

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ
ТАДЖИКИСТАН
ТАДЖИКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. САДРИДДИНА АЙНИ

На правах рукописи

КАРАБАЕВ БАХТОВАР БАХТИЁРОВИЧ

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
СРЕДСТВАМИ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ
ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ**

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)
(педагогические науки).

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Алиев Сулаймон Нозимович

Душанбе - 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | Стр. |
|---|------------|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ | 16 |
| 1.1. Компетентностный подход к профессиональной подготовке бакалавров по иностранному языку в педагогическом вузе..... | 16 |
| 1.2. Понятие, структура и содержание иноязычной коммуникативно-методической компетентности студентов в педагогической науке..... | 42 |
| 1.3. Дидактические основы развития иноязычной коммуникативно-методической компетентности студентов педагогического вуза на основе кредитно-модульной технологии обучения | 56 |
| 1.4. Модель развития иноязычной коммуникативно-методической компетентности будущих педагогов средствами модульного обучения..... | 72 |
| Выводы по первой главе..... | 83 |
| ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ – УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ КРЕДИТНО- МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ | 85 |
| 2.1. Лингводидактические основы реализации профессиональной направленности обучения методическим и специальным дисциплинам в педагогическом вузе | 85 |
| 2.2. Организационно-дидактическое обеспечение процесса формирования коммуникативно-методической компетенции студентов в условиях кредитно-модульной системы обучения | 90 |
| 2.3. Содержание и анализ результатов опытно-экспериментального Исследования | 110 |
| Выводы по второй главе | 147 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 151 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ | 159 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Реформа системы образования в соответствии с требованиями времени ставит перед вузами Республики Таджикистан задачу поиска оптимальных путей совершенствования высшего профессионального образования, повышения качества знаний и творческого потенциала будущих специалистов. Усилия педагогов в последние десятилетия были направлены на выявление потенциальных возможностей качественного преобразования высшего профессионального образования через совершенствование его структуры. В соответствии с Законом Республики Таджикистан «Об образовании»(2013), создавалась база для реализации идеи многоуровневого образовательного процесса с последовательным присвоением студенту квалификации «бакалавр», «специалист», «магистр». Введение многоуровневой системы приближает высшее образование республики к мировым стандартам, создает возможность для интеграции Таджикистана в мировое образовательное пространство. В связи с этим, правительством Республики Таджикистан утверждены положения о бакалавриате, магистратуре и докторантуре (Ph.D.), в рамках которых предусматривается осуществление фундаментального и кардинального изменения системы высшего и последиplomного образования.

Суть Болонского соглашения заключается во внедрении личносно ориентированной кредитно-модульной технологии обучения в образовательный процесс, как необходимого условия повышения качества высшего образования (Н.П. Заграй, В.Г. Захаревич, Е.А. Иванов, В.П. Попов). Применение кредитно-модульной технологии обучения и контроля отвечает современным требованиям, обеспечивающим сопоставимость и сравнимость национальных документов о высшем образовании в условиях вхождения вузов в единое международное образовательное пространство, предполагающих академическую мобильность будущих специалистов.

Вхождение вузов Республики Таджикистан в Болонский образовательный процесс требует высокий уровень компетентности по всем учебным дисциплинам, в том числе и по иностранному языку. Значимость данного положения отмечена в документе «Национальная стратегия высшего профессионального образования в Республике Таджикистан на 2007- 2015 годы» и в требованиях Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования к подготовке квалифицированного специалиста, способного продолжить обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде. В связи с этим в сфере образовательной деятельности педагогических вузов республики проблема развития иноязычной коммуникативной профессиональной компетентности у будущих учителей приобретает особое значение.

Степень научной разработанности проблемы. В психологическо-педагогических исследованиях по модернизации образования компетентностный подход рассматривается в качестве приоритетного концептуального положения – доминирующего вектора обновления содержания образовательного процесса, направляющего его в русло подготовки специалиста, способного принимать нестандартные решения и нести за них ответственность, быть конкурентоспособным на рынке труда, уметь грамотно выстраивать траекторию своего профессионального развития (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Е.А. Боярский, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, С.М. Коломиец, А.М. Новиков, М.В. Пожарская, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, А.И. Чучалин, С.Е. Шишова, А.Н. Щукин и др). Согласно исследованиям (Е.Я. Коган, В.В. Лаптев, О.Н. Лебедев, Е.А. Ленская, А.А. Пинский, И.Д. Фрумин и др.), компетентностный подход не приравнивается к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных и ключевых функций, социальных ролей и наличия компетентностей.

Непосредственное значение для данной работы имеют материалы исследований по проблемам формирования иноязычной компетенции, чему посвятили свои работы С.Н. Алиев, Р.Г. Булгакова, М.В. Булыгина, О.А. Лукина, Х.Г. Сайфуллоев, Э.Б. Соловьева, Н.В. Харитоновна, О.М. Шиян и др. Существенным являются также современные исследования по различным аспектам проблемы подготовки педагогических кадров и качества профессионального образования в вузах РТ (П.Д. Джамshedов, Л.М. Иматова, К.Б. Кодиров, Б. Маджидова, М.Г. Раджабов, Д.Х. Файзализода, Д.Я. Шарипова, С. Шербоев, У. Юлдашев, М.Р. Юлдашева и др.).

В лингводидактических исследованиях различные аспекты проблемы методической или коммуникативно-методической компетенции учителя иностранного языка находят отражение в исследованиях таких ученых, как А.Л. Бердичевский, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.Н. Герасимова, К.С. Махмурян, Р.К. Миньяр-Белоручев, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, С.И. Саломатин, Е.Н. Соловова, Н.Е. Сузовлева, А.Н. Щукин, Н.В. Языкова, и др.). Данной проблеме посвящены также ряд кандидатских диссертаций (Н.Г. Пелевина, А.В. Малёв, С.Н. Татарничева, Ю.Ю. Ковалева, А.В. Ходыкина, О.В. Гончарук, А.М. Тевелевич и др.).

Тем не менее, анализ педагогической практики показывает недостаточную содержательно-методическую базу для развития иноязычной компетентности студентов педагогических специальностей (бакалавр) вуза. Данные, проведенного нами эмпирического исследования, свидетельствуют о невысоком уровне развития иноязычной компетентности будущих педагогов. Полученный материал выявил ряд недостатков, такие как: общий низкий уровень школьной подготовки по иностранному языку поступающих в педвузы; дефицит дифференциации обучения по уровню владения иноязычной компетентностью и вследствие этого - определенная усредненность знаний, получаемых в высшей школе; отсутствие четкости в постановке целей изучения языка и предъявлении требований со стороны преподавателя; недостаток коммуникативно ориентированной и

профессиональной направленности преподавания иностранного языка в вузе, и др.

Значительным потенциалом в устранении указанных недостатков обладает технология модульного обучения. Весомый вклад в разработку проблемы технологии модульного обучения внесли ученые Российской Федерации (В.Н. Афанасова, Н.В. Балавина, К.Я. Вазина, Б. Голдшмидт, М. Голдшмидт, В.М. Гореев, А.М. Зобов, Е.Н. Ковтун, С.И. Куликов, Е.С.Полат, О.Г.Прохорова, И.Прокопенко, Ю.П.Татур, Ю.Ф.Тимофеева, П.И. Третьяков, Д.В.Чернилевский, М.А.Чошанов, П.А.Юцявичене и многие другие). Различным аспектам технологии модульного и модульно-рейтингового обучения посвящены диссертационные работы А.С. Андриенко, В.Н. Афанасовой, Д.М. Власкина, Р.И. Гороховой, И.Л.Дульчаевой, О.К. Клоповой, А.П. Комарова М.В. Кошкарновой, И.В. Наливайко, М.Ю. Романюк, О.А. Храмовкина и др. Анализ исследований упомянутых ученых позволяет утверждать, что внедрение модульной технологии в учебный процесс ориентирует студентов на интенсивное приобретение умений и навыков самостоятельной работы, предоставляет большие возможности для развития обучающегося как субъекта учебной деятельности за счет педагогически оснащенной деятельности самообразования.

В Республике Таджикистан исследование разных аспектов кредитной технологии обучения осуществляют ведущие ученые республики С.С. Авганов, Ф.С. Комилиён, Х.М. Маджидов, М.Н. Нугмонов, Ф.К. Рахимов, Н.С. Салимов, Н.С. Сангинов, С.Х. Хабибов, Н.Н. Шоев и др. Этому вопросу посвящены также ряд кандидатских диссертаций (Р. Мардонкулов, Р.Р. Мирзоев, Т.К. Хусаинова, Б. Умарова).

Однако, несмотря на целый ряд работ, посвященных кредитной системе образования, проблема формирования коммуникативно-методической компетенции бакалавров при обучении иностранному языку, в частности английскому языку, в условиях модульно-рейтинговой технологии обучения остается все еще недостаточно изученной.

Вышеизложенное позволило выделить ряд противоречий:

- между повышением статуса иностранного языка как учебного предмета в средней общеобразовательной школе и слабой методической подготовкой студентов-бакалавров в вузе;

- между потребностью в специалистах с необходимым уровнем коммуникативно-методической компетенцией по иностранному языку и укоренившимися в практике школьного иноязычного обучения приемами грамматико-переводного метода обучения;

- между необходимостью внедрения учителем новых методов и технологий, обеспечивающих процесс модернизации образования, и недостаточным уровнем его методической компетентности;

- между нормативными требованиями к уровню иноязычной коммуникативно-методической компетентности будущего учителя иностранного языка и несоответствием этим требованиям реального уровня иноязычной компетентности студентов;

- между значительным потенциалом технологии модульного обучения для развития коммуникативно-методической компетентности студентов и неразработанностью педагогических условий его реализации в учебном процессе вуза;

- между необходимостью формирования коммуникативно-методической компетенции студентов-бакалавров в рамках интегративных учебных дисциплин и отсутствием исследований в данной области.

