обучение общему языку ведется на материале произведений речи неспециализированной (бытовой и общепознавательной) тематики, а также страноведческого и культурологического характера;

-язык для специальных целей: развитие навыков публичной речи (сообщение, доклад, дискуссия); развитие навыков чтения специальной литературы с целью получения информации; знакомство с основами реферирования, аннотирования и перевода литературы по специальности; развитие основных навыков письма для подготовки публикаций и ведения переписки. Обучение языку специальности ведется на материале произведений речи на специальные темы.

Следовательно, содержание обучения родному языку в вузах должно предусматривать формирование умений в социокультурной и профессионально-деловой (специфика профессии, отдельные сведения о

будущей профессиональной деятельности, проблемы трудоустройства на работу, роль родного языка в будущей профессии и т.д.) сферах.

Следовательно, студент должен демонстрировать сформированную коммуникативную компетенцию на уровне повседневного и профессионального общения для того, чтобы осуществлять профессионально ориентированное взаимодействие со специалистами других стран.

Под профессиональной коммуникативной компетентностью будущего специалиста мы подразумеваем знание лексических единиц и грамматических правил, способность применения этих правил в процессе выражения и восприятия суждений в устной и письменной формах; знание правил речевого поведения, выбор языковых форм в зависимости от ситуации общения в процессе профессиональной коммуникации;

- способность логически выстраивать высказывания в процессе коммуникации;

- способность использовать адекватные ситуации общения, вербальные и невербальные коммуникативные стратегии в целях эффективной профессиональной коммуникации при дефиците языковых средств;

- способность адекватно воспринимать, понимать и давать оценку достижениям культуры и науки других народов в процессе межкультурного профессионально ориентированного общения;

- способность языковой личности выбирать адекватный способ осуществления коммуникации в зависимости от целей конкретной ситуации общения, строить высказывания в соответствии с коммуникативными намерениями участников общения;

- умение оперировать родной таджикской речью, общенаучной и специальной лексикой, анализировать, критически переосмысливать и

осуществлять презентацию текстового материала профессионально ориентированной проблематики;

- способность раскрыть в процессе коммуникации в контексте диалога культур индивидуальные ценности и стремление личности к повышению уровня сформированности компетенций в целях межкультурного профессионального общения.

Определенная нами сущность профессиональной коммуникативной компетентности выпускника вуза позволяет выделить в ней базовые структурные компоненты (ключевые компетенции).

1. Профессионально-языковая компетенция - способность и готовность преобразовать лексические единицы в осмысленное высказывание и применить грамматические правила для выражения и восприятия в устной и письменной формах; способность порождать и воспринимать тексты в определенной сфере профессиональной деятельности, умение оперировать общенаучной и специальной профессиональной лексикой, анализировать, критически переосмысливать и осуществлять презентацию текстового материала профессионально ориентированной ситуации:

-лексическая;

-грамматическая (структурная);

-текстуальная (дискурсивная - способность соединять отдельные предложения в связное устное и письменное сообщение);

-произносительная (говорение);

-орфографическая (письмо);

2. Социолингвистическая компетенция — способность отобрать языковые формы и средства в зависимости от целей, ситуации общения и социального статуса участников в процессе социокультурной и профессиональной коммуникации:

-знание правил речевого поведения (осознание общего и специального в правилах речевого поведения);

-умение корректно интерпретировать содержание речи на таджикском языке;

-владение лингвистической информацией;

-страноведческая компетенция;

-общекультурная компетенция.

3.Компенсаторная (стратегическая) компетентность - способность использовать адекватные ситуации общения, вербальные и невербальные коммуникативные стратегии в целях эффективной профессионально ориентированной коммуникации при недостатке языковых средств.

4.Социальная (прагматическая) — знание соответствий между коммуникативными намерениями и реализующими их высказываниями, между вариативной формой высказывания и ситуативными условиями речевого акта, умение реализовать коммуникативное намерение путем выбора действий в соответствии с требованиями ситуации и логикой протекания речевого акта.

5.Личностная компетенция - готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию; способность в процессе коммуникации раскрыть значимые качества делового профессионального общения.

Трансперсональность - установление связи с собеседником.

Конгруэнтность - естественность, искренность, доверчивость, открытость в отношениях и поведении. *Конструктивность* - способность позитивно воспринимать и решать ненасильственным путем конфликты.

Сотрудничество - умение работать в команде, взаимодействовать с другими, не ущемляя их прав и интересов и внося вклад в общее дело.

Ассертивность - способность отстаивать и аргументированно доказать свою точку зрения, преодолевать смысловые барьеры, уверенно и обоснованно отстаивать свое мнение в различных формах речевой деятельности: монологе, диалоге, полилоге.

Отдельные ученые выделяют только языковую компетенцию, имея ввиду единство «языка - речи». В контексте данного исследования мы разграничиваем знание языка (языковую компетенцию) и его осуществление в деятельности (речевая компетентность). Отсюда, *языковая компетенция* - интуитивное знание системы языка для построения грамматически и семантически правильных предложений. *Речевая компетентность* - умение посредством речи демонстрировать знание системы.

Язык как система и языковая способность, реализуемая посредством речи, обеспечивают речевую деятельность.

Поэтому, мы рассматриваем языковую компетенцию, как знание языка и его реализацию в деятельности, а именно профессионально коммуникативную компетентность.

Формирование языковых компетенций в образовательном процессе вуза включает в себя следующие компоненты: целевой, мотивационный, личностно-деятельностный и оценочно-результативный.

Целевой компонент выявляет выбор способов действий для осуществления поставленной цели, выступает в качестве средства сопоставления результатов действий с прогнозируемым итогом.

Мотивационный компонент влияет на мотивацию образовательной деятельности студента. Развитие уровня языковых компетенций - это внутриличностный процесс, который способствует изменению сознания

студента, его мотивов в процессе развития уровня компетенций и приобретения практического опыта.

Личностно-деятельностный компонент обуславливает реализацию совместной деятельности в коллективе, общению, развитию эмоционально-психологических и деловых отношений.

Оценочно-результативный компонент выявляет эффективность критериев оценивания уровня сформированности языковых компетенций.

На этапе *констатирующего эксперимента* осуществлялась организационно-методическая подготовка экспериментального обучения устной и письменной речевой деятельности студентов на таджикском языке:

- определялись цели и задачи эксперимента;

- проводилось тестирование для выявления уровня сформированности навыков устного и письменного общения на таджикском языке.

Важным условием организации опытно-экспериментального исследования была организация учебного процесса на основе модели учебной среды педагогического вуза в контексте совершенствования качества образовательного процесса по аспектам языковой компетенции будущих педагогов.

На этапе *обучающего эксперимента* была осуществлена система заданий и тестов для формирования навыков устного и письменного общения студентов на основе специально обработанных текстов.

Данный этап предусматривает проведение экспериментального обучения профессионально ориентированному чтению и коммуникации студентов:

- выбор экспериментальных и контрольных групп и их подготовку к экспериментальному обучению;

- проведение экспериментального обучения;

-проведение промежуточного и итогового тестирований, задача которых показать уровень сформированности навыков устного и письменного общения у студентов.

Обучение в контрольных группах велось на основе программы по таджикскому языку. Работа с текстом включала использование комплекса упражнений соответствующего учебника .

Для измерения уровня готовности к развитию продуктивного мышления каждого студента констатирующего эксперимента, мы использовали метод построения структуры школы. Так как мы предполагали разделение готовности на творческий, инициативный , репродуктивный, то стало реальным разделение на высокий, средний, низкий уровень с присвоением условных баллов. Беседы, анкетирование, метод незаконченных тезисов, наблюдение позволили получить следующие результаты: в студенческих группах преобладают низкий (репродуктивный) и средний (инициативный) уровни.

Для формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в экспериментальной группе следовательно должны получить об ее исходном положении. Мы измерили уровень готовности к профессиональной деятельности у студентов контрольной и экспериментальной групп. Диагностика исходного состояния проводилась на 1-4 курсах. Нами были проверен уровень компонентов готовности у каждого студента с определенными критериями и показателями. Итоги замеров показаны в таблице 1. Критерии обозначены как 1,2,3; уровни - соответственно Р– Репродуктивный; И-Инициативный; Т- творческий

Таблица 2. Исходный уровень сформированности готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности.

Группы	Кол-во	Критерии готовности (в баллах)
--------	--------	--------------------------------

	студенто	Р И Т			Р И Т				Р И Т		
	в										
Контрольная	68	4,6	5,6	,8	5,1	5,6	,3	6	52,	5,0	,4
Эксперимента льная	72	4,4	4,8	0,8	6,9	2,9	0,2	0	51,	6,4	,6

Как видно из таблицы по уровням готовности, как в контрольной, так и в экспериментальной группе на начало эксперимента сильных различий не наблюдаются. В обеих группах уровень направленности оказался высшим и соответствовал инициативному и творческому уровню. Уровень знаний, необходимых для организации учебно-воспитательного процесса и обеспечивших развитие творческой деятельности, оказался на среднем и низком уровне.

Уровень умений, позволяющих реализовать на практике профессиональную деятельность оказался на низком (репродуктивном уровне) как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Работа по изучению состояния готовности будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности приводит к следующим выводам:

1. Студенты, испытывая потребность в развитии творческой деятельности, не обладают достаточными знаниями и умениями.

2. Изучение учебного плана, учебных и рабочих программ по профилирующим учебным предметам показало недостаточную ориентированность студентов на готовность, так как получаемые будущими учителями знания не ориентированы в достаточной степени на развитие эффективного мышления младших школьников.

3. В студенческих группах наблюдается низкий (репродуктивный) и средний (инициативный) уровни их готовности к профессиональной деятельности.

Рассматривая готовность будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности, выражающейся в знаниях, умениях, и других качествах, мы пришли к выводу о необходимости налаживания межкафедральных и межпредметных связей. Используя возможности не только профилирующих и базовых, но и общеобразовательных дисциплин, можно сформировать изучаемую нами готовность. На первом этапе мы провели опрос среди преподавателей социально – гуманитарного цикла с целью выявления отношения к вопросу подготовки будущих учителей к осознанию возможностей социально - гуманитарных дисциплин. Результаты опроса показали следующее: все опрошенные положительно относятся к данному аспекту, считают его основным в структуре профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов к осуществлению межпредметных связей. Однако при проведении занятий не всегда учитывают возможности для координации межпредметных связей.

Разработанная нами технология формирования компетенции и готовности будущих педагогов к осуществлению педагогической деятельности переставляет собой систематическое и поэтапное усложнение содержания учебно-воспитательного процесса вуза.