Выявленные противоречия, а также недостаточная научная разработанность рассматриваемой проблемы обусловили выбор темы диссертационного исследования: «Формирование коммуникативно-методической компетенции будущего учителя английского языка средствами модульно-рейтинговой технологии обучения».

Цель исследования - теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий формирования коммуникативно-методической компетенции будущих учителей

английского языка средствами модульно-рейтинговой технологии обучения.

Объект исследования - система профессиональной подготовки студентов языкового педагогического вуза.

Предмет исследования - формирование коммуникативно-методической компетенции будущих учителей английского языка средствами модульно-рейтинговой технологии обучения.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что процесс формирования коммуникативно-методической компетенции бакалавра в ходе обучения иностранным языкам будет наиболее эффективным при условии, если:

- определен исходный уровень развития иноязычной компетентности студентов факультетов иностранных языков в условиях ныне действующей системы обучения в педагогическом вузе;

- разработана модель формирования коммуникативно-методической компетенции будущего учителя иностранных языков и внедрена в учебный процесс;

- содержание и организация процесса обучения иностранному языку и комплекс методических дисциплин строится на компетентностной и интегративной основе с применением принципов профессионально и коммуникативно ориентированного обучения;

- обеспечена преемственность учебных модулей по практике устной и письменной речи и методических дисциплин и их интегративная связь с последующей реализацией в образовательный процесс вуза;

- определен комплекс дидактических условий эффективного формирования коммуникативно-методической компетенции студентов языкового педагогического вуза на основе кредитно-модульной технологии обучения.

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

1. Изучить и проанализировать состояние развития иноязычной компетентности студентов факультетов иностранных языков педагогических вузов республики.

2. Выявить уровень формирования коммуникативно-методической компетенции у студентов факультетов иностранных языков в условиях ныне действующей системы обучения в педагогическом вузе.

3. Определить комплекс дидактических условий эффективного формирования коммуникативно-методической компетенции студентов языкового педагогического вуза на основе кредитно-модульной технологии обучения.

4. Разработать и теоретически обосновать модель развития иноязычной компетентности студентов языкового вуза на основе системно-интегративного, компетентностного, коммуникативно ориентированного и профессионально ориентированного подходов.

5. Обеспечить преемственность учебных модулей по практике устной и письменной речи (ПУПР) и методических дисциплин и их интегративная связь с последующей реализацией в образовательный процесс вуза.

6. В ходе опытно-экспериментальной работы проверить эффективность комплекса дидактических условий формирования коммуникативно-методической компетенции студентов языкового педагогического вуза на основе модульно-рейтинговой технологии обучения.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: труды по философии и исследования в области философии науки и образования; работы, посвященные теории системного подхода; фундаментальные работы по методологии личностно-деятельностного подхода; концепция компетентностно-ориентированного образования; труды ведущих ученых по психолого-педагогическим исследованиям; труды по проблеме использования процесса интеграции в обучении; труды по педагогике и психологии обучения иностранным языкам; исследования в области теории и методики обучения иностранным языкам; исследования по

технологии модульного обучения; работы по изучению многоязычия и языковой ситуации в Республике Таджикистана и др.

Источниковедческой базой исследования послужили нормативно-правовые акты в сфере образования Республики Таджикистан и ведущие идеи в области модернизации высшего профессионального образования, предполагающие организацию профессиональной подготовки бакалавров к профессиональной деятельности в общеобразовательных учреждениях республики:

В работе применялись следующие **методы исследования**:

- *теоретические* - изучение и анализ психологической, педагогической, методической и лингвистической литературы по проблеме исследования;
- *эмпирические* - педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, собеседование, опрос, анализ и обобщение педагогического опыта;
- *экспериментальные* – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент, проектирование, анализ и обобщение результатов практической деятельности, математическая обработка результатов.

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе факультетов: романо-германских языков и английского языка Таджикского государственного педагогического университета им. С.Айни (ТГПУ), иностранных языков Таджикского государственного института языков им. С. Улугзаде (ТГИЯ) и иностранных языков Худжандского государственного университета им. Б. Гафурова (ХГУ). Исследованием в различных формах было охвачено свыше 475 студентов, 72 преподавателя иностранных языков вышеуказанных вузов и 60 учителей иностранных языков средних общеобразовательных школ г. Душанбе.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2010 по 2016 год в три этапа:

Первый этап (2010–2011 гг.) предполагал определение методологических и теоретических основ исследования, формулировку его объекта, предмета, гипотезы, методики, понятийно-категориального

аппарата, постановку задач; проведение экспериментальной работы по диагностированию исходного уровня коммуникативно- методической компетенции студентов, изучении состояния проблемы, которая включала сбор и анализ статистических и эмпирических материалов, проведение констатирующего этапа исследования, интерпретацию полученных результатов.

Второй этап (2012–2014 гг.) представлял собой проведение формирующего и контрольного экспериментов. В ходе его проведения осуществлялась опытно-экспериментальная апробация разработанной модели формирования коммуникативно-методической компетенции студентов педвуза - будущих учителей английского языка в условиях модульно-рейтинговой технологии обучения.

Третий этап (2015–2016 гг.) включал в себя диагностику эффективности предложенной технологии, обобщение результатов экспериментальной работы, обработку и систематизацию полученных данных, формулирование основных выводов, заключения и рекомендаций, подведение итогов исследования, окончательное оформление диссертационной работы.

Научная новизна исследования определяется следующими составляющими:

1. Определены лингводидактические основы формирования коммуникативно-методической компетенции бакалавров - будущих учителей английского языка в условиях модульно-рейтинговой технологии обучения, как ведущего компонента профессиональной подготовки, необходимой для ведения самостоятельной обучающей деятельности в условиях общеобразовательных учреждений Республики Таджикистан.

2. Разработана и апробирована структурно-содержательная модель развития иноязычной компетентности студентов языкового вуза на основе системно-интегративного, компетентностного, коммуникативно ориентированного и профессионально ориентированного подходов,

обеспечивающая эффективность формирования коммуникативно-методической компетентности будущих учителей английского языка.

3. Уточнено содержание и структура, определена номенклатура знаний, умений, навыков и компетенций, входящих в состав коммуникативно-методической компетенции учителя иностранного языка, формируемых у студентов в ходе их обучения в педагогическом вузе.

4. Обоснована совокупность педагогических условий, способствующих эффективному формированию исследуемой деятельности в условиях организации модульно-рейтинговой технологии образовательного процесса.

5. Описаны критерии экспериментального исследования обучающей деятельности студентов в период практической деятельности (педагогической практики), имеющие ориентацию на выявление у них мотивационной готовности, уровня когнитивности и педагогической рефлексии.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе уточнены структура и содержание коммуникативно-методической компетенции, как составляющей профессиональной компетентности студентов педвуза - будущих учителей английского языка в условиях модульно-рейтинговой технологии обучения; теоретически обоснована модель, содержащая цель, задачи, подходы, принципы, компоненты, структуру и содержание коммуникативно-методической компетенции бакалавров, формирующейся в условиях обучения в педагогическом вузе; дано оригинальное представление системности вузовского образования – процесса формирования коммуникативно-методической компетенции у студентов факультетов иностранных языков, базирующееся на комплексности и интеграции изучаемых специальных (ПУПР) и общепрофессиональных (методических) дисциплин с последующим выходом на педагогическую практику.

Практическая значимость исследования состоит в том, что внедрение в учебный процесс вуза разработанных автором учебных модулей

и модульных программ по английскому языку и методических дисциплин позволяет повысить уровень иноязычной компетентности студентов педагогической специальности. Разработанное автором организационно-дидактическое обеспечение может быть использовано для целенаправленного формирования методической компетенции студентов в учебном процессе вуза, повышения качества и эффективности иноязычного образования и профессиональной подготовки студентов факультетов иностранных языков. Теоретические выводы и практические результаты исследования могут быть использованы в процессе развития коммуникативно-методической компетенции студентов языкового вуза, а также педагогами образовательных учреждений, практикующими модульно-рейтинговую систему обучения. Материалы исследования могут быть также использованы для спецкурсов, спецсеминаров, практикумов, тренингов в образовательном процессе педагогических вузов и колледжей, а также для курсов повышения квалификации учителей иностранных языков общеобразовательных учреждений.

Достоверность результатов исследования обеспечивается четкостью исходных методологических и теоретических положений; анализом и учетом состояния проблемы исследования в педагогической теории и практике; использованием комплексом методов, адекватных цели, задачам, объекту и предмету исследования; экспериментальной проверкой гипотезы и успешным апробированием опытно-экспериментальной работы в массовой практике высших учебных заведений; достоверностью полученных результатов; опытом работы диссертанта в качестве учителя английского языка в средней общеобразовательной школе, а в последующем, старшего преподавателя кафедры методики преподавания английского языка Таджикского государственного педагогического университета (ТГПУ) им. С.Айни г. Душанбе.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты работы представлены в научных журналах, вузовских и

академических изданиях, круглых столах, семинарах и тренингах, а также и на региональных, межвузовских и республиканских конференциях.

Основные положения исследования систематически обсуждались на проблемных и методологических семинарах кафедры методики преподавания английского языка и факультета английского языка Таджикского государственного педагогического университета им. С.Айни. Результаты теоретического и практического исследования нашли свое отражение в материалах, опубликованных автором. По исследуемой теме были опубликованы 21 работ, из них по перечню ВАК Министерства образования и науки РФ – 6 статей.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Понятие «коммуникативно-методическая компетенция» (здесь и далее КМК) которая рассматривается как способность будущего учителя иностранного языка пользоваться иностранным языком в профессионально-коммуникативных и обучающих целях с учащимися, овладеть профессионально значимыми качествами и умениями, связанными с основными функциями педагогической деятельности учителя иностранного языка в общеобразовательных учреждениях.

2. Модель формирования КМК студентов факультетов иностранных языков, которая представляет собой специально разработанную систему, направленную на формирование общей профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

3. Комплекс организационно-педагогических условий развития иноязычной КМК студентов языкового педагогического вуза в условиях реализации модульно-рейтинговой технологии обучения, предполагающий: внедрение разработанной модели развития иноязычной компетентности студентов в учебный процесс вуза; обеспечение преемственности учебных модулей по практике устной и письменной речи и методических дисциплин, их интегративную связь; активизацию самостоятельной работы студентов, соответствующей содержанию изучаемого модуля; осуществление

индивидуального подхода к развитию КМК будущих учителей иностранного языка.

4. Потенциал модульного обучения в формировании КМК студентов языкового педагогического вуза, заключающегося в возможности глубокого изучения специальных (ПУПР) и методических дисциплин за счет концентрации учебного материала в модуле; диагностики достижения интегрированных и частных целей модуля с помощью заданий текущего, промежуточного и итогового контроля; обеспечения возможности самостоятельного освоения учебной информации с помощью специально разработанных учебных модулей и модульных программ по иностранному языку и методике преподавания; целенаправленной организации процесса развития иноязычной компетентности в процессе учебно-профессиональной деятельности студентов.

Структура и объем диссертации соответствует логике исследования и состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы. Содержание диссертации изложено на 158 страницах компьютерного набора. В тексте имеется 9 таблиц, 4 диаграмм и 1 рисунок. Список литературы насчитывает 260 наименований.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

1.1. Компетентностный подход к профессиональной подготовке бакалавров по иностранному языку в педагогическом вузе

В последнее время происходит переоценка результатов образования с таких понятий, как «образованность», «воспитанность», «общая культура» на понятия «компетентность» и «компетенция», тем самым призывая ученых и специалистов к организации процесса образования в средней и высшей школе на основе компетентностного подхода. Эта тенденция, как отмечается в литературе считается новой концептуальной основой [89, 132, 144, 197, 212, 225, 227, 231]. Как подчеркивается в концепции модернизации российского образования: "Именно компетентностный подход как одно из оснований обновления образования призван обеспечить достижение нового современного качества профессионального образования" [119; 5].

«Появление компетентностного подхода - это закономерность развития системы образования, обусловленная поиском путей ее приближения к непрерывно развивающимся потребностям общества. Знания, умения, способности, которые традиционно считались основой той или иной профессии, сейчас уже не могут обеспечить готовность к эффективной деятельности в рамках этих профессий [24; 42].

Идея компетентностного подхода и список ключевых компетенций все больше реализуются в психолого-педагогических исследованиях последних лет, в особенности в области преподавания иностранных языков. Так, Е.Я. Коган считает: «Это принципиально новый подход, он требует пересмотра отношения к позиции учителя» к обучению учащихся. Этот подход должен привести к глобальным изменениям - от изменения сознания до изменения методической базы» [114; 11].

Результаты образования, измеряемые на основе компетенции и компетентностный подход (обучение на основе компетенций) получают все

большой статус в системе образования, благодаря частому их употреблению в международных документах. Воздействие компетентного подхода на формирование новой оценочной культуры, предполагает переход от оценки знаний, как доминирующей характеристики к оцениванию компетенций. Группа ученых под руководством И.Н.Кузьмина отмечают: "...завтрашний день потребует инновационной методологической перестройки оценки качества усвоенных знаний, приобретенных навыков, способностей и компетенций" [168; 24].

Для характеристики академических и профессиональных профилей и уровней вузовского образования рекомендуется использовать компетенции. По мнению В.И. Байденко: "Результаты образования, выраженные на языке компетенций,- это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций. Реализация компетентного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства" [36; 68].

Дело в том, что в современном постиндустриальном обществе, где интенсивно реализуется новая технология, существенно изменились социально-профессиональные функции работников. Теперь ориентация только на усвоение суммы знаний и приобретения умений явно недостаточно для потребности производства и учреждений. Как справедливо отмечает Д.А. Иванов «компетентный подход - это попытка привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда, ... это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях» [96; 13].

Некоторые ученые (О.Е. Лебедева) подразумевают под компетентным подходом сумму общего для определения целей и задач

обучения их структуру и содержание. Значение слова "компетенция" было реализовано в системе образования с середины 90-х годов.

В докладе международной комиссии для XXI века «Образование: сокровище» Жак Делор сформулировал «четыре столпа, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить и научиться жить вместе» - все это представляет основные компетентности" [68; 37].

Вместе с тем, компетентностный подход нельзя отождествлять с знаниево-ориентированным подходом, так как он является основой целостного опыта решения жизненно важных проблем, выполнения профессиональных и ключевых функций специалиста. Известный ученый В.В. Сериков верно подчеркивает мысль о том, что «...в образовании важнее, *кто* придет к ученику, а не только с каким материалом и методикой. Всем известно, что эффективность метода существенно зависит от того, в чьих руках он окажется. Стремление представить деятельность школы как некую поточную линию по производству образованных людей, где действуют стандарты и приложенные к ним «пакеты технологий», противоречит и историческому опыту, показывающему, что *качество образования* зависит в первую очередь от *качества педагогов*, и закономерностям генетической психологии, согласно которым человек обретает человеческое начало от *другого человека*. Чтобы у ребенка появилась субъектность, он должен встретиться с ее носителями, а не с безликими текстами, заданиями и упражнениями. В этом кроется глубинная сущность педагогического труда» [206;115].

По мнению Б.Ф. Ломова, в отечественной психологии личность рассматривается как открытая целеустремленная динамическая система, характеризующаяся многомерностью и иерархичностью, в которой автор выделяет три основные функциональные подсистемы:

"• когнитивную, которая включает познавательные процессы (восприятие, память, мышление, воображение и др.);

- регулятивную, включающую эмоционально-волевые процессы и обеспечивающую способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтролю, к воздействию на поведение других людей;
- коммуникативную, которая реализуется в общении и взаимодействии с другими людьми.

Интегративной характеристикой деятельной личности являются способности, индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности" [134;78].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что система образования, которая строится на компетентностей, обязательно включает и знаниевую парадигму, и они они не противоречат друг другу, а взаимно дополняют. Как результат овладения компетенцией, человек усваивает определенную сумму знаний, у него формируются необходимые навыки и умения, ценностно-мотивационные установки и качества личности, тем самым в совокупности, обеспечивая готовность специалиста выполнять профессиональную деятельность в будущем. Таким образом, такой статус компетентностного подхода в современном образовании позволяет считать его как ведущей методологической основой реформирования вузовского образования и структурно-содержательного наполнения компетенции как его базовой категории.

С.В. Кирдянкина считает, что компетентностный подход нужно построить в образовательном процессе в соответствии с государственным заказом общества. В этом плане суть компетентностного подхода автор видит в следующих особенностях:

"1. В осознанном создании имитирующих жизненных ситуаций, позволяющих осваивать обучающимся и педагогам разные виды деятельности (учебную, познавательную, трудовую, проектную и др.), что содействует формированию ключевых компетентностей, а также приобретению социального опыта.

2. Во введении технологий компетентностного обучения, требующих демонстрации уровней ключевых компетентностей. В обеспечении общественно-государственного управления образовательным учреждением с целью реализации запросов потребителей образовательных услуг и в связи с возрастанием ответственности учреждения за результаты деятельности.

3. В обеспечении общественно-государственного управления образовательным учреждением с целью реализации запросов потребителей образовательных услуг и в связи с возрастанием ответственности учреждения за результаты деятельности.

4. В обеспечении социального партнерства образовательного учреждения.

5. Во внедрении новой системы оплаты труда педагогам за «точки прироста», а не за абсолютные показатели.

6. В привлечении общественной экспертизы для оценки качества работы образовательного учреждения.

7. В совершенствовании структуры управления образовательным учреждением с учетом провозглашенных приоритетных направлений в образовательной политике и т. д." [108; 2].

И. Фруммин, выделяет четыре аспекта реализации компетентностного подхода в образовании: ключевые компетентности; обобщенные предметные умения; прикладные предметные умения; жизненные навыки. По мнению ученого, "...первый аспект направлен на формирование ключевых компетентностей. К ним относятся педагогические техники и технологии формирования умений понимания текстов, обработки информации разного рода, действия в группе.

Второй аспект реализации компетентностного подхода связана с формированием обобщенных умений предметного характера. К ним относится умение решать классы типовых задач. Для иностранного языка это может быть умение понимать иноязычную речь.

Третьим аспектом реализации компетентностного подхода, является усиление прикладного, практического характера всего школьного

образования. В этом направлении большое значение придается реализации идей деятельностного подхода, полагая, что школьников необходимо учить овладевать различными способами деятельности, а не знаниями о способах.

Четвертую группу компетентностей составляют «жизненные навыки», под которыми автор понимает разнообразный спектр простых умений, которыми современные люди пользуются повседневно. К ним относится умение считать деньги, писать простые документы и т.п. Иногда весь спектр жизненных навыков называют функциональной грамотностью, хотя, эти представления не тождественны" [224;118].

Таким образом, во всех проанализированных выше исследованиях, анализируя понятийное поле компетентностного подхода, указывают на важность деятельностно-практической и аксиологической направленности его компонентов. В контексте нашего исследования очень значим компетентностный подход, где подчеркивается необходимость направленности усвоенного содержания образования на реальное использование в будущей профессиональной деятельности специалиста языковой сферы. Компетентностный подход позволяет превратить профессиональные знания, умения и навыков в личностную ценность, которая надежно обеспечивает социализацию и самореализацию личности.

Аналогичную точку зрения развивает в своей работе Л.Л. Гетманская. Автор считает, что "...введение компетентностного подхода в учебный процесс требует серьезных изменений и в содержании образования, и в осуществлении учебного процесса, и в практике работы педагога. Реализация идей компетентностного подхода в практической деятельности педагога вносит определенные изменения.

Во-первых, целью обучения становится не процесс, а достижение учащимися определенного результата. Содержание материала внутри предмета подбирается преподавателем под сформулированный результат. Меняются также и подходы к оценке - в процедуру оценивания включается

рефлексия, сбор портфеля доказательств, наблюдение за деятельностью учащихся.