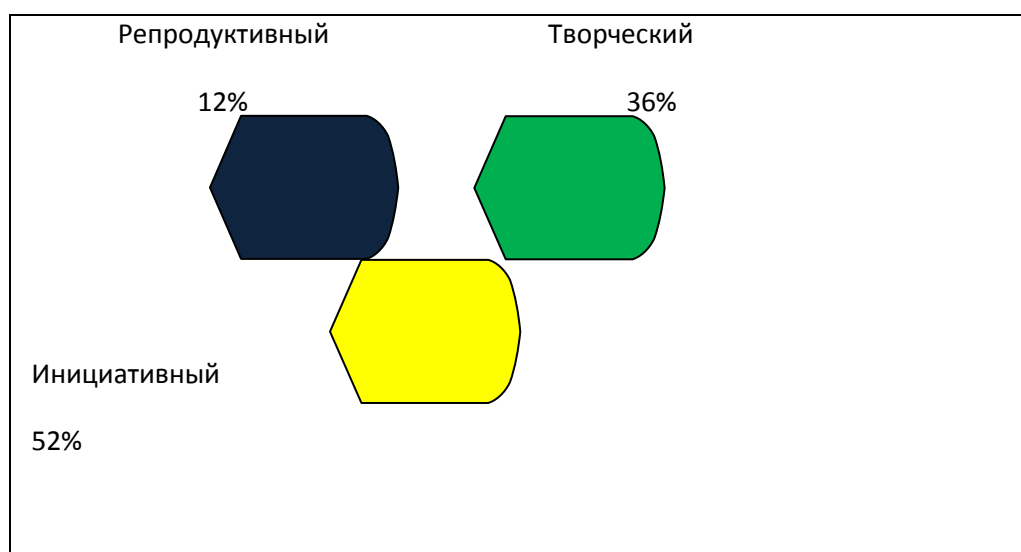
Анализ полученных результатов показал, что в ходе педагогического эксперимента в экспериментальной группе произошли положительные сдвиги. Положительная динамика прослеживается особенно в содержательном и процессуальном компонентах. Полученные данные свидетельствуют об продуктивности предполагаемой нами технологии по вопросу готовности будущих учителей начальных классов к педагогической работе. После изучения данных по каждому компоненту готовности мы констатировали, что мотивационно- личностный, содержательный и отчасти процессуальный компоненты в экспериментальной группе сформированы в полном объеме. Наблюдается некоторый спад по сравнению с началом

эксперимента в мотивационном плане как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Это можно объяснить низкими баллами по критерию. «Интерес к выбранной профессии и желание работать с детьми». Отдельные студенты не желают связать в будущем свою жизнь с педагогической работой, объясняя это низким социальным статусом учителя, заработной платой, отсутствием призвания и другие. Сравнивая уровни готовности в контрольной и экспериментальной группах,(Таб.2) мы видим, ситуацию, которая было в начале эксперимента и различия которые появились в конце эксперимента.

Таблица 3.Состояние сформированности готовности учителей начальных классов к педагогической деятельности.

Группа	Кол-во	Уровни готовности учителей к профессиональной деятельности .					
		Творческий		Инициативный		репродуктивный	
		Кол-во		Кол-во	%	Кол-во	
Экс.	118	80	6,4	114	51,7	26	11,9
Контр.	120	57	6,0	87	40,0	74	4,0

Раскроем уровни готовности будущих учителей начальных классов к педагогической деятельности в диаграмме. Диаграмма 1.



Как видно по диаграмме большинство студентов (52%) достигают инициативный уровень, творческой - (36%) и лишь незначительная часть (менее 12%) остаются на репродуктивном уровне её развития.

Таким образом, заметна предполагаемая нами динамика готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в экспериментальной группе.

Таблице 4. Рост критерия при сопоставлении готовности продуктивному мышлению в контрольной ($n_1=218$) и экспериментальной ($n_2=220$) группах.

Уровень усвоения	Частота в экспериментальной группе человек	Частота в контрольной группе человек
Творческий	80	57
Инициативный	114	87
репродуктивный	26	74
Объем выборки	$n_1=80+114+26=220$	$n_2=57+87+74=218$

Далее, определяем модуль разности соответствующих относительных частот для контрольной и экспериментальной выборок.

В итоге, можно сделать вывод о том, что процесс профессионально ориентированного обучения родному языку на основе разработанной технологии формирования языковых компетенций является более качественным и эффективным.

Студенты экспериментальных групп обладают более высоким уровнем знаний и развитием коммуникативной компетенции:

- ведут беседы в условиях повседневного и делового общения;
- владеют различными видами монологического высказывания (краткое информирование, уточнение, пояснение, доклад);
- обрабатывают деловую корреспонденцию (пишут деловые письма, посылают и принимают информацию по факсу, телексу, ведут деловой разговор по телефону);

понимают основное содержание оригинальных профессионально ориентированных текстов, извлекают необходимую, значимую информацию.

2.3. Уровни формирования профессиональной компетенции учителя начальных классов и факторы влияющие на ее эффективность

Система образования Республики Таджикистан ориентирована на вхождение в мировое образовательное пространство, поэтому качество образования рассматривается в контексте соответствия уровня получаемых образовательных услуг мировыми стандартами и нормами. На сегодняшний день приоритетным является достижение точного качества подготовки специалистов, которое дает возможность конкурировать на международном рынке труда. Поэтому проблема формирования профессиональной компетентности особенно остро стоит во время социальных преобразований и реформ. В этих условиях вопрос о количественных и качественных показателях человеческой деятельности становится делом первостепенной важности.

Включенность человека в профессиональную деятельность зависит от личности субъекта деятельности, профессиональной подготовленности, наличия опыта и профессионально важных качеств. С другой стороны, это зависит также от особенностей субъекта, сферы деятельности, особенностей данной профессии и конкретного вида профессиональной деятельности, которые обуславливают содержание, направленность и сроки обучения, а также средства и методы профессиональной подготовки.

В послании главы государства Эмомали Рахмона в Маджлиси намояндагон отмечено, что “главным критерием успеха образовательной реформы является достижение такого уровня, когда гражданин нашей страны, получив соответствующее образование и квалификацию, сможет

стать востребованным специалистом в любой стране мира”. Исходя из этого, перед образованием поставлена задача “формирования основ умной экономики” и “для ее создания следует, прежде всего, развивать свой собственный человеческий капитал”.

В настоящее время в сфере образования происходят существенные изменения, которые в сложившихся условиях инициируют новые приоритеты в подготовке будущих учителей в высшей школе. Поэтому в законодательных документах о деятельности высших учебных заведениях четко обозначены следующие задачи: 1) подготовка специалистов новой формации, обладающего широкими фундаментальными знаниями, инициативного, способного адаптироваться к меняющимся требованиям рынка труда и технологии; 2) усиление мотивации всей системы высшего образования на предоставление качественных образовательных услуг через демократизацию образовательного процесса; 4) подготовка отдельных ВУЗов к прохождению международной аккредитации, создание объективных условий развития элитных ВУЗов; 5) формирование новых принципов и практики управления ВУЗами, внедрение системы стратегического планирования и повышения автономности вузов; 6) укрепление прав студентов на получение качественного образования, разработка и внедрение механизмов, определяющих ответственность руководителей ВУЗов за предоставление качественных образовательных услуг.

На современном этапе вузы твердо стоят на позициях безусловного приоритета достижения таджикской образовательной системы, на сохранении традиций классического естественнонаучного и гуманитарного университетского образования и ведущих научно-педагогических школ.

Реализация компетентностного подхода в образовании ставит перед вузами сложные задачи разработки эффективных методик и средств повышения готовности будущих учителей начальных классов к

профессиональной деятельности. Общеизвестно, что содержание образования выступает как педагогическая модель реализации социального заказа общества на подготовку всесторонне и гармонично развитого молодого специалиста; содержание же обучения выступает в качестве существенного элемента этой модели, элемента в котором фиксируется учебная информация, определяющая деятельность и педагога, и студента. Более того, содержание обучения является той базой, на которой строится процесс обучения, воспитания и развития будущего учителя начальных классов, осуществляется практическая реализация этой педагогической модели.

Компетентный подход дает возможность осуществить обновление содержания вузовского курса за счет обстоятельной разработки содержательной структуры курса. Главная цель – дифференциация условных научных знаний, т.е. определение из объема общих научных знаний ведущих, педагогически важных знаний; четкое определение тех знаний, которые имеют только дополнительное или второстепенное значение, хотя они способствуют более продуктивному условию ведущих знаний.

Главным в учебном процессе становится не передача знаний, а сам студент. Нелинейное обучение, как основа организации кредитной системы обучения, предусматривает использование определенных методов обучения, которые формируют у выпускника способность воспринимать информацию в нужном месте и в нужное время.

Как основу осуществления нелинейного обучения можно рассматривать разработку учебных программ. Разработка учебных программ позволяет претворить в жизнь важную идею о том, что стандарт может быть достигнут различными путями.

Вариативность содержания образования больше всего представлена в зарубежных исследованиях и зарубежных базовых моделях образования

(большой выбор изучаемых дисциплин, равный уровень трудности базовых предметов).

В педагогической литературе выделяются следующие направления вариативности: 1) вариативность образовательных учебных заведений. 2) вариативность форм получения образования; 3) вариативность систем образовательных учреждений; 4) вариативность педагогических технологий. В педагогической литературе понятие «вариативность» как феномен или явление рассматривается в различных степенях

Развитие принципа вариативности приобретает новые оттенки в контексте внедрения кредитной системы обучения в вузах Республики Таджикистан. Необходимо обратить внимание на следующую особенность. Государственные образовательные стандарты в системе зачетных единиц, определяют лишь общие требования к содержанию высшего профессионального образования и, как правило, перечни и компетентностные описания только обязательных для изучения учебных дисциплин.

Содержание основных образовательных программ предусматривает наличие вариативного компонента, благодаря которому реализуется адаптация обучения с учетом индивидуальных потребностей студентов и работодателей.

В нашем представлении, каждый этап обучения характеризуется для студентов овладением знаниями и умениями, развитием личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности.

В качестве системы формулирующей задачи построения модели в работе, определено формирование профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов, определяющих направленность всех элементов модели на осуществление интегрального результата обучения,

основным критерием оценки которого является уровень его сформированности.

В основу нашей концепции была положена идея компетентного подхода, что позволило выявить следующие уровни формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе освоения вариативного содержания образования посредством элективных. (таблица №4).

Таблица 5

Характеристика уровней и поносителей сформированности профессиональных

Критерии	Уровней сформированности			
	Начальный	Продвинутый	Высокий	Профессиональный
Мотивационный	Низкая мотивация отсутствия гражданско- профессионального мировоззрения, самоответственности.	Более устойчивое ценностное отношение к педагогической профессии.	Потребность в педагогических новшествах; профессиональная направленность.	Большая целенаправленность, устойчивость мотивов осознанность процесса готовности к педагогической деятельности; стремление к профессиональному самообразованию.
Содержательный	Знания в области будущей профессиональной деятельности сформированы на обыденном уровне; выполняемые действия зачастую неосознанны	Знания о сущности и специфике профессиональной деятельности начинают формироваться, однако поверхностны и не систематизированы.	Знания о объекте деятельности учителя, значения своего предмета; значения об особенностях управления педагогическим процессом.	Знание сущности, особенностей педагогической деятельности; способах ее творческой реализации; глубокие и разносторонние знания об объекте и предмете своей деятельности, их сущностных и специфичных характеристиках, видах и признаках, знание своего предмета во взаимосвязи с реализацией инновационных идей обучения.
Технологический	Неумение проводить анализ, определять перспективы; деятельность шаблонный характер	Умение проводить анализ, определять перспективы воспроизводящая деятельность с элементами новых решений в нестандартных ситуациях .	Проектировочное умение управлять учебной деятельностью учащегося; умение воспроизводить и управлять технологичными звеньями.	Проектировочные умения; умение управлять учебной деятельностью учащегося; умение воспроизводить и управлять технологичными звеньями; владение способами диагностирования технологичности обучения и его эффективности.
Рефлексивно- коммуникативный		Основы анализа деятельности.	Технология самоконтроля собственной	Самоопределение и саморазвитие.

			познавательной деятельности.	
--	--	--	------------------------------	--

Человек всегда имеет и использует возможности выбора того или иного пути, мотивированного его потребностями, интересами, убеждениями и учетом условий конкретной ситуации.

Отсюда следует важный вывод: в процессе подготовки будущих учителей начальных классов с высоким уровнем культуры необходимо обращать внимание на изучение не только внешней (по отношению к студенту) системы отношений, но и внутренней, раскрывая характер взаимодействия двух систем.

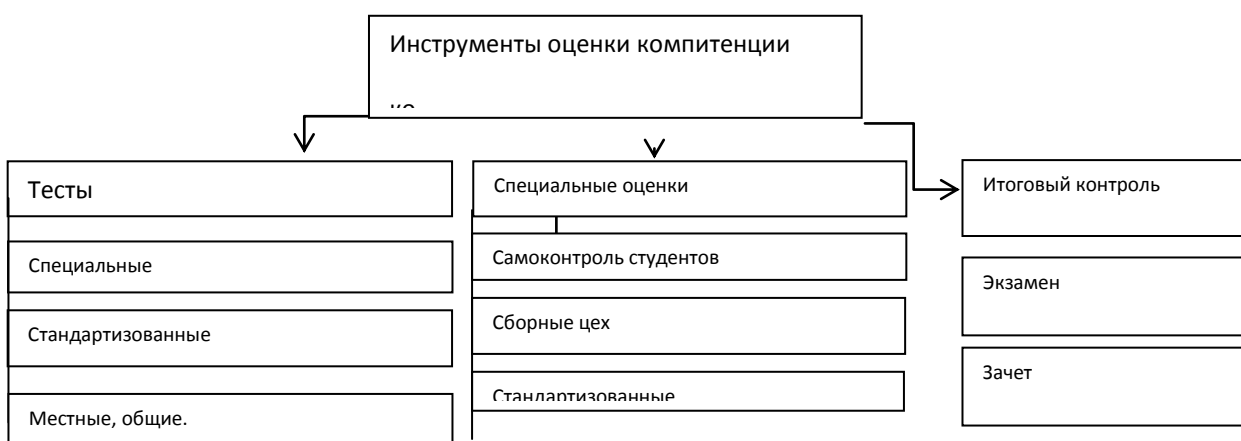
Существующий характер подготовки студентов в вузе, когда будущий учитель находится в состоянии «ознакомления» с профессиональной деятельностью сделанного ими профессионального выбора, препятствует включению студентов в самообразовательную деятельность.

При организации компетентности – ориентированного образовательного процесса большое значение придается формам и способам организации контроля.

Данный процесс включает совокупность учебных мероприятий, направленных на освоение обучающимися образовательной программы.

Обратимся к характеристике некоторых особенностей этих видов оценки (Таб.7)

Таблица 6. Определение профессиональных компетенции будущих учителей начальных



В целях комплексного представления сущности и содержания процесса формирования профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов, нами была разработана модель процесса формирования искомого качества в педагогическом процессе университетского образования.

В основу разработанной модели были положены концептуальные идеи теории целостного педагогического процесса Н.Д. Хмель и закономерности ее функционирования, заключающиеся в взаимосвязи эффективности процесса (педагога и обучаемого) взаимосвязанности и соподчинённости всех элементов педагогического процесса и осмысление того, что объектом деятельности педагога является именно целостный педагогический процесс во всех ее взаимосвязях и компонентах (Таблица 8.)

Таблица 7. Модель формирования ПК будущих учителей начальных классов в педагогическом процессе университета.

	Цель – формирование профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов.			
Учебная деятельность студента	Педагогические условия			Педагогическая деятельность педагога.
	Информационно - методическое обеспечение;	Комплекс педагогических технологий		
	Временное и ресурсное – техническое обеспечения	Исследовательский характер обучения		
		Комплекс контрольно измерительных средств.		
	Формы	Средства	Методы	
	Элективные курсы Лекции; Практические занятия; НИРС и д. р.	Убчено нормативные; Методический инструментарий; Научно	Проектное обучение; Кейс – стадии Проблемное обучение; – Игровое моделирование.	

		информационные.		
	Контрольно – оценочный инструмент			
	Текущий	Промежуточный	Итоговый	
	Результат форсированности компонентов профессиональных компетенции у будущих учителей начальных классов.			

Компетентностный подход предполагает новую структуру учебной программы, в которой каждый модуль учебного материала ориентирован на формирование одной из ключевых компетенций и этот модуль должен быть предоставлен студенту для выбора.

Дисциплины по выбору студентов ориентированы на выражение творческой индивидуальности преподавателя, имеющего возможность предложить учебный материал, связанный с его научными интересами и призваний способствовать профессиональной компетенции студентов.

Эффективность предполагаемой методики была оценена при проведении педагогического эксперимента. В структуру проводимого нами педагогического эксперимента были включены два этапа:

- 1.Констатирующий эксперимент.
- 2.Формирующий эксперимент.

По правилам проведения эксперимента констатирующий и формирующий этапы имели общие черты, к которым относятся: уровень условного эксперимента по ряду параметров, подготовка экспериментальных материалов, статистическая обработка данных констатирующего и формирующего экспериментов проводилась с помощью компьютерных программ.

В соответствии с целями, задачами нашего исследования и определенного логикой и методикой эксперимента, нами были выделены следующие критерии, позволяющие определить уровень сформированности профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов:

мотивационно-ценностный, рефлексивно-коммуникационный, информационно-содержательный и деятельностно-технологический компоненты.

Суть экспериментальной работы заключалась не только в освоенной студентами знаний, умений, в изучении путей их применения в моделировании профессиональной деятельности, но и в становлении адекватного отношения к формируемой компетенции, обязательно востребованной будущей профессиональной деятельности. Обучение в ходе эксперимента было организовано так, чтобы создавалась возможность знакомства студентов с более широким опытом профессиональной деятельности, а методические технологии отбирались с учётом их реального потенциала, призванного позитивно повлиять на качества усвоения материала.

Для раскрытия компетенций, необходимых выпускникам был проведен анализ деятельности, позволивший получить содержание курса такие виды познавательной деятельности, которые направлены на формирование профессиональной компетенции и проведена коллективная экспертная оценка. Была разработана анкета для эксперта, на основе которой осуществилась их статистическая обработка.

С целью конкретного планирования итогов экспериментальной работы, получения объективности мы диагностировали экспериментальные группы, которые усвоили элективные курсы, ознакомились с необходимым объемом их содержания.

Проведение констатирующего эксперимента позволило установить фактическое состояние исследуемого объекта, констатировать исходные параметры исследуемого объекта, выступающего в качестве основы для проведения форм формирующего эксперимента. В ходе констатирующего эксперимента были получены следующие данные, которые мы

распределили согласно выделенным нами критериям, показателям и уровням.

В качестве показателей, характеризующих сформированность компетенции, применялись: а) уровень знаний в сфере обязательной учебной дисциплины и элективного курса; б) уровень сформированности умений по обязательному и элективному курсу. в) положительное отношение к профессиональной деятельности; г) самостоятельность применения знаний; д) осознанность и качество выполнения заданий; е) уровень сформированности личностных качеств, элементов профессиональной культуры; ж) уровень готовности к принятию обоснованного решения. Изучение полученных данных в процессе экспериментальной работы по определению уровня сформированности компетенций осуществлялся с применением коэффициента полноты сформированности умения, который рассматривался в исследованиях Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, В.В. Завьялова, А.В. Усовой. Он выявляется по

следующей формуле:
$$K = \left(\frac{\sum_{i=1}^n p_i}{n} \right) K = \left(\frac{\sum_{i=1}^n p_i}{n} \right) : (n * 2N) = (n_1 + n_2 + \dots + n_N) / (n * N),$$
 где:

p_i - количество правильно выполненных технологических операций;

n - количество операций, которые должны быть выполнены;

N - количество студентов, выполнявших работу;

K - коэффициент полноты сформированности умений.

Исходя из этой методики были определены основные категории, определяющие сформированность компетенций в интервале.

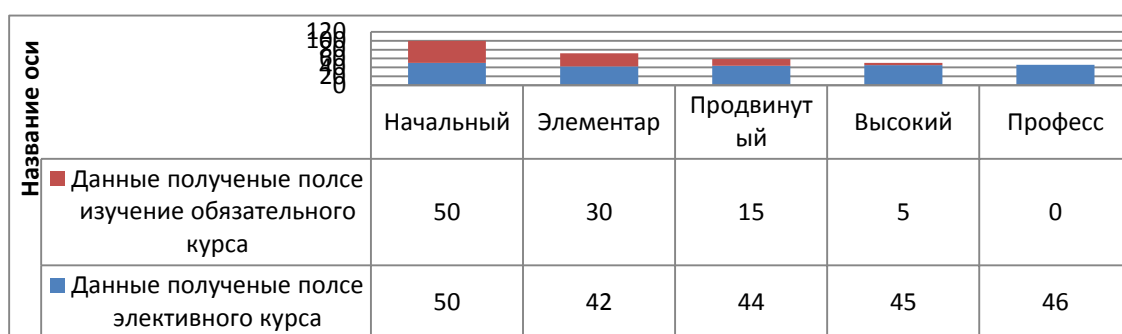
- профессиональный - $0,9 < K < 1$;
- высокий уровень - $0,7 < K < 0,9$;
- продвинутый $0,5 < K < 0,7$;
- элементарный $0,3 < K < 0,5$;
- начальный - $K < 0,3$.