Во-вторых, меняются формы и методы организации занятий: обучение приобретает деятельностный характер, акцент делается на обучение через практику, продуктивную работу учащихся в малых группах, выстраивание индивидуальных, учебных траекторий, использование межпредметных связей, развитие самостоятельности учащихся и личной ответственности за принятие решений.

В-третьих, претерпевают изменения механизмы доставки знаний от преподавателя к обучающемуся: приоритетным становится свободный доступ к информационным ресурсам, самообучение, дистанционное и сетевое обучение.

Все эти формы обучения направлены на то, чтобы ввести ученика в социальные и профессиональные роли так, чтобы научить его быть успешным и в том и в другом. Это способствует учащимся в дальнейшем самостоятельно повышать свой профессиональный уровень, обучаться на протяжении всей жизни.

Конечно, при этом не может остаться неизменной и квалификация преподавателя. Он должен сам уметь общаться, ставить цели и мотивировать учащихся достигать их, учить проводить анализ и самоанализ, т.е. демонстрировать свое собственное компетентное поведение. А так как компетентность подразумевает деятельность, то педагог сам должен уметь эту деятельность организовать соответствующим образом" [60; 3].

По мнению И.А. Зимней, компетентностный подход "...в своем развитии прошел три этапа, является следствием новой экономики и «нового подхода к человеческим ресурсам» и отражает способность «одновременного понимания и действия, которая позволяет воспринимать новые культурные, социальные, экономические и политические реалии» [89; 32]. Сущность новых способностей, формируемых в процессе обучения, отражается сегодня

в виде ключевых компетенций, на формирование которых должна быть направлена современная система образования [201; 7].

Таким образом, хотя можно говорить о прочной позиции компетентностного подхода в качестве методологической основы реформирования отечественного школьного и вузовского образования, компетенция или компетентность все еще подвергается научному осмыслению и не обрела единой трактовки.

Анализ психолого-педагогической литературы выявил, что при применении компетентностного подхода в учебном процессе авторы исследования употребляют два близких по своему значению термина: эта «компетентность» и «компетенция», которые по своему содержанию имеют дифференцируемое значение.

Понятия «компетентность» и «компетенция», были введены на стыке таких важнейших дидактических понятий, как «цели обучения» и «содержание обучения»..

Понятие «компетенция» впервые ввел как научную терминологию американский ученый-лингвист Н. Хомским (N. Chomsky), основоположник теории порождающих грамматик, для обозначения способности человека выполнять какую-либо деятельность (первоначально подразумевалась языковая деятельность обучающихся) [255].

В настоящее время данный термин расширил свое значение и понимается как: "1) круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; 2) круг чьих-нибудь полномочий, прав" [164; 265], или «осведомленность в каком-нибудь круге вопросов, какой-нибудь области знаний» [125; 342]. Причем в специальном словаре "«компетентность» определяется как свойство компетентного, знающего, осведомленного, авторитетного в какой-нибудь области специалиста" [125; 342].

Попытка дифференцировать два понятия в специальной литературе привела к тому, что, получив терминологические значения, эти слова получили специфическую семантику: «Если под компетентностью

понимается способность к выполнению какой-либо деятельности (в том числе и речевой), то компетенция – это содержательный компонент такой способности в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых в ходе обучения»- подчеркивает А.Н.Щукин [246; 142].

Существуют различные подходы к трактовке понятия компетенции. Согласно Э.Ф. Зееру, «компетенции - это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности». [87; 142]. Компетенции выпускников представляют собой результаты обучения. А.А.Чучалин в своей статье рассматривает составляющие понятия «компетенция» - знания, умения и опыт:

"Знания (Knowledge) - это результат усвоения (ассимиляции) информации через обучение, который определяется набором фактов, принципов, теорий и практик в соответствующей области деятельности.

Умения (skills) - это подтвержденные (продемонстрированные) способности применять знания для решения задач. Умения могут быть практическими (использование методик, механизмов и инструментов) и когнитивными (применение логического, интуитивного и творческого мышления).

Опыт (experience) - это устойчивые (многократно подтвержденные) умения успешно решать задачи в области профессиональной или иной деятельности. Приобретение опыта связано с получением выпускником соответствующих квалификаций" [234; 12].

Таким образом, заключает автор "...при развитии компетенций студентов мы имеем дело с развитием их знаний, умений и опыта, но при этом важно особое внимание уделять мотивационной стороне образовательного процесса, то есть развивать готовность и стремление личности к самостоятельной познавательной деятельности"[234; 14].

А.В. Хуторской рассматривает компетентность в качестве «...обладания человеком соответствующих компетенций, а так же его личностное отношение к ней и к предмету деятельности» [231; 60]. Автор, четко

дифференцируя эти два понятия, далее отмечает, что "...компетенция - это некоторое абстрактное проектируемое на будущее требование к образовательной подготовке обучаемого, а компетентность - уже образованное более конкретное личностное качество, присущее субъекту"[там же].

Из вышеприведенных определений вытекает, что нельзя ограничивать компетентность набором компетенций, она не является лишь суммой знаний, умений и навыков, она также предполагает мотивационные, социальные и поведенческие компоненты. В этом вопросе мы опираемся на теоретические положения А.Н.Щукина и А.В. Хуторского, которые компетентность характеризуют как интегрированные качества выпускников вуза, т.е. как результат обучения. А.Н.Щукин отмечает, что "компетенция, достигая высокого уровня развития в результате обогащения новыми знаниями, умениями и навыками «превращается» в компетентность как интегративное качество личности. Другими словами, компетентность - это качество личности, которое предполагает обладание специалистом соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности и минимальный опыт деятельности в заданной сфере"[246: 145].

Под компетенцией А.В. Хуторской понимает «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним» [231; 62].

В понятие компетенции И.Г. Агапов вкладывает "...способность и готовность обучаемых к деятельности, основанные на знаниях, умениях и опыте, ориентированные на активное участие субъекта в учебно-познавательном процессе, а также направленные на её успешное включение в образовательную деятельность" [5; 34].

Согласно монографии В.И.Байденко, в европейских образовательных программах понятие компетенций включает "...знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственности), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать" [36; 44].

Таким образом, общим для всех определений является понимание компетенции как свойства личности, которое выступает как потенциальная способность индивида в решении различных задач, и, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения той или иной профессиональной деятельности.

В психолого-педагогической и методической литературе ученые большое внимание уделяют исследованию профессиональной компетенции специалистов языковых вузов. Профессиональная компетенция как термин развивается как комплекс профессиональных знаний, умений и навыков по специальности, приобретенный в ходе вузовских занятий (различных их форм) и составляющий содержательный компонент вузовского обучения данной специальности. О.Н. Олейникова, исследующая данный вопрос в контексте стандарта образования понятие профессиональной компетенции развивает следующим образом: «То, что, по мнению работодателя, должен уметь делать работник на его предприятии, является профессиональной компетенцией, которая, будучи переведена на язык образования, приобретает форму стандарта профессионального образования» [166; 16].

С позиции личностно-деятельностного подхода профессиональная компетенция определяется "...как комплекс свойств личности,

обеспечивающий достаточный для самостоятельного осуществления профессиональной деятельности уровень самоорганизации личности"[7:142].

Обзором научных исследований выявлено, что выполнено много диссертационных работ, которые непосредственно посвящены вопросам формирования различных видов компетентности студентов вузов в процессе их профессиональной подготовки. В этих кандидатских и докторских диссертациях рассмотрены профессиональная компетентность (С.Н. Алиев, А.Л. Бусыгина, А.А.Воротникова, Е.С. Врублевская, А.В. Ефанов, О.Н. Загора, Ю.В. Койнова, Н.В. Матяш, С.В. Мелешина, Г.С. Сухобская, Н.В. Харитоновна, В.И. Юдин), психолого-педагогическая компетентность (Н.В. Остапчук), педагогическая компетентность, (Н.П. Иванищев), коммуникативная компетентность (В.И. Кашницкий, Г.А.Кудрявцева, Т.И. Липатова, Е.В. Прозорова, Ю.Н. Емельянов), социально-психологическая компетентность (Л. Берестова), лингвосоциокультурная компетентность (Х.Г. Сайфуллоев), этнокультурная компетентность (Н.Г. Арзамасцева) и др.

Обзор и анализ литературных источников также показал диссертационные работы, в которых исследованы различные аспекты формирования профессиональной компетентности в процессе обучения иностранным языкам. Так, докторская диссертация С.Н.Алиева посвящена научно-педагогическим основам формирования профессиональной компетенции студентов - будущих учителей английского языка в педагогическом вузе. Э.Б.Соловьевой рассматриваются педагогические условия формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка [212]. Диссертационное исследование Н.В. Харитоновой посвящено формированию профессиональной компетентности будущих педагогов - студентов факультета дошкольного воспитания в процессе изучения иностранного языка [225; 118]. Педагогические условия формирования культурологической компетенции при обучении иностранному языку

рассмотрены в диссертационных исследованиях М.В. Булыгиной [40] и О.А. Лукиной [135]. О.М. Шиян посвятила докторскую диссертацию развитию аутопедагогической компетентности учителей иностранных языков [241].

Для научного исследования профессиональной компетенции специалиста необходимо вооружиться определенным подходом. Исходя из этого, в своей диссертационной работе, Н.В. Харитоновна дает обобщенное описание подходов к пониманию сущности профессиональной компетенции специалиста-будущего педагога [225]. Это, отмечает автор "*... прежде всего профессиографический подход*, основанный на профессиограмме той или иной специальности как гипотетической модели, формируемой социальным заказом на подготовку педагогов той или иной специальности"[225: 45].