Число студентов, показавших высокий уровень готовности к решению поставленных задач, возросло с 5 до 15 %, а показавших продвинутый уровень – с 15 % до 44 %.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что профессиональный уровень требует более объемного по времени и методическому оснащению погружения студентов в профессиональную среду. Иначе говоря, дидактические возможности применения элективных курсов (экспериментальный курс) в их взаимосвязи с обязательными курсами позволили студентам, в основном, достичь продвинутого уровня формирования компетенций.

Результаты работы со студентами экспериментальных групп, обучавшихся на педагогическом факультете Государственного педагогического университета им.С. Айни и Курган-Тюбинского государственного университета им. Н.Хусрава, по разработанным экспериментальным материалам элективного курса "Методика организации внеклассной работы по таджикскому языку" отражены в диаграмме.

Диаграмма 2. Результаты анализа сформированности компетенций студентов в процессе проведения элективных занятий



Полученные результаты свидетельствует об устойчивой положительной динамике в усвоении разработанного содержания программы, ориентированной на формирование профессиональных компетенции студентов факультета педагогики и психологии. Содержание, формы и методы изучения предлагаемого курса способствуют успешному

формированию компетенций, необходимых в дававшей профессиональной деятельности выпускников. Полученные результаты дают основание утверждать, что введение элективных курсов позволяет добиться положительного результата в формируемых компетенциях студентов, что обусловлено профессиональным уровнем формируемых компетенций.

Спектр видов профессиональной деятельности и их глубина требует более существенно по времени включения студентов очного отделения в практическую работу. Мы полагаем, что в современной высшей школе интерес и внимание к внедрению элективных курсов на идеях компетентостного подхода со стороны студентов будет возрастать.

Анализ полученных результатов позволяет отметить пользу и степень усвоения материала в процессе обучения, полученные данные о дальнейшем совершенствовании подготовки в области формирования профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов связаны с более активным вовлечением студентов в профессиональную среду и увеличением времени, отведенного на профессионально-ориентирные дисциплины по выбору студентов.

Проблема формирования профессиональной компетенции выпускника должна быть рассмотрена с позиций становления и развития культуры педагога. То есть, сущность осуществления задач, направленных на формирование компетенций студента педагогического вуза, должна предполагать не только ориентации на знания и умения, определенные элективных в содержание обязательных учебных дисциплинах, но и формирование опыта использования этих знаний и умений, что в исследовании основной акцент в организации элективных курсов был сделан в пользу таких методов обучения, которые призваны показать эффективные пути практического применения в решении профессиональных задач имитационное моделирование. На основе полученных данных можно

говорить о необходимости введения определенных циклов изучения элективных курсов с целью их соответствия развитию профессиональных интересов, студентов, а также более полной привязке к обязательным учебным дисциплинам.

Таблица 8. Изменения в сформированности профессиональной компетентности будущих учителей.

Название уровней	Констатирующий эксперимент		Формирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Начальный	43,4	45,7	41,1	12,6	39,1	-
Элементарный	48,2	49	46,5	30,2	44,7	19,2
Продвинутый	8,4	5,3	12,4	41,0	16,2	51,8
Высокий	-	-	-	16,2	-	29

Профессиональная компетентность учителя начальных классов по своей природе динамична: она может при конкретных условиях развиваться в положительную сторону, может долгое время находиться на одном уровне, а может подвергаться деформации (непрофессионализм) или снижаться (после профессионализма).

Если последний уровень не поддается корректировке ввиду пенсионного возраста его обладателей, то уровень непрофессионализма можно выправить через организацию профессионального обучения педагога.

На развитие профессиональной компетентности учителя влияют различные факторы. В их классификации социальные факторы, на наш взгляд, являются основными. В свою очередь, мы выделяем два вида: социально-экономические и социально-психологические факторы, которые сегодня легли в основу управления профессиональной компетентности педагога.

В современных условиях распространение в управлении ПКП получило принцип коллегиальности.

Коллегиальность в управлении предусматривает, что профессионалы-руководители работают в тесном контакте друг с другом и связаны узами сотрудничества и взаимозависимости, составляя управленческий штат.

Целью управления персоналом стало побуждение педагогов к развитию их профессиональной компетентности для более продуктивного труда.

Одновременно важное значение приобрели следующие социально-психологические аспекты управления:

- главным стимулом в работе является стабильность служебного положения;
- увольнение по инициативе администрации сравнительно редко, так как оно сопряжено с соблюдением множества различных, правил;
- воспитание у работников чувства приверженности своей школе.

Анкетный опрос позволил выявить группу социальных факторов, способствующих повышению ПКП (Табл. 10).

Таблица 9.

Значимость социальных факторов на повышение ПКП

Факторы	Вес
- Хорошая организация рабочих мест;	4 3,9
- Рациональное планирование и использование учебной площади	3,9
- Систематическая переподготовка и повышение квалификации работников	3,7
- Обеспечение стабильной нагрузки	3,6
- Разработка и реализация различных социально-экономических программ	

Рассмотрим наиболее значимые факторы влияющие на ПКП. По оценке всех групп респондентов, наиболее значима для педагогов, удовлетворенность организацией рабочих мест. Менее всего педагоги обеспокоены разработкой и реализацией различных программ.

Рациональное планирование и использование учебной площади связано у педагога с хорошим расписанием и постоянным рабочим кабинетом, что почти всегда невыполнимо в перегруженных учащимися школах.

Систематическая переподготовка и повышение квалификации для педагогов имеет большое значение, так как это связано с предстоящими аттестациями и влияет на профессиональную компетентность педагога, а как итог - на зарплату.

Обеспечение стабильной нагрузки педагогов волнует в небольшой степени: нехватка педагогов в учебных заведениях вынуждает их брать по 2 ставки.

Наряду с этим анализом, мы выработали рекомендации, которые могут способствовать социальной стабильности в коллективе:

- привлечение учителей, ушедших на пенсию, в период болезни основных учителей;
- переквалификация учителей и обучение их новым специальностям при уменьшении учебной нагрузки;
- сокращение учебной нагрузки по желанию учителя в период ухудшения здоровья, переход на неполную ставку;
- предложение внеочередных отпусков без содержания и досрочного выхода на пенсию.

Эти рекомендации по обеспечению стабильной занятости постоянных учителей образовательных учреждений могут быть использованы в социальных программах, способствующих развитию ПКП.

На практике социальной защиты в целом, несмотря на многообразие видов и форм, проявились два основных подхода, определяющих ее направленность и содержание:

- **первый** условно можно назвать «собесовским» или «компенсаторным».

Он связан с системой мер, компенсирующих различным социальным группам физические и моральные потери;

- **второй** поход к социальной защите условно можно назвать - «инновационный».

Он связан с созданием условий для активизации самозащиты личности, а конкретно - активизация творческого потенциала учителя для решения социальных проблем.

Таблица 10. Что же беспокоит учителей?

Проявление социальной незащищенности педагогов	Вес
- профнепригодность к работе по-новому	22(6)
- перспективы безработицы	11(11)
- нерешенность вопросов пенсионного обеспечения	15(10)
-правовая незащищенность: -в отношениях с администрацией -в отношениях с учащимися	20(8) 45(4) 51(3)
- неразвитость платных педагогических услуг	26(5)
- нечеткость аттестации и дифференциации в оплате труда	52(2)
- нерешенность жилищно-бытовых проблем	45(4)
- низкая оплата труда	60(1)
- мало возможностей профессионального роста	21(7)

Учителей больше всего волнуют низкая зарплата, отношения с родителями и учащимися, жилищно-бытовые проблемы. К числу *менее волнующих проблем* социальной защищенности учителя респонденты отнесли;

- профнепригодность к работе по-новому;
- ограниченность профессионального роста.

В такой ситуации трудно убеждать в необходимости повышения профессиональной компетентности. Для решения этих вопросов существуют социальные системы управления.

Социальная система управления призвана обеспечить эффективную работу обучающей системы. Она создается в тесной взаимосвязи с обучающей системой.

При групповом подходе к управлению образовательным учреждением оплата труда должна производиться на конкурентной основе, чтобы заинтересовать в конкретной работе наиболее квалифицированных работников. Более высокую оплату должны получать учителя, овладевшие смежными специальностями. Например, математика-информатика, химия-биология, физкультура-биология и т.п.

Таким образом, зарплата каждого учителя зависит от уровня его квалификации и числа освоенных специальностей.

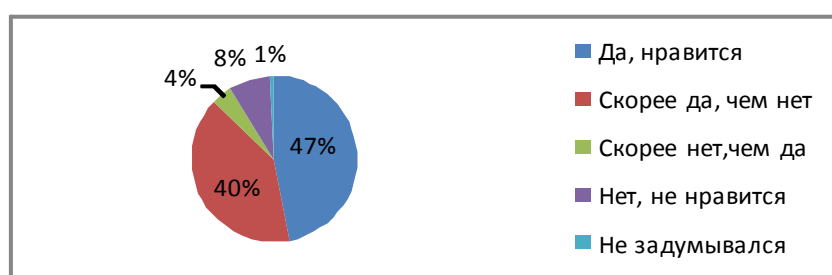
Активно разрабатывается в связи с этими предложениями социально-психологический подход. Авторы этого подхода вполне обоснованно считают, что огромное влияние на учителя оказывает сложная социальная система, каковой является школа, а конкретно - профессиональная среда.

Различают виды среды по характеру взаимодействия на человека: комфортная рабочая среда, которая обеспечивает оптимальную динамику работоспособности человека, хорошее самочувствие и сохранение его здоровья; относительно комфортная рабочая среда, которая обеспечивает нужный уровень работоспособности и сохранение здоровья, но вызывает у человека субъективные ощущения напряженности и приводит к функциональным изменениям, не выходящим за пределы нормы; экстремальная рабочая среда, которая приводит к снижению работоспособности человека, вызывает негативные функциональные изменения; сверхэкстремальная рабочая среда, приводящая к

возникновению в организме патологических изменений, в большинстве случаев влечет невозможность выполнения работ. Наконец, социально-психологические условия труда определяются характером взаимоотношений всех субъектов деятельности.

Подавляющее большинство респондентов на вопрос «Нравится ли Вам работа в Вашей школе?» ответили утвердительно.

Мы полагаем, что в современных условиях отношение к работе будет во многом определяться стажем педагогической деятельности респондентов. Посмотрим, какую роль играет этот фактор в отношении учителей к своей работе (диаграмма. 3).



Как видим, наибольшие различия связаны с двумя стажевыми группами. Учителя с опытом педагогической деятельности от трех до восьми лет менее оптимистично оценивают свою работу в школе, чем «стажисты», хотя в целом оценка положительна. Вероятно, это объясняется тем, что данная стажевая группа состоит в основном из женщин 25-30 лет, а это тот возраст, когда, с одной стороны, на первый план выходят личные проблемы - замужество, рождение ребенка, материальное устройство собственной жизни, а с другой - статусное самоопределение, ибо именно в этот момент чаще всего решается вопрос - остается учитель работать в школе или нет.

В этом смысле данная стажевая группа самая противоречивая, сомневающаяся. А работа учителя меньше, чем какая-либо другая, способствует решению обеих проблем. Неудивительно поэтому, что молодые

учителя с таким стажем работы в школе весьма сдержаны в оценке привлекательности своей работы.

Таблица 11. Оценка привлекательности работы в школе в зависимости от педагогического стажа (% от числа опрошенных)

Педагогический стаж	Да	Скорее да	Не задумывался	Скорее нет	Нет
Менее 3 лет	8	3	46	5	11
3-8 лет	7	3	43	5	12
8-13 лет	4	4	43	3	8
13-18 лет	9	4	42	1	8
Более 18 лет	5	5	35	5	4
Общий массив	7	4	40	4	8

Для «стажистов», карьерные, статусные проблемы уже решены, их положение стабильно, устойчиво, тем более что в сегодня стаж в значительной степени влияет на заработную плату, поэтому и их оценка работы более высока. Особо следует подчеркнуть, что группа учителей со стажем педагогической деятельности от восьми до восемнадцати лет в предыдущие годы вызывала определенное беспокойство как менее удовлетворенная своим трудом, на данном этапе она выглядит достаточно устойчиво, стабильно, спокойно.

Таким образом, следует вывод, что профессиональная среда определяет «приживаемость» инновации в школах и можно сказать, что инновации в школах зависят от уровня профессионального мастерства каждого учителя, так и от развития школы как системы.

В настоящее время на первый план выступает повышение квалификации, как один из элементов профессиональной компетентности педагога. На современном этапе развития общества перед образовательными учреждениями стоит задача подготовки

конкурентоспособного специалиста, умеющего достигать успеха, готовного к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Поэтому под формированием профессиональных компетенции педагогов мы понимаем передподготовку педагогических кадров с целью освоения новых знаний, умений, навыков и способов общения в связи с овладением новой профессией или изменившимися требованиями к содержанию и результатом труда.

Нам близко мнение В.В. Давыдова о том, что любой процесс обучения, представляющий собой передачу исторического опыта индивиду, предполагает взаимодействие обучающего (учителя) и обучаемого (ученика). В этом случае становится очевидным, что роль каждого из участников этого процесса различна (40).

Раскрывая суть становления нового педагогического мышления учителя начальных классов, влияющего на модернизацию образования как инвариативный педагогический процесс, предполагающий педагогическое обеспечение духовного, интеллектуального и профессионального совершенствования, мы пришли к выводу, что он имеет не только общие с целостным педагогическим процессом учреждения образования (будь то детский сад, школа или ВУЗ) характеристики, но и обладает определенными особенностями. А именно:

- особенностью решения педагогических задач посредством разрешения ценностных противоречий
- научно- методическим и педагогическим сопровождением;
- профессиональной актуализацией педагога и его инновационную деятельность, направленную на модернизацию образования.

Педагогам в экспериментальных начальных классов школ г. Душанбе (№54,15и7) была предложена анкета следующего содержания(всего проанкетировано 98 педагогов):

1. В чем вы ведите смысл своей работы?
2. Кто в вашем понимании «хороший педагог»(учитель)?
3. Что для Вас значит «идеальная дисциплина»?
4. Каким должен быть в стенах школы идеальный ребенок?

Анализ полученных данных показал, что большинство педагогов (82%) смысл своей работы видят «в передаче детям определенного объема знаний, умений и навыков»; 73% педагогов считают, что хороший педагог-это «такой педагог, у которого хорошая дисциплина на уроках и высокий уровень знаний у учащихся»: для 69% педагогов идеальная дисциплина-это «тишина на уроках, и самое главное беспрекословное выполнение установок педагога»: для 71% педагогов идеальный ребенок-это:

- послушный;
- бесконфликтный;
- выполняющий установки педагога.

Следует отметить, что сегодня во многих образовательных учреждениях Таджикистана, как и в XX веке, переподготовка педагога и проведение различных педагогических мероприятий осуществляются по традиционной методике. Такая методика не учит учителя, каким образом задавать вопросы учащимся, как вести себя с учащимся на уроках (показать, что эти знания учителю уже давно известны и не требуют доказательств).

Практика показывает, то невозможно изменить стиль межличностных отношений учащихся начальной школы, не вовлекший в этот процесс взрослых (всех сотрудников образовательного учреждения). Нельзя строить работу по - новому только в отношении детей, так как при построении партнерских взаимоотношений между участниками образовательного процесса меняется уклад всей начальной школы.

В своих исследованиях Т.В. Тарунтаева пишет: «Учителям (особенно в начальных классах) необходимо отказаться от приоритета ретроспективных,

профессионально увидеть возможность детей как общественно живущей группы. Им нужно научиться фиксировать накопленный детьми опыт жизни и уметь опираться на него, а не на разрозненные образовательные ресурсы отдельных детей. Такой пересмотр взглядов позволяет наладить содержательные, деловые отношения между детьми и не подменять собой то, что дети могут делать самостоятельно» (156).

Опыт включенности взрослых в жизнь детей 7-10 лет опыт установления единства семейных и школьных отношений основывается на открытости трех видов влияний, особенных для каждого конкретного поколения, живущего в конкретном месте, а именно:

1. Открытость языку взаимоотношений (языку жизни) в месте проживания детей и взрослых. Эти местные условия взаимоотношений сказываются на том, как спрашивают, ставят вопросы, как ищут ответы, как воплощаются представления о человеке и его образе жизни.

2. Включенность детей и взрослых в жизнь языка в той форме, в которой он представляет хорошую сторону жизни и объясняет возникновение нейтральных привычек в общении людей.

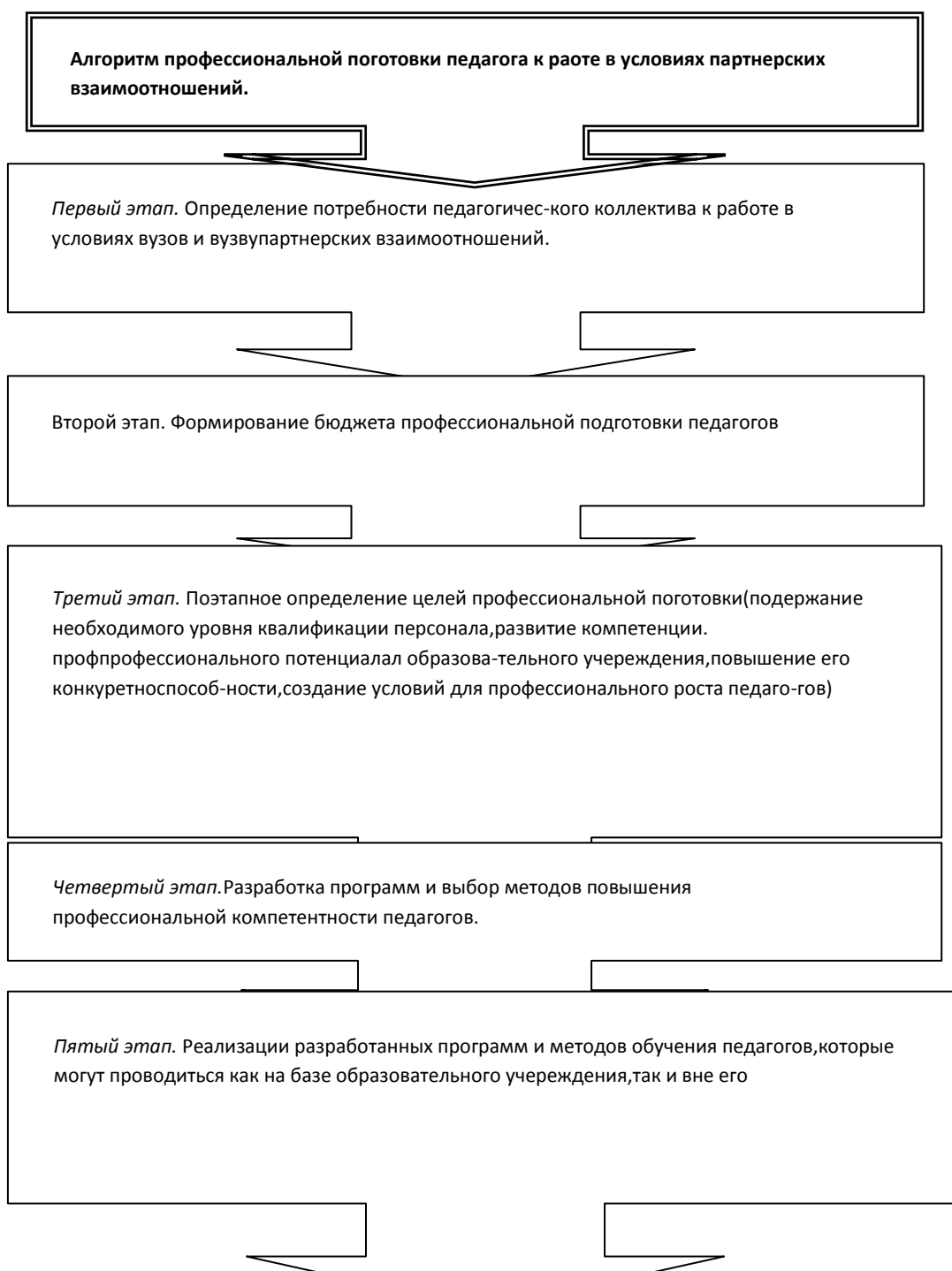
3. Включенность детей и взрослых в жизнь, описываемую в читаемых ими текстах. Такие тексты действуют на воображение детей и взрослых, предлагая им возможные пути решения дел в жизни через невозможное и сказочное (пословицы, песни, загадки, поговорки, сказки).