В исследованиях, данного направления (Л.С. Лесохина, А.В. Макарова, С.Г. Вершловский и др.) указываются на две стороны оценки специалиста: с одной стороны рассматриваются социальные установки, мотивы деятельности, ценностные ориентиры, убеждения, а с другой стороны – такие личностные качества, которые необходимы для выполнения профессиональной деятельности, с учетом индивидуальных возможностей специалиста в их реализации. Можно сказать, что такой подход актуализирует идею гуманитаризации образования, которая предполагает обращение школы, вуза, содержания образования и методики обучения к человеческой личности, его потребностям и интересам. При таком подходе непременно студент осознаёт себя как субъект обучения, субъект будущей профессиональной деятельности.

В качестве наиболее комплексного, всестороннего подхода следует выделить *системно-интегративный подход*, который профессиональную компетенцию специалиста рассматривает как целостную систему. Данный подход является оптимальным условием выявления интегративных свойств и качественных характеристик личности или любого объекта исследования, его ведущих и второстепенных компонентов (Л. Берестова, А.Л. Бусыгина, А.А. Вербицкий, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Н.В. Остапчук, Г.Н. Сериков,

В.А.Ситаров, Г.С. Сухобская и др.). Так, А.К.Маркова, при системно – интегративном подходе для изучения профессиональной компетенции выделяет следующие виды компетентности:

"1. Специальная компетентность, под которой понимается владение собственно профессиональной деятельностью.

2. Социальная компетентность – владение принятыми в данной профессии приемами профессионального общения.

3. Личностная компетентность как владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности, которые позволяют на долгое время сохранять в своей профессиональной деятельности представление о гуманистической направленности деятельности педагога, потребность в ежедневном проявлении этой направленности на практике.

4. Индивидуальная компетентность как владение приемами самореализации и развитие индивидуальности в рамках профессии" [140; 68].

В своей статье, В.А. Ситаров рассматривает профессиональную компетенцию как «...сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, который обеспечивает вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса. Оно включает систему органически связанных друг с другом частных видов компетентности: методологической, специальной, педагогической, психологической и методической» [208; 76].

Таким образом, в исследованиях профессиональная компетенция выступает как индивидуально-интегральная качественная характеристика субъекта профессиональной деятельности и как системное свойство личности педагога. Как справедливо отмечает В.И.Юдин "...в иерархической структуре личностных качеств социальная ответственность педагога отвечает за результаты профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция как системообразующий фактор исследования включает совокупность систем: систему профессиональных знаний (предметные,

методологические, психолого-педагогические, общекультурные), систему профессиональных замыслов, мотивов, потребностей, установок и систему профессиональных умений (гностических, конструктивных, коммуникативных и др.)" [248; 15].

Благодаря профессиональной компетенции будущий педагог сможет выполнить свою педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне, он также будет свободно овладеть содержанием своего труда. Как вытекает из исследования Н.В.Матяш, профессиональная компетенция способен охватывать всю сферу личности педагога: "...педагогическую направленность, мотивы и потребности личности; операционно-техническую, которая подразумевает систему знаний, умений и навыков и профессионально значимых качеств; самосознание, т.е. осознание личностью себя в профессиональной сфере; педагогическое общение, включающее все его функции (коммуникации, перцепции, интеракции)" [144; 13].

Более того, согласно работе И.А.Зимней, "...для профессиональной компетенции одинаково важное значение имеет знание следующих уровней социально-психологической компетентности:

1. компетентность как способность к интеграции знаний и навыков;
2. концептуальная компетентность;
3. компетентность в эмоциональной сфере;
4. компетентность в конкретных сферах деятельности" [91].

В психолого-педагогических исследованиях особое внимание уделяется изучению *структуры* профессиональной компетентности, как компонентам единого интегрального качества. Так, например, в структуру профессиональной компетентности Н.В. Остапчук включает следующее: "психолого-педагогические знания, опыт, свойства и качества педагога, позволяющие эффективно осуществлять педагогическую деятельность, умело организовывать педагогическое общение, способствующие систематическому личностному развитию и совершенствованию

педагога"[167; 91]. Наряду с этим, ученый выделяет три структурно значимые компонента профессиональной компетенции, которые в свою очередь, имеют сложные образования:

"1. личность педагога (в данное понятие включаются: педагогическая направленность, педагогическая рефлексия, педагогический такт и индивидуально-типологические свойства личности);

2. педагогическая деятельность (она состоит из таких функций: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-корректирующей);

3. педагогическое общение, которое выполняет информационную, социально-личностную, формирующую, подтверждающую, когнитивную, прагматическую функцию" [167; 92]. В учебном пособии В.Я.Сквирского используется понятие социально-психологическая компетентность, которая рассматривается как "единство трех компонентов: коммуникативного (установление психологического контакта, доверительного общения), перцептивного (точность восприятия других людей), интерактивного (способность влиять на партнеров по общению)" [209: 112].

А.А. Воротниковой исследована психологические условия становления профессиональной компетентности педагога, как обобщенную комплексную характеристику уровня его профессионализма. В диссертации "...психологическая модель ПК представлена как интеграция трех структурообразующих компонентов: профессионально-определенная «Я – концепция» («Я – педагог») обнаруживает себя в профессиональной позиции, на основе которой строится отношение к профессии и результатам профессиональной деятельности. Педагог осознает себя в трех составляющих пространствах профессионального труда: в системе педагогического труда, в системе педагогического общения и в системе собственной личности" [66; 145].

В диссертационном исследовании Л.М. Митиной специально изучены психологические особенности профессиональной деятельности учителя, и условия ее формирования. Автор разработала психологическую модель профессиональной компетенции учителя, которая включает "профессиональные знания, педагогическую направленность, педагогические способности, общую культуру и педагогические умения" [154].

Известный психолог А.К. Маркова подчеркивает мысль о том, что о профессиональной компетентности труда учителя, тогда можно вести речь, когда на достаточно высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность и педагогическое общение. Только в таких условиях полноценно может реализоваться личность учителя, где можно достигнуть хорошие результаты в обученности, воспитанности и развитости школьников. Изучая психологический аспект профессиональной компетентности труда учителя, автор выявила следующие взаимосвязанные структурные компоненты:

- "-профессиональные психологические и педагогические знания;
- профессиональные педагогические умения;
- профессиональные психологические позиции и установки;
- личностные особенности, которые обеспечивают овладение профессиональными знаниями и умениями" [141; 84].

Э.Ф.Зеер выявил, что именно от уровня сформированности профессиональной компетентности зависит степень подготовленности педагога к профессиональной деятельности. Автором выявлены такие компоненты, как "...социально-правовая компетентность, персональная компетентность, специальная компетентность и др., значимые для профессиональной деятельности учителя. К примеру, специальная компетентность характеризует уровень подготовленности человека к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности, умения видеть и решать профессиональные задачи, оценивать результаты своей деятельности, своего труда и способность постоянно совершенствовать свой

профессиональный уровень, приобретать новые знания, умения и навыки" [84; 116].

О.А. Абдуллина в состав профессиональной компетенции специалиста выделяет два блока, которые взаимно связаны: предметно-профессиональную и социально-профессиональную компетенцию. Согласно автору: "Предметно-профессиональная компетенция предполагает наличие знаний, умений и опыта специалиста непосредственно по его профессии, позволяющие ему успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Социально-профессиональная компетенция предполагает: развитие потенциала мыслительной деятельности, потенции саморегуляции и саморазвития, направленность стратегии успеха, гибкость и мобильность в рыночных условиях. Она связана с интеллектуальной деятельностью человека, особенно таких его составляющих, как логическое мышление, владение логическими операциями, постановка и решение профессиональных проблем и творческий потенциал личности. Последний требует овладения будущим специалистом основными технологическими аспектами процесса творчества и обеспечения готовности и способности творчески подходить к решению профессиональных задач" [3; 48].

Н.В.Кузьмина в своих исследованиях определила профессиональную компетентность как уровень и как показатель профессионализма субъекта деятельности. Автору удалось выделить такие виды компетентности, которые очень ценны в профессиональной деятельности педагога: "...это специальная компетентность, которая предполагает наличие знаний и опыта по преподаваемой дисциплине; методическая компетентность, т.е. владение различными методами обучения и их рациональное и умелое применение: социально-педагогическая компетентность т.е. знание технологии общения с учащимися; дифференциально-психологическая компетентность, т.е. учет индивидуально-психологических особенностей учащихся и аутопедагогическая компетентность (осознание собственной деятельности и знание способов профессионального самосовершенствования" [129 :119].

В педагогических исследованиях последних лет компетенции, которые имеют как бы широкий спектр использования и обладают сравнительной универсальностью, получили название ключевых.

Согласно данным О. Ю. Перцевой, ключевые компетенции проявляются, прежде всего, "...в способности педагога решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке. Базовые компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности. Для профессиональной педагогической деятельности базовыми являются компетенции, необходимые для «построения» профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества"[181; 9].

О.Ю.Перцова выделяет следующие ключевые компетенции современного учителя:

- " - видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе;
- строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования;
- устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы;
- создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы);
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование"[181: 9].

Специфику предметной сферы профессиональной деятельности отражают специальные компетенции, которые рассматриваются как реализация ключевых и базовых компетенций в конкретной области профессиональной деятельности. Далее О. Ю. Перцевой установлено, что "...все три вида компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формируют индивидуальный стиль педагогической деятельности, создают целостный образ специалиста и, в конечном счете, обеспечивают становление профессиональной компетентности как определенной

целостности и как интегративной личностной характеристики специалиста. Ключевые, базовые и специальные компетенции, «пронизывая» друг друга, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности разных контекстах, с использованием определенного образовательного пространства" [181; 10].

Л.О. Филатовой, в ключевых компетенциях выделяет следующие характерные признаки:

- " носит интегральный характер и включает в себя целый ряд однородных умений и знаний, способов деятельности, связанных с широкими областями культуры и деятельности;
- полифункциональна, овладение ею позволяет успешно решать различные задачи в ситуациях повседневной жизни;
- имеет междисциплинарный характер, то есть применима в различных сферах деятельности;
- опирается на достаточно высокий уровень интеллектуального развития;
- многоаспектна и многомерна, так как содержит в себе различные умственные процессы и интеллектуальные умения, личностные качества;
- может рассматриваться как одна из интегральных характеристик качества результатов обучения" [222; 21].

Таким образом, в литературе учеными (А.В. Баранников, А.Г. Каспржак, Р. Ланг, К.Г. Митрофанов, Д. Равен, М.В. Рыжаков, М. Холстед, А.В. Хуторской и др.) выделяются более двух десятков ключевых компетенций, имеющие разные классификации.

При исследовании профессионально-педагогической компетенции учителя иностранного языка вероятно значимым является знание базовых компетенций, рекомендуемых западными государственными стандартами. Так, Советом Европы определены пять компетенций как ключевые, которыми должны обладать все молодые специалисты:

"1. политические и социальные компетенции - способность принимать на себя ответственность, участвовать в принятии групповых решений,

ненасильственно разрешать конфликты, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

2. компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе, межкультурные компетенции, - принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

3. компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, - владение более чем одним языком;

4. компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества, - владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов критического суждения в отношении информации, распространяемой средствами массовой информации и рекламой;

5. способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного образования в контексте как личной и профессиональной, так и социальной жизни" [251: 34].

Знание европейских стандартов по профессиональной компетенций нацелено на то, чтобы требования к выпускникам различных учебных заведений в вузах РФ, РТ и на территории единой Европы привести к общему знаменателю, и выделить определенный ориентир, на который необходимо равняться при составлении различных образовательных стандартов.

В структуре профессиональной компетентности учителя исследователи указывают на особую роль *коммуникативного компонента* сформированность которого является важным условием развития профессиональной деятельности учителя [76, 103, 128]. В частности, в области обучения иностранным языкам формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции рассматривается как ведущая и главная цель обучения иностранным языкам в школе [31, 54, 145, 170, 246 др.].

Следует подчеркнуть, что в рамках исследований, проводимых Советом Европы понятие коммуникативной компетенции детально

разработано для установления уровня владения иностранным языком. Ее определяют как способность к выполнению какой-либо, в том числе и профессиональной деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, умений, навыков, опыта работы. В проекте под названием «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» раскрывается структура коммуникативной компетенции, которая включает в свой состав лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, социальную, стратегическую, дискурсивную и предметную компетенций[256].

В исследованиях отечественных ученых коммуникативная компетенция выражает общую цель обучения языку и определяет основное содержание образовательного процесса. Согласно точке зрения Д.И.Изаренкова: «Коммуникативная компетенция - это способность человека к общению в одном, нескольких или нескольких видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности» [98; 55]. Автор считает, что "коммуникативная компетенция формируется под воздействием трех основных, базисных составляющих - языковой, предметной и прагматической компетенций" [98; 56].

Несколько иную точку зрения развивают О.Д. Митрофанова и В.Г. Костомаров. По их мнению «...коммуникативная компетенция с очевидностью включает языковую, или лингвистическую, и речевую; она же обязательно вбирает в себя и значение культуры страны изучаемого языка, что составляет предмет страноведческого и лингвострановедческого аспектов занятий иностранным языком, или лингвострановедческую и страноведческую компетенции» [155;15].

Именно развитие способности к практическому применению изучаемого языка завистит от степени развития коммуникативной компетенции обучающихся, которое является как важнейшая задача обучения

иностранному языку. А профессиональная компетенция, которую обеспечивает курс методики преподавания иностранного языка, - по мнению ведущего методиста, профессора А.Н. Щукина, - это способность к обучению языку в результате знакомства с приемами и методами его преподавания [246; 7]. Коммуникативная компетенция – это «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [246:143]. Она включает в себя, по мнению А.Н. Щукина, специфические виды компетенций: "1) лингвистическую (или языковую); 2) социолингвистическую (речевую); 3) социокультурную; 4) социальную; 5) стратегическую (компенсаторную); 6) дискурсивную; 7) предметную" [246; 143]. Опираясь на исследования А.Н.Щукина, кратко характеризуем основные структурные компоненты коммуникативной компетенции:

"Лингвистическая (или языковая) компетенция представляет собой знания о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность использовать эти знания для кодирования собственных мыслей средствами иностранного языка и декодирования чужих суждений в устной и письменной формах.

Речевая компетенция обеспечивает возможность реализовать коммуникативные намерения в зависимости от условий речевого акта: ситуации, коммуникативных целей и намерения говорящего, т.е. пользоваться языком в речевом акте. Этот вид компетенции иногда называют социолингвистической компетенцией.

Социокультурная компетенция означает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны, а также способов пользоваться такими знаниями в процесс общения. Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в умении выбрать наиболее

эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной цели.

Стратегическая (или компенсаторная) компетенция представляет собой гибкость в умении использовать языковые факты для осуществления ориентировки в содержании речевых произведений. Подобная компетенция свидетельствует о развитии языкового чутья у обучаемого.

Дискурсивная компетенция означает «способность учащегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста» Дискурс – это более точный термин, обозначающий тексты, предназначенные для общения и порождаемые в процессе общения, то есть это речевые произведения, которые обладают и лингвистическими характеристиками, и экстралингвистическими параметрами, отражающими ситуацию общения и особенности участников общения.

Предметная компетенция как один из видов коммуникативной компетенции предполагает способность ориентироваться в содержании речевых произведений, продуцируемых в определенных сферах деятельности человека" [246;143- 146].

В современной методической науке понятие коммуникативная компетенция включает в себя: "...языковую компетенцию как знание и владение единицами языка, прагматическую компетенцию как умения участвовать в речевом акте, интерпретировать речевую стратегию собеседника, адекватно реагировать на нее, речевую компетенцию как готовность и мотивированность использовать в собственной речи единицы языка в соответствии с нормами узуса и рассматривают коммуникативную компетенцию как высший уровень компетенции - языковую способность билингва осуществлять все виды речевой деятельности на иностранном языке"[56; 126].

Известный методист Е.Н. Соловова считает, что все компетенции одинаково важны в профессиональной деятельности учителя иностранных языков. Вместе с тем, автор, выделяя особый статус коммуникативной

компетенции в усвоении языка, подчеркивает, что именно от сформированности умений общаться зависит формирование всех остальных компонентов компетенций. В частности, она развивает мысль о том, что «достаточно сформированная коммуникативная компетенция, в общеевропейском понимании, уже включает в себя целый набор компетенций, а именно социокультурную (так как мы получаем представление о других культурах благодаря общению) и информационную (получение информации из разных источников возможно только благодаря непосредственному или опосредованному общению, в том числе здесь учитывается и знание других языков)" [211; 8].

В плане подготовки учителя иностранного языка автор выделяет именно коммуникативную компетенцию, а также ее разновидность — билингвальную коммуникативную компетенцию, которая означает способность обучающихся общаться на двух (и более) языках. Постоянное общение учителя на иностранном языке, т.е. его коммуникативная компетенция развивает и формирует коммуникативную компетенцию школьников, а это зависит от знания учителем методики обучения иностранным языкам. Другими словами, учитель общается на ИЯ с учащимися разного уровня языковой подготовки, разных возрастных групп, разной индивидуальности, и в процессе такого общения осуществляет обучающую деятельность, и он должен обладать "...не просто коммуникативной, а коммуникативно-методической или профессионально-коммуникативной компетенцией, то есть таким высоким уровнем владения языком, который позволяет адаптировать свою речь к условиям обучения, изменять ее в зависимости от педагогической цели" [100; 6]. Данное положение мы считаем особо значимым для нашего исследования, так как именно *коммуникативно-методическую компетенцию* мы определяем как объект специального изучения в данном диссертационном исследовании.

Мы вполне солидарны в этом аспекте с точкой зрения А.В. Малёва, который считает, что "...коммуникативная компетенция в системе

подготовки учителя иностранного языка должна рассматриваться в двух аспектах: как одна из основных целей в системе подготовки специалиста, с одной стороны, и как основная цель образовательного процесса в школе. Обучаясь в высшем учебном заведении, студент формирует ее как качество «вторичной» языковой личности, качество билингва; при этом он теоретически осваивает данное понятие, так как формирование коммуникативной компетентности определенного уровня у обучаемых является основной целью его работы" [137; 53].

На наш взгляд, методическая интерпретация коммуникативной компетенции можно представить как ведущую, определяющую цель подготовки студента для работы в школе, А.В. Малёв считает, что она "...включает в себя большое количество не только знаний и умений, но и опыта, так как рассматривает объект не с позиций данного, под которым понимается языковая способность индивида, а с позиций целенаправленного процесса формирования языковой личности билингва - студента и монолингва - ученика. При этом, приобретение коммуникативной компетенции студентом должно сопровождаться овладением профессиональной компетенцией, которая включает в себя знания, умения и опыт, необходимые для осуществления педагогической деятельности в рамках получаемой специальности" [137; 53].

Таким образом, *коммуникативная компетенция* является не совсем простым понятием. Это процесс, который сопровождается многогранными течениями появления, развития и реализации всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, письма и аудирования т.е. выработке практического навыка использования грамматических правил, правильного оформления высказывания и, в конечном итоге, формирования социокультурной компетенции, которая будет отражать языковую картину мира изучаемого иностранного языка. Следует иметь в виду, что формирование коммуникативной компетенции во многом зависит от таких качеств личности студентов как настойчивость и целеустремленность,

внимание и упорство, которые будут играть решающую роль при изучении иностранного языка с ее национально-культурными особенностями. Естественно, коммуникативную компетенцию студентов-будущих учителей иностранных языков можно формировать в процессе изучения комплекса профессиональных и специальных учебных дисциплин по иностранному языку, реализуемых в учебных планах языкового вуза.

Отличительной особенностью профессиональной компетентности учителя иностранного языка следует считать то, что "...коммуникативная компетенция, выполняющая интегративные функции, пронизывает собой все составляющие данной структуры, «питает» их, корректирует их и в то же время сама совершенствуется в процессе развития системы профессиональных знаний, обучающих умений и формирования личностных профессиональных свойств. Если это взаимовлияние всех составляющих структуры коммуникативной компетенции осуществляется в вузовском учебном процессе, то, соответственно, в результате обучения мы получаем учителя достаточно высокой профессиональной квалификации, обладающего профессионально компетенцией, специалиста, соответствующего требованиям Государственного образовательного стандарта" [7; 219].