Анализ результатов проведенного исследования позволил сделать вывод, что, добровольно общаясь с коллегами, каждый учитель осознает, что изменить себя можно, только раскрепощаясь. В этом случае взрослые смогут постепенно оторваться от привычки казенных обсуждений, от локальных забот и общими усилиями создать новый язык экспертных оценок, под которыми мы понимаем педагогический язык описания общих форм организации жизни детей и взрослых.

Необходимо также обратить внимание и на то, что в большинстве школ Таджикистана неоспоримыми лидерами являются педагоги старшего поколения (от 55 и до 70 лет), которые не дают возможности молодым учителям проявить себя.

Практический опыт показал, что независимо от того, кем выступает педагог – информатором или другом, а может быть, тем и другим в одном лице, он всегда оказывает воздействие на личность ребенка.

Схема 2. Основные этапы профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях партнерских взаимоотношений



ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Подготовка педагогических кадров всегда является той базой, на которой строится развитие любого общества. Общий уровень культуры населения страны определяет успехи ее поступательного развития, достижения во всех сферах.

Высокое качество образования – это современное содержание, учебно - материальная и дидактическая база, формирующая в процессе обучения новые профессиональные компетенции. Управление качеством образовательной деятельности на уровне высшего профессионального образования является многоаспектной, комплексной, социальной и педагогической проблемой. Ее решение связано с проектированием такой системы управления качеством образовательной деятельности, которая учитывала бы специфику подготовки специалистов с высшем профессиональным образованием и обеспечивала качество их подготовки.

В свою очередь, образовательные учреждения имеют возможность сформулировать свои внутренние стандарты, на основе которых нужно будет разработать и принять локальные нормативные акты, закрепляющие требование к квалификации педагогов, соответствующие задачам данной образовательной организации и специфике ее деятельности. Профессиональный стандарт педагога, помимо прочего, средство отбора педагогических кадров в образовательных учреждениях. Международный опыт доказывает, что наиболее эффективной формой отбора, выявляющей уровень квалификации персонала в любой сфере деятельности, является стажировка будущих сотрудников. Предстоит определить те правовые, организационные, кадровые и экономические условия, которые позволяют подготовить студентов к их будущей профессиональной деятельности.

Очевидно, что повсеместное введение профессионального стандарта педагога не может произойти мгновенно, по команде сверху. Необходим период для его доработки и адаптации к нему профессионального сообщества

Необходимо отметить, что при определении общих целей обучения выявляются требования к убеждениям и нормам поведения, к уровню общего образования, к общепрофессиональным знаниям и умениям. Все эти цели обучения в достаточно свернутом виде фиксируется в квалификационной характеристике специалиста, которая определяет цель и результат подготовки учителя, дает в целостном обобщенном виде представления о содержании образования.

Изучение педагогической литературы по проблемам языковой компетенции и методике ее формирования, показало, что тематическим полем, получившим наиболее динамичную тенденцию к развитию в последние два десятилетия, являются проблемы содержания и структуры языковой компетенции и требования, предъявляемые к специалисту, владеющему данной компетенцией.

В современной зарубежной педагогической литературе наблюдается значительный разброс мнений в вопросе о том, как следует определять концепт языковой компетенции. Дискуссии специалистов по данной проблеме порождают многочисленные трудности и разногласия на теоретическом, методическом, практическом уровнях организации учебного процесса, что в значительной степени препятствует вхождению Таджикистана в идейно, идеологически и мировоззренчески многообразный мир науки и образования европейских стран. Подписание Республикой Таджикистан документов, касающихся признания квалификаций высшего образования в европейском регионе, еще более актуализирует исследование проблемы конкретного приложения теоретических знаний по

проблемам языковой подготовки к практике реализации профессиональной деятельности, для осуществления которой сформированная языковая компетенция является неременным, хотя и недостаточным условием.

Рассмотрев данные проблемы на примере подготовки специалистов, а именно на примере профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, мы определили следующие условия и основания их подготовки:

- в подготовке будущего учителя очень важно применение различных технологий и методов обучения, поскольку, интегрируя в себе многое прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике, технологии устраняют целый ряд противоречий, присущих учебному процессу и совершенствуют его продуктивность по дисциплине «Родной язык» в целях формирования языковых компетенций студентов;

- компетентность понимается как способность и готовность результативно действовать в нетипичной ситуации и мобилизовать свой потенциал для реализации нестандартной задачи. Компетентность состоит из набора компетенций, а именно - заданных социальных требований к образовательной подготовке студента, необходимых для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере;

- в данный набор компетенций входит и языковая, как компетенция, необходимая для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что людям, которые ею не владеют, угрожает социальная изоляция.

Таким образом, можно заключить, что исследованный нами процесс формирования коммуникативной компетенции будущих учителей осуществляется с целью подготовки выпускников, соответствующих высоким профессиональным требованиям, знающих таджикский язык. При этом изучение таджикского языка в содержании языковой профессионально-ориентированной подготовки студентов в вузах рассматривается как

актуальная основа для дальнейшей профессионально ориентированной деятельности выпускников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ теории и практики подготовки студентов педагогических вузов к будущей профессиональной деятельности приводит к пониманию особой актуальности и значимости проблемы формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов в быстро меняющемся мире.

Разработанные теоретические положения и данные опытно-экспериментальной работы позволяют сделать следующие выводы:

1. Расширенный анализ литературных источников в различных сферах современной науки, официальных материалов и документов, а также анализ исследованный, посвященных решению проблемы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности, позволил нам прийти к заключению, что результатом данной работы должно стать формирование их профессиональных компетенций.

2. Исходя из того, что компетентность является основой деятельности, мы разработали структуру профессионально-педагогических компетенций, включающую мотивационный, содержательный и процессуальный компоненты с критериями и показателями. Это в свою очередь, позволило разработать методику диагностики для определения уровней сформированности профессионально-практической компетентности будущих учителей начальных классов в процессе преподавания родного языка. Результаты диагностики, проведенной с помощью анкетирования и тестирования, показали, что подготовка студентов к будущей

профессиональной деятельности в учебно-воспитательном процессе вуза недостаточно эффективна, и это требует принятия адекватных мер по поиску путей её оптимизации.

3. Разработана методика формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов в процессе преподавания родного языка и выявлены педагогические источники её функционирования.

4. Разработанная методика показала высокую эффективность её применения в формировании профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе преподавания родного языка.

Внедрение разработанной нами методики позволило сформировать необходимые будущим учителям профессиональные компетенции, что доказали результаты проведенного эксперимента.

Можно отметить, что в проведенном исследовании обоснована теоретико-методологическая база, выявлены тенденции и условия, разработана и проверена методика развития проблемы исследования, то есть решены поставленные задачи и доказана гипотеза, что является свидетельством о достижении цели.

5. В диссертационной работе современные концептуальные подходы к интерпретации понятия «языковая компетенция» представлены двумя моделями:

а) его трактовкой в логике межкультурной коммуникации.

Языковая компетенция в этом комплексе отвечает за правильный выбор языковых средств, адекватных для ситуаций общения; соотнесение ментальных моделей с формами действительности; способность повторить полученный языковой опыт в аналогичных коммуникативных ситуациях;

б) его интерпретаций в рамках лингвистики, как базовый компонент коммуникативной компетенции и способность человека к эффективной

коммуникации, основанной на его владении языком и языковыми нормами, его умении продуцировать и знать родной язык в совершенстве.

6. На основе изучения педагогической литературы определена потребность в осмыслении вопросов языковой компетенции в контексте отечественной и зарубежной историко-педагогической мысли второй половины XX в., что во многом определяется недостаточностью ее историко-педагогической и научно-теоретической разработки.

В настоящее время исследования по вопросам языковой компетенции развиваются в русле следующих педагогических теорий:

антропологической (языковая компетенция как умение адекватно толковать и понимать собственный внутренний мир и внутренний мир другого человека). Языковая компетенция позволяет человеку как субъекту общения воспринимать и постигать смыслы так, как они воспринимаются другим человеком как носителем смыслов; *интегративной* (языковая компетенция как многоаспектное явление, интегрирующее знание из таких областей, как лингвистика, психология, психолингвистика, социология, теория познания, семиотика).

7. Современные концептуальные подходы к определению понятия «языковая компетенция» представлены двумя моделями:

его трактовкой в логике *межкультурной коммуникации*. В этом комплексе языковая компетенция отвечает за правильный выбор языковых средств, адекватных для ситуации общения; верную референцию; соотнесение ментальных моделей с формами действительности; способность повторить однажды полученный языковой опыт в аналогичных коммуникативных ситуациях;

его интерпретацией в рамках *лингвистики*, как базовый компонент коммуникативной компетенции, как способность человека к успешной

коммуникации, основанной на его владении языком и языковыми нормами, на его умении продуцировать и понимать тексты различных типов.

Таким образом, на основании анализа теории и практики использования концепта «языковая компетенция» в педагогике можно наметить **перспективы дальнейшего исследования**. С нашей точки зрения представляется целесообразным:

Провести интернет-анализ концепта «языковая компетенция» в русле формирующего в настоящее время герменевтического направления языковой педагогики (языковая компетенция как умение адекватно толковать и понимать собственный внутренний мир, внутренний мир другого человека, иной культуры). Рассмотреть данные проблемы в рамках интегративного подхода, согласно которому языковая компетенция понимается как динамическое образование, интегрирующее психологическое, психолингвистическое, семиотическое знание в педагогику.

Такое видение перспектив исследования позволяет сформулировать **практические рекомендации**, которые заключаются в следующем: при конструировании содержания обучения родному языку преподавателям таджикского языка необходимо строго различать:

- а) понятия «языковая компетенция» и «коммуникативные умения»;
- б) понятия «языковая компетенция» и «языковая компетентность», понимая под первым термином «теоретический конструкт», фиксирующий разнообразные взгляды отдельных авторов на его содержание, объект и употребляемость. Под термином «языковая компетентность» следует понимать уровень владения языковыми навыками и умениями, освоенными субъектом обучения.

Данные позиции позволят методологически верно построить авторские педагогические и методические концепции, направленные на

развитие и саморазвитие личности студентов, на обучение их таджикскому языку.