1.2. Понятие, структура и содержание иноязычной коммуникативно-методической компетентности студентов в педагогической науке

В лингводидактических исследованиях проблема методической компетенции учителя иностранного языка находит отражение в исследованиях ряда отечественных ученых [31, 252, 137, 55, 151, 211 и др.]. Данной проблеме посвящены одна докторская (Е.Н. Соловова) и ряд кандидатских диссертаций (Н.Г. Пелевина, А.В. Малёв, С.Н. Татарничева, А.В. Ходыкина, О.В. Гончарук, А.М. Тевелевич и др.).

Так, совершенствованию коммуникативно-методической компетенции учителя иностранного языка профильных классов в системе повышения квалификации посвящена кандидатская диссертация Н.Г. Пелевиной [180].

Исследование А.В. Малёва [137] посвящена формированию коммуникативно-методической компетенции студентов-бакалавров в условиях интеграции курсов методики и практики речи (языковой факультет, педагогический вуз). С.Н. Татаринцева [216] изучила методическую компетенцию учителя и ее формирования в процессе самостоятельной работы студентов. Диссертационное исследование Ю.Ю. Ковалевой посвящено формированию методической компетенции будущего учителя английского языка как второго иностранного языка в вузе (на базе немецкого языка как первого иностранного). А.В. Ходыкина [226] исследовала формирование методической компетенции бакалавра педагогики в области иностранных языков на основе интегративного подхода. Кандидатская диссертация О.В. Гончарук посвящена проблеме формирования методической компетенции студентов факультетов иностранных языков педагогических вузов на семинарских занятиях по методике преподавания французского языка с использованием видеозаписи-ситуационной модели. Формирование лингводидактической компетенции студентов при изучении дисциплины "Теория и методика обучения иностранным языкам" явилась предметом диссертационного исследования А.М.Тевелевич. Докторская диссертация известного ученого-методиста Е.Н. Солововой [211] посвящена проблеме интегративно-рефлексивного подхода к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования.

Таким образом, в вышеперечисленных исследованиях различные аспекты коммуникативно-методической компетенции или методической компетенции студентов языкового вуза (или учителя иностранных языков) подвергались исследованию.

Согласно точке зрения Н.Д. Гальсковой методическая компетенция предполагает совокупность профессиональных знаний и практических умений, использовать приобретаемые знания и умения при решении новых задач, а также положительного отношения специалиста к своей будущей

профессиональной деятельности [54: 117]. Е.Н. Соловова выявила, что в формировании методической компетенции большую роль играют свойства личности педагога, его способности к профессиональной рефлексии и самоанализу, наряду с предметными знаниями, методическими навыками и умениями [211;7].

С.Н. Татарничева выявила, что методическая компетенция является не просто частью предметной компетенции, но и объединяет в себе социально-психологическую компетенцию, профессионально-коммуникативную и информационную. По ее словам "...методическая подготовка учителя иностранного языка является основной базой его профессионального становления и педагогического мастерства, причем методическое мастерство составляет высокий уровень методической компетенции" [216; 35].

По мнению Н.В. Языковой, методическая компетенция выступает как показатель готовности учителя к осуществлению педагогического процесса и предполагает следующие профессионально- методические умения:

"1. Практические умения:

- анализировать учебную ситуацию с позиции методических, лингвистических и психолого-педагогических факторов;
- формулировать методическую задачу;
- отбирать учебный материал, приемы, средства обучения, режимы работы;
- дозировать учебный материал;
- выстраивать учебные действия учащихся для овладения отобранным материалом и для решения методической задачи;
- контролировать знания, умения и навыки учащихся;
- корректировать результаты своей обучающей деятельности и учебной деятельности учащихся;
- аргументировать свои методические действия.

2. Технологические умения:

- провести сопоставительный анализ языкового материала с целью выявления трудностей его усвоения;
- моделировать речевые ситуации и формулировать коммуникативно-познавательные задачи;
- составлять упражнения, разрабатывать содержательные и смысловые опоры для стимулирования речевой активности учащихся;
- фиксировать, классифицировать и исправлять ошибки в речи учащихся.

3. Исследовательские умения:

анализировать деятельность учащихся с целью выявления возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня их обученности;

- анализировать учебники, учебные пособия, учебный материал с целью рационального их использования;
- анализировать свои профессиональные знания и деятельность, оценивать их адекватность методической теории, задачам урока и конкретным условиям учебной ситуации с целью дальнейшего совершенствования учебного процесса;
- работать с научной литературой (вычленять методически значимую информацию и осмысливать ее);
- наблюдать и изучать педагогический процесс с позиций определенной методической проблемы;
- письменно излагать результаты исследования в виде доклада, выступления на предметно-методической секции" [252: 66-67].

Приведенные выше методические умения Н.В. Языковой направлены на оптимизацию профессиональной подготовки студентов к будущей педагогической деятельности. Автор, при формировании методической компетенции, предлагает использовать проблемные и рефлексивные подходы, обучать учащихся приемам самостоятельной работы и самоконтроля.

Е.И. Пассов рекомендует применять в качестве содержания методического образования своеобразную модель системы социального

опыта в области обучения ИЯ, включающей: "...подсистему знаний об «обучающей действительности», подсистему владения приемами обучения, подсистему развитой способности к творческой деятельности и подсистему опыта положительного эмоционально-ценностного отношения к деятельности"[170;26]. Для профессиональной подготовки учителя ИЯ, данная модель должна служить основой. Ведущий российский ученый-методист большое внимание уделяет воспитанию методической культуры учителя, включающей четыре компонента. Это следующее:

1. Знания обо всех компонентах процесса обучения: целях, средствах, объекте, результатах, приёмах обучения, о себе самом как учителе.

2. Опыт осуществления приемов профессиональной деятельности (репродукция культуры).

3. Творчество как преобразование и перенос приёмов обучения (продукция нового в обучении).

4. Обращенный на схему ценностей личности, опыт эмоционального отношения к профессиональной деятельности [170;26].

Многие известные российские ученые-методисты [31, 54, 148, 170, 246 и др.] единодушны во мнении о том, что в системе подготовки учителя ИЯ в языковом вузе ведущую роль играет методика преподавания иностранных языков, она является доминирующим элементом профессионального становления педагога.

Как считает Е.И. Пассов, современная методика обучения иностранным языкам перешла «в другое измерение, что означает не терминологическую замену, а революционный сдвиг» [172; 26]. Кроме того, изменилась парадигма. На место знание-центрической парадигмы пришла культуросообразная, которая по своей сути является иной образовательной философией и влечёт за собой существенные изменения в содержании, структуре, в организации, в технологии.

По мнению ученого, "методика должна пронизывать весь учебный процесс и лекции по педагогике и психологии должны читаться в

соответствии с особенностями того факультета, для которого они предназначены"(там же). Именно методическая подготовка должна стать «...системообразующим фактором профессиональной подготовки учителя, и все дисциплины - от психологии до философии - должны быть ориентированы на подготовку учителя, причем не учителя вообще, а учителя конкретного предмета» [246:16].

Е.И. Пассов считает, что «...натренировать методическое мышление будущих учителей так, чтобы сформировать готовность к творческой деятельности - важнейшая задача профессиональной подготовки» [173; 39].

Реформа среднего образования потребует от учителя осмысленных навыков практического использования теоретических знаний, умений и навыков, а также ориентирования его в сложных методических, педагогических и психологических ситуациях. Деятельность учителя должна сопровождаться творческим мышлением, умением своевременно применять определенные методы и умения, направленные на достижение целей, поставленных Государственным стандартом образования РТ. Вместе с тем, правильно организованная работа будет благоприятно сказываться на самостоятельной работе обучающихся.

Требования к деятельности учителя на современном этапе характеризуются гибким мышлением, творческим подходом к работе, реализацией современных методов преподавания и моделирования процессов формирования коммуникативных компетенций. Важно иметь в виду, что большое значение будет иметь умение учителя правильно понимать и анализ учебного материала в изменяющихся глобальных процессах, происходящих в мире. Для достижения эффективности в образовательных процессах необходима межпредметная связь, определение объема материала, который способствовал бы формированию коммуникативной компетентности. Правильно поставленный образовательный процесс будет способствовать самостоятельному поиску знаний, развитию таких качеств как активность личности. Так же умение

проводить логический анализ учебного материала, проводить его информационное структурирование, интеграцию межпредметных связей, определять вербально-графическую структуру учебной информации, развивать активность и самостоятельность учебных действий учащихся, находить оптимальные сочетания репродуктивных и творческих видов учебной деятельности.

Из данной характеристики вытекает, что "...методическое мышление как разновидность педагогического мышления связано с педагогическим сознанием, является его важнейшей составной частью. Это означает, что выполнение научно-исследовательской, проектно-конструктивной и практической педагогической деятельности, различающихся по целям, средствам и результатам, регулируется методическим мышлением" [183; 12].

И.П. Андриади предупреждает, что работа по формированию методической компетенции в вузе не из легких. По этому поводу автор пишет: "...формирование методической компетенции у учителей ИЯ является одной из сложных задач в силу разнообразия подходов в обучении ИЯ и из-за специфики преподаваемого предмета. Реальный уровень методической компетенции, да и профессиональной компетентности в целом, практикующих учителей находится не на должной высоте. Многие выпускники применяют полученные в вузе знания лишь частично, и не всегда способны перенести теоретический материал в практическую деятельность. При этом они не стремятся знакомиться с новыми научными разработками, считая специальную литературу излишне теоретизированной. Проблема чаще всего связана с недостаточным уровнем методической компетенции и заключается в том, что молодые учителя (и учителя со стажем) теряются в потоке информации, разнообразии учебников и подходов" [12; 26].