БИБЛИОГРАФИЯ

- 1.Абдулина О.А. Проблема педагогических умений в теории и практики высшего педагогического образования // Советская педагогика – 1976. № 1.С-. 76-84.
- 2.Абдулина О.А. Научные основы системы теоретической и практической подготовки студентов педвузов по педагогике // Сочинение теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе. М.- 1981-С. 12-39.
- 3.Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М. Просвещение,1984 - 206с.
- 4.Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.Абдулина.- М.: Просвещение 1990. – 141 с.
- 5.Абдурахимов К.С. Некоторые особенности нравственного воспитания студентов в современных условиях Республики Таджикистан. // Проблемы воспитания студентов материалы международной научно-практической конференции: -Душанбе, 1995, С.54-55.
- 6.Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. Психология и образ жизни личности / Ксения Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1987. – С. 19-44.
- 7.Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Ксения Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
- 8.Аверина Т.А., Аверин Н.А. Педагогическая практика: опыт и перспективы / Т.А.Аверина. Н.А.Аверин // Советская педагогика. – 1991. -№ 10. – С. 93-96.
- 9.Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии /А.Адлер.- М.,1995.-296с.
- 10.Азаров Ю. Студент: возможности личностного роста // Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С-. 50-57.

- 11.Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинградский университет, 1968. – 410с.
- 12.Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания – М.: Наука, 1996. – 384 с.
- 13.Анищук А.В. Психология повседневности: жизненный мир личности и «технике» ее бытия // Психологический 1993.-№ 2. –С.-3-16.
- 14.Арлычев А.Н. Об иррационализме как философии изменчивости / А.Н.Арлычев // Вопросы философии. – 1998. - № 6. С.- 133-142.
- 15.Арсентьев А.М. Основные направления творческих поисков учителей в связи с переходом на новые программы. М.: Знание,1970.-97с.
- 16.Архангельский С.И. Теоретические основы научной организации учебного процесса. – М.: Знание,-С.10
- 17.Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные законы и методы. – М.: Высшая школа, - 1980. – 368с.
- 18Ачилов М. Нравственное формирование будущего учителя. – Ташкент, 1979 – 328 с.
- 19 Ашурова Т.А.Педагогические условия организации проектной деятельности будущего специалиста как средство формирования социальной компетентности: автореф.дисс...канд.пед.наук.-Душанбе,2012-С.-10.
- 20.Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения.-М.: Педагогика ,1977. - 251с.
- 21.Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в школе. - М., 1982, - 192 с.
- 22.Батракова С.Н. Основы профессионально – педагогического общения. – Ярославль. 1986. – 80с.
- 23.Беляев Б.И. О мотивации учения/Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия//Сост.И.В.Дубовина.-М.,1999.-С-107.
- 24.Бенедиктов Б.А., Бенедиктов С.Б. Психология обучения и воспитания в высшей школе. – Минск, 1983. – 224 с.

- 25.Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе. -М: Просвещение, 1981.- 223с.
- 26.Болдырев Н.И. О подготовке студентов педагогических вузов к воспитательной работе. // Советская педагогика. -1972 № 5- С.13-21
- 27.Болотов В.А.,Серипов В.В.Компетентностная модель: От идеи к образовательной программе//Педагогика.-2003.-№10.-с.7-14
- 28.Боронов Б. Наука о поведении. - Душанбе, 1998. - 220 с.
- 29.Буйдаков Х.Б. Педагогическое руководство учебным процессом. - Душанбе, 1992. – 162с.
- 30.Буйдоков Х. Основы дидактики. - Душанбе, 1996. - 341 с.
- 31.Вербийский А.А.,Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции.-М:;Логос,2011.-165с.
- 32.Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала:гос.по кадровой работе.-М:Юрист,1998.- 495с.
- 33.Вопросы организации воспитания в вузе. // Материалы межвузовской научно-практической конференции. - Рязань, 1975. – 150с.
- 34.Вопросы педагогики и психологии высшей школы /Сборник статей. – Алма-Ата, 1977. – 66с.
- 35.Вопросы педагогики и психологии высшей школы: /Сборник статей. – Под ред. М.А.Холодной. – Томск, 1980. – 154 с.
- 36.Вопросы планирования и организация воспитательного процесса в педагогических институтах /Материалы Всесоюзного научно-методического семинара. Под ред. Пермякова А.А., Ильченко З.В. – Иваново, 1973. – 220с.
- 37.Волков П. Учитель творчеству. -М., 1982.-162с.
- 38.Волкова К.Н.Педагогическая психология: Хрестоматия.-СПБ.;2006.-103с.
- 39.Давлетшин М.Г. Проблемы воспитания студентов. /Сборник статей. «Образование и будущее» - Душанбе, 1995. - С.-6-8
- 40.Давыдов В.В Психология высшей школы. – Минск, 1978. – 319с.

41. Deseco Project-<http://www.deseco.admin.ch>.
42. Ермаков Д.С. Формирование экологической компетентности учащихся. М., 2008
43. Загвоздкин В.К. Проблема ключевых компетентностей в зарубежных исследованиях // Вопросы образования.-2009.-№4.с.21-28
44. Закон Республики Таджикистан «Об образовании» - Душанбе, 1994 – 35с.
45. Закон Республики Таджикистан «О государственном языке Республики Таджикистан», Душанбе, 05.10.2009г.
46. Занков Л.В. Дидактика и жизнь, М.: Просвещение - 1968.
47. Зеер Э.Ф. Формирование профессионального интереса у студентов педагогических вузов. (На материале обучения фр.яз. на яз.фак.). Алма-Ата 1989. С-23.
48. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целивая основа компетентностного подхода в образовании. М.; -2004.
49. Зубайдов У. Теоретико-практические основы дифференцированного обучения в школах Республики Таджикистан. - Душанбе, 1999. – 263с.
50. Иванов В., Гурьев Л., Зерминов А. Педагогическая деятельность проблемы, сложности.- М., 1997.-156с.
51. Ильина Н.Ф., Андреева С.С. Профессиональная компетентность руководителя как фактор повышения качества обучения школьников // Стандарты и мониторинг в образовании. -2013.- №3.С.-20.
52. Искандарова Р.И. Основные направления эффективной организации учебно-воспитательного процесса в вузе / Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы воспитания студентов» - Душанбе, 1995. – С.23-25.
53. Исоева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса).- Ростов н/Д, 2003.

54. Кадыров С. Профессиональная ориентация школьников. - Душанбе: Сино, 1997. - 60 с.
55. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987. – 190с.
56. Каримов Ш.К. Воспитание студенческой молодежи. – Ташкент, 1990. – 151 с.
57. Каримова И.Х. Теоретические основы гуманизации гуманитарного образования таджикской школы: автореф. диссертация докт. пед. наук). – Душанбе, 2000- 46 с.
58. Каримова И.Х. Культура-источник гуманизма. - Душанбе, 1998. - 165с.
59. Киямова Д.Л. О профессиональном становлении будущего учителя / Психолого-педагогические вопросы профессионального становления студентов педагогического вуза. – Душанбе, 1991, - с. 25-34.
60. Кобыляцкий И.И. Научно-педагогические основы воспитательной работы в высшей школе. – Одесса, 1974 – 150с.
61. Ковалев А.Г. Психология личности. -М.: Просвещение, 1965. – 246с.
62. Кодиров К.Б. Проблема высшего образования в переходной период. //Русский язык и литература в школах Таджикистана. Душанбе, 2000.- № 3-4. – С.18-22.
63. Кодиров К.Б. Гуманитаризация высшего профессионального образования. //Совершенствование системы гуманитарного образования проблемы и перспективы.- Куляб: -КГУ. 2001- С.133-135.
64. Кодиров К.Б. Проблема гуманитаризации высших учебных заведений Республики Таджикистан. // Русский язык в школах Таджикистана.- Душанбе.- 2002- № 1.- С.26-27.
65. Кодиров К.Б. История воспитания, школы и педагогической мысли таджиков с древнейших времен до возникновения ислама. диссертация док.пед.наук. – Душанбе, 2000.-281с.
66. Кодиров К. История педагогической мысли таджикского народа. - Душанбе, 1998. - 412 с.
67. Кодиров К. Педагогика и дидактика суфизма, - Душанбе, 2000.-411 с.

68. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С.Макаренко: - М., 1987. – 159с.
69. Концепция профессиональной ориентации учащегося Республики Таджикистан. Душанбе,- 2010.- №499.
70. Коменский Я.А. Дидактика.- М.,-.220с.
71. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения.- М.: Педагогика, 1982. в 2-х томах – 656с.
72. Компетентностный подход к формированию содержания образования /Д.С.Ермаков,Е.Щ.Иванова,И.М.Осмоловская и др.-М.,2007.
73. Кондратьева С.В. Учитель – ученик.- М: Педагогика, 1984 – 80с.
74. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому воздействию с учащимися: Учебное пособие. – М.: Прометей, 1990. – 160 с.
75. Концепция национальной школы. -Душанбе. 1995.-35с.
76. Кобышева А.В. Нравственно – психологическая готовность студента к учительской профессии. -Киев: Вища школа, 1987. – 52с.
77. Краевский В.В. Воспитание или образование. // Педагогика.- 2001.- № 3-С. 3-10.
78. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей.- М.: МГУ, 1961.- 27с.
79. Кузьмина Н.В. Способность, одаренность и талант учителя.- Л., 1985.
80. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970. – 114с.
81. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя.- Л., 1977.
82. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии.-2004.-№5.с.-15-23
83. Леонтьев А.А. Проблемы развития психики. – М., 1972.- С.32-58
84. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Педагогика, 1980.

85. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, подготовки будущих учителей. -М.: Политиздат, 1980.
86. Ложечко А.А. Воспитатель, учитель, боец. – М., 1963. – 78с.
87. Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе. – Т.: Фан, 1986.- 96 с.
88. Лутфуллоев М. Современная дидактика. – Душанбе, 2001.-336с.
89. Лутфуллоев М. Инструкция к деятельности учителя. - Душанбе, 2007. -200 с.
90. Лутфуллоев М. Независимый Таджикистан и вопросы воспитания. - Душанбе, 2005. - 205 с.
91. Маджидов Н.М. Психологические аспекты профессиональной работы на профессию учителя (на опыте педагогических классов Таджикистана): диссертация канд. психол. Наук - Ташкент: ТГПИ им. Низами, 1991.
92. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Т.1-8.- М., 1984
93. Маленко Т.А. Задачи по профессиональной педагогике. - М.: Высшая школа, 1982.-.198с.
94. Материалы по педагогической практике. /В помощь студентам, руководителям педагогической практики. /сост. А.Н. Войченко и А.А. Нелипа. -Ленинабад, 1972.-.63с.
95. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. -М: Педагогика, 1972. – .182с.
96. Махмудов М.М. Воспитание волевых качеств у студентов педвуза. /- Материалы международной научно-практической конференции. «проблемы воспитания студентов». – Душанбе, 1995. – С. 51-52.
97. Меньшикова Н.Л. Воспитательная работа в академической студенческой группе. – Днепропетровск, 1972. – 28с.
98. Методические рекомендации по организации воспитательной работы и оформлению документации в период педпрактики.)сост. А.А. Войченко, А.А.Нелипа и др. - Ленинабад, 1980.-51с

99. Миралиев А.М, Система профессиональной ориентации и трудового воспитания школьников. - Душанбе: Ирфон, 2004.-248с.
100. Миролубов А.А. Социально-педагогический аспект профориентации. - Москва, 2003.-170с.
101. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
102. Молчалин Ю.А. Проблемы интернационального воспитания студенческой молодежи / Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы воспитания студентов». – Душанбе, 1995. – С.20-23.
103. Моносзон Э.Ш. Формирование научного мировоззрения учащейся, молодежи. //Советская педагогика. – 1996.-№10.-С.17-26
104. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. - М.:Просвещение, 1986
105. Мунавварова Т.З. Педагогическая подготовка студентов исторических факультетов к учительской работе. авторефер. Дисс....канд. пед.наук. - Душанбе, 1981.-20с.
106. Мясников В.,Найденова Н.Компетенции и педагогические измерения.//Народное образование.-2006.-№9.С.11-18
107. Mertens D.Schlesselguatifikatioucн.Thesen zur Schulung fer eine modern Gesellschaft.-<http://www.panorama.ch/feiles/2745.pdt>.
108. Национальная концепция образования Республики Таджикистана.- Душанбе,2002-№200
109. Начальное профессиональное образование (Правовые и нормативные документы начального и профессионального учреждения Республики Таджикистан).(на тадж.язык)-Душанбе,2010,С-46с.
110. Национальная стратегия развития образования Республики Таджикистан до 2020года.-Душанбе,2012-С-134.
111. Обидов И.О. Проблемы воспитания молодежи в народной педагогике // Материалы Международной научно-практической конференции: Проблемы воспитания в народной педагогике – Душанбе:Сино, 1998.-С.-55-56.

112. Огородников И.Т. Актуальные проблемы исследования педагогической подготовки учителей в высшей школе. // Советская педагогика. -1975.- № 2. – С.33-41
113. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
114. Осухова Н.Г. Становление творческой индивидуальности педагога. // Советская педагогика-1992- №№ 3,4, - С. 52-57: 49-54.
115. Панов В.И. Экологический вызов и экологическая психология//Экологическая культура и образование:России, Казахстана и Алматы.2006.
116. Педагогика (Шарифзода Ф., Каримова И.)- Душанбе: «Ирфон», 2008. – 284с.
117. Пискунов А.И. О совершенствовании подготовки учителя-воспитателя. // Советская педагогика-1977- № 8.-С.90-95.
118. Подготовка будущих учителей к воспитательной работе / Сб. статей. Гродно, 1977.- 224с.
119. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов в 2 кн. – М.: гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000 – кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576с.
120. Постановление Правительство Республики Таджикистан «Об утверждении государственной программы совершенствования изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004-2014 годы».-Душанбе,2003
121. Проблемы подготовки учителя (из опыта Казанского государственного пединститута). // Ученые записки. Вып. 157. - Казань. 1976.- 252с.
122. Профессионально-педагогическая направленность учебно-воспитательной работы в педагогическом институте. /Тезисы докладов конференции. – Краснодар, 1966. – 298с.
123. Профессионально-педагогическая подготовка студентов. /Сб. научных трудов Отв.ред. М.И. Анисов. -М.: 1974.- 85с.

124. Психологические вопросы формирования личности будущего учителя: / Межвузовский сборник научных трудов (Редколлегия: П.А.Просецкий и др.). – М., 1986. – 175с.
125. Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе / Межвузовский сборник, (Ответственный редактор Н.Н.Обозов, Н.С.Копейна).- Л., 1985. – 191 с.
126. Психолого-педагогические вопросы учебно-воспитательной работы с первокурсниками. Под.ред. В.И. Приписнова и Д.Н.Лазарева. – Душанбе, 1977. – 142с.
127. Психолого-педагогическая служба в вузе. / Межвузовский сборник научных трудов. (Ответственный редактор А.С.Новоселова) – Пермь, 1986. – 91с.
128. Психолого-педагогические основы подготовки будущего педагога в университете /Сборник научных трудов. – Днепропетровск, 1985. – 142с.
129. Психолого-педагогические проблемы учебно-воспитательного процесса в высшей школе на современном этапе / Сборник научных трудов. – М., 1986. – 143 с.
130. Пути и средства совершенствования психолого-педагогической подготовки студентов / Сборник научных трудов. – Ярославль, - 1987. – 143с.
131. Пути совершенствования подготовки студентов педвуза к воспитательной работе в школе./ Сборник. статей. -Минск, 1976.- 134с.
132. Plunkettl.C.,Hale G.A.The proactive maneger:the complete book of problem solving and decision making.N.Y.1982.
133. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. - М.,2002. – 253с.
134. Рахматуллина Ф.М., Курбанова А.Т. Основы педагогического общения. Учебное пособие. – Казань, 1984. – 60с.
135. Розов В.К. Социально-экономические проблемы подготовки и повышения квалификации учителей // Советская педагогика. -1973- № 1.- С.14-21

136. Ростунова Е.С. Формирование профессиональной пригодности. – Минск, - 1984. – 176с.
137. Рябов В.В. Организация комплексного подхода к воспитанию студентов в педагогическом вузе: Учебное пособие. – Куйбышев, 1979. – 77с.
138. Савин Н.В. Методика преподавания педагогики. М., Просвещение, 1987-207с
139. Салибаев В.Х. Некоторые особенности пересказа текстов на втором языке. Душанбе: Ирфон, 1973. С.-31
140. Салибаев В.Х. Некоторые особенности пересказа текстов на втором языке. Душанбе: Ирфон, 1973. С.-29
141. Сластенин В.А. К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы // Советская педагогика- 1973- № 5.
142. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки.-М., 1976. С-110
143. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки.-М., 1976. С-126.
144. Сластенин В.А. Исаев, Шиянов Е.Н. Педагогика; под ред. В.А. Сластниной, - М.: Академия, 2008. -39с.
145. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шлянов Е. Н., Педагогика: учеб. пособие. для студ. пед. учеб. заведений, 3-с изд. М.: Школа – пресс, 2000. – 512с.
146. Сластенин В.А., Хойхин М.И. О тех, кто учится и учит // Народное образование.- 1972.- № 11.
147. Слободников В.И. Компетентностный подход в контексте антропологии образования // Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / Материалы международной научно-практической конференции.- М., 2008.
148. Смирнова С.А. Педагогика: теории, системы, технологии.- М.: Академия, 2006-321с.

- 149.Совершенствование воспитательного процесса в вузах /Материалы конференции. - Челябинск, 1975. – 167с.
- 150.Совершенствование профессиональной подготовки студентов в процессе решения психолого-педагогических задач / Межвузовский сборник научных трудов. – Смоленск, 1983. – 107с.
- 151.Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Межвузовский сборник научных трудов. – Л., 1985. – 120с.
- 152.Стратегия модернизации содержания общего образования.-М.,2001.
- 153.Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax.Cambridge,1969
- 154.Талбаков К. Воспитание нравственных качеств студентов в процессе преподавания иностранных языков (английский). – Душанбе, 1993.-135с.
- 155.Талызина Н.Ф. Совершенствование обучения в высшей школе. // Советская педагогика. -1973.- № 7.
- 156.Тарунтаева Т.В. Компетентностный подход в описании результатов проектирование стандартов высшего профессионального образования.- М.,2004.
- 157.Тупайло И.Л. О профессиональном становлении студентов в условиях развивающейся системы народного образования / Сборник научных трудов. – Душанбе, 1991. – С.- 13-18.
- 158.Фастовец И.В.Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: автореф.дисс.канд псих.наук.-М.,1991.- 17с.
- 159.Формирование готовности студента к учительскому труду. – Под общей ред. М.С.Кобзоева. – Саратов, 1977. – 112с.
- 160.Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования / Сборник научных трудов. – Под ред. В.А.Сластенина. – М., 1979. – 145с.
161. Фрумин И.Д.Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования//Педагогика развития;ключевые

компетентности и их становление: материалы 9-й научно-практ. конф.- Красноярск, 2003.

162. Хорошавина Т.Д. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к работе учителя // Советская педагогика. – 1971.- № 8.

163. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование.- 2003.- №2.

164. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование-2003-№5.

165. Шарипов Ф. Интегрированное обучение – на основа развития и воспитания.- Душанбе : Маориф, 1995.- 143 с.

166. Шарипов Ф. Теория и практика интегрированного обучения на начальном этапе средней школы.- Душанбе: Маориф, 1997 – 194с.

167. Шарифов Дж. Методическая подготовка будущих учителей. – Куляб, 1989. – 35с.

168. Шарифов Дж. Шарифов И. Самостоятельная работа студентов как средство специальной подготовки будущих учителей. – Душанбе: Маориф, 1997. – 80с.

169. Шарифов И. Активизация познавательной деятельности студентов: Учеб. пособие для преподавателей вузов. /Под ред. Т.А. Шукурзод. – Курган-Тюбе, 2007. – 145с.

170. Шварцман З.О. Профессионально-педагогическая подготовка учителя в университете. – Томск, 1991. – 126с.

171. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. -Л.: Просвещение, 1967. – 367с.

172. Щукина А.Н. Некоторые вопросы совершенствования подготовки учителя // Советская педагогика.- 1971.- № 9

173.Шоев Н.Н. Вариативные воспитательно-образовательные технологии и инновационные модели обучения в высшей школе-Душанбе:Ирфон,2005.- С.112

174.Югай А.Х. Психолого-педагогическая поготовка студентов педагогического вуза к будущей педпгогической деятельности // Ученые записки Кулябского государственного педагогического института.-Куляб 1989-С.-121.

175.Югай А.Х. Психолого-педагогическая поготовка студентов педагогического вуза к будущей педпгогической деятельности //Ученые записки Кулябского государственного педагогического института.-Куляб - 1989.-С.-126.