По этому поводу, Т.Ю. Тамбовкина отмечает, что в состав методической компетенции помимо других компонентов входят «...владение широким спектром методических приемов и умение адекватно использовать

их применительно к возрасту учащихся и к целям обучения; умение ориентироваться в современной методической литературе, осуществляя соответствующий условиям выбор пособий и других средств обучения» [215; 66].

Согласно диссертационному исследованию А.В. Ходыкиной, методическая компетенция "...есть некоторое качество субъекта, включающее в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которое проявляется в успешных действиях в какой-либо области" [226; 45]. В исследовании было установлено, что в процессе обучения у студентов формируется методическая компетенция, которая представлена "...комплексом профессиональных умений (мотивационные, когнитивные, диагностические, проектировочные, организаторские, лингвистические, креативные и рефлексивные умения)" (там же). Привлекает внимание когнитивные умения, которые опирается на знание специальных и общепрофессиональных дисциплин учебного плана.

К примеру, согласно исследованиям А.В.Ходыкиной, прослушав курс лекций по методике обучения иностранному языку, и приняв активное участие в работе семинаров, будущий учитель иностранного языка должен:

"-иметь представление:

- о закономерностях методики обучения иностранным языкам как науки и о характере ее связи со смежными дисциплинами:

- знать:

- современные подходы к процессу обучения иностранным языкам;
- основные понятия и категории методики обучения иностранным языкам;
- цели, содержание и принципы обучения иностранным языкам;
- методы обучения иностранным языкам в России и за рубежом;
- основные компоненты УМК по иностранным языкам и уметь их использовать с учетом конкретных условий обучения;
- современные технологии обучения иностранным языкам;

- основные способы ознакомления с языковым материалом и пути его закрепления на разных этапах обучения;

- особенности устного и письменного общения, условия и закономерности его формирования на разных этапах обучения;

- *уметь*:

- выбирать и целесообразно использовать различные средства обучения в соответствии с целями и задачами учебного процесса; уметь анализировать учебно-методический комплекс;

- формировать произносительные, лексические, грамматические навыки;

- использовать разные типы упражнений для развития коммуникативной компетенции на разных этапах обучения;

- использовать приемы активизации иноязычного общения в процессе обучения;

- организовать самостоятельную работу учащихся на уроке и во внеурочное время;

- составлять памятки по всем видам речевой деятельности;

- *владеть*

- технологией обучения речевым умениям (аудированию, говорению, чтению, письму)" [226; 446-447].

Таким образом, в ходе проведённого исследования, А.В.Ходыкина приходит к выводу, что методическая компетенция является одной из основных составляющих профессиональной компетентности бакалавра педагогики в области иностранных языков. Представляя собой комплексную характеристику личности, согласно исследованиям автора, методическая компетенция: "...включает фундаментальные и специфические знания, множество умений, личностные и профессиональные качества и связана с другими компетенциями. Это означает, что стержнем, системообразующим фактором профессиональной подготовки учителя иностранного языка является его методическое мастерство, основанное на лингвистических, педагогических и психологических знаниях и умениях и подкреплённое

всеми другими дисциплинами, имеющими обязательную профессиональную направленность [226; 51].

В ряде исследований [14, 132, 154, 181, 194, 197, 201 и др.] методическая компетентность рассматривается как: "частный вид профессиональной педагогической компетентности в области методики, которая определенным образом соотносится с другими видами психолого-педагогической компетентности, педагогической культурой и определяется как интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности, общения и профессиональной деятельности, опосредующая результативный педагогический опыт" [201; 5].

Под методической компетенцией А.В. Малёв понимает «...способность пользоваться языком в профессиональных целях, владение знаниями о языке, языковой способностью, такими профессиональными умениями, которые связаны с основными функциями учителя иностранного языка» [137; 65]. Согласно полученным автором данным, формирование методической компетенции в педагогическом вузе предполагает целый комплекс знаний по таким областям дисциплин, как дидактика, психология, языкознание и психолингвистике, которые интегрируются в методике обучения иностранным языкам. Автор считает, что подготовка бакалавра должна быть ориентирована на овладение конструктивными, проективными и эвристическими компетенциями, позволяющими организовать деятельность учащихся на уроке и управлять этой деятельностью. Исследование автора показало, что в подготовке бакалавра в вузе необходимо формировать у студентов три компонента компетенций: компетенция обучения иностранному языку, компетенция развития речи и компетенция развития речевой деятельности на ИЯ.

В структуру и содержание методической компетенции А.В. Малев включает такие компетенции, как конструктивно-методическую, проективно-методическую и методико-эвристическую компетенции, также

компетенции обучения языку, компетенцией развития речи и компетенцией развития речевой деятельности на ИЯ [137; 62-65].

При формировании коммуникативной компетенции ведущие методисты Э.Г.Азимов и А.Н. Щукин рекомендуют учесть ее единицы:

1. сферы коммуникативно-методической деятельности;
2. темы, ситуации общения и программы их развертывания;
3. коммуникативные и методические роли (позиции) собеседников (обучающихся и обучаемого);
4. типы высказываний (текстов) и правила их построения;
5. языковые минимумы и речевые действия коммуникантов;
6. личностная стратегия поведения в различных ситуациях общения и взаимодействия" [6; 112].

Из анализа литературы вытекает, что все исследователи проблемы профессиональной компетентности педагогической специальности вообще и в области иностранных языков в частности, выделяют в ее составе методическую или предметно-методическую и психолого-педагогическую компетенции.

Таким образом, методическая компетенция учителя иностранного языка предполагает комплекс знаний, умений и навыков профессионально-методического характера, которые способствуют наиболее успешному обучению учащихся иностранному языку в конкретных условиях и в соответствии с заданными целями. При этом наиболее значимым компонентом компетенции выступают методические умения.

Таким образом, понятие методической компетенции может рассматриваться как одна из составляющих коммуникативной компетенции в рамках педагогической коммуникативной компетенции (С.Ф.Шатилов и др.). При этом одновременно методическая компетенция отражает самую суть педагогического общения, которое представляет собой сложное взаимодействие обучаемого и обучающего и заключается в единстве процесса познания и общения.

Методическая компетенция учителя имеет свою базовую основу, ибо, она не может существовать изолированно от преподаваемой дисциплины. Методическая компетенция предполагает обучение конкретному иностранному языку и реализуется в нем как компетентность учителя. В этом плане методическая компетенция выступает как важнейший компонент коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Коммуникативная компетенция есть как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [6; 96]. В этом значении мы будем пользоваться понятием (термином) *коммуникативно-методическая компетенция (КМК)*.

При изучении условия формирования коммуникативно-методической компетенции у будущих учителей необходимо учитывать специфические функции учителя иностранного языка. Основу ее составляет «Профессиограмма учителя иностранного языка» [237], которая на протяжении многих лет служит ориентиром как для самих учителей, так и для высшей школы как результат образовательной деятельности. В данной «Профессиограмме» выделены следующие педагогические функции учителя ИЯ:

- "1. конструктивно-планирующая (умение отбирать и научно организовать учебный материал, умение спланировать урок и т.д.);
2. организаторская функция (организовать общение, привлечь внимание к деятельности и т.п.);
3. коммуникативно-обучающая функция (вести урок на иностранном языке, перестраивать свою речь в зависимости от конкретных условий обучения);
4. исследовательская (гностическая) функция (умение выявлять индивидуальные и возрастные особенности других людей, анализировать процесс и результат собственной деятельности и др.)" [237; 15].

Важно подчеркнуть, что данные характеристики деятельности учителя иностранных языков были сформулированы еще до введения компетентностного подхода, но не потеряли своей актуальности для практики преподавания иностранным языкам на современном этапе развития образования.

В литературе, наряду с функциями учителя иностранного языка, ученые выделяют различные умения, которые важны в профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

Так, Н.В. Кузьмина и Л. А. Милованова в деятельности учителя иностранного языка выделяют пять функциональных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный [146; 153].

В своей статье А.С. Карпов выделяет следующие умения учителя ИЯ, которые значимы для нашего исследования:

- " перцептивные умения - умения, связанные с организацией внимания и развитием его свойств: общей наблюдательности, гибкости, устойчивости, избирательности и т.д.; сюда же относятся умения социальной перцепции — замечать и интерпретировать в поведении учащихся сигналы, касающиеся их состояния, настроения и т.п.;
- социально-коммуникативные умения: умения контакта с аудиторией: способность понимать, каким образом проявить коммуникативную активность при помощи речи, мимики, жеста; способность включать собеседника в общение, регулировать характер общения и т.д.;
- социально-психологические умения: умения «самоподачи», создания и поддержании наиболее эффективного по воздействию образа самого себя, способность персонификации речи;
- организационные умения: организовать работу класса в нужном направлении, организовать свою деятельность, распределяя и подавая учебный материал так, чтобы он был воспринят с максимальной эффективностью" [105; 53].

Под профессионально значимыми умениями учителя ИЯ Л.С. Карпов предлагает понимать, прежде всего, "...умения педагогически и психологически правильно организовать обучающую деятельность" [105; 53].

Ведущий ученый Е.И. Пассов выделяет следующие профессионально значимые умения учителя иностранных языков, которые важно формировать у студентов в стенах вуза:

1. "Проектировочные умения (умение соблюдать целенаправленность урока (цикла); умение соблюдать целостность урока).

2. Адаптационные умения (способность гибко осуществлять обучающую деятельность в зависимости от сложившихся и изменяющихся условий, поиск адекватных приемов достижения поставленных целей, приспособление запланированных способов обучения к условиям процесса их реализации).

3. Организационные умения (способность обеспечить любой вид работы на уроке).

4. Коммуникативные умения (умение общаться не только на основе информации, но и на основе владения аудитивным (голос, паузы, внешние шумы) и визуальным (мимика, жесты, позы) каналами учащихся (пара- и экстралингвистические компоненты).

5. Мотивационные умения (умение показать значимость предмета, заинтересовать процессом овладения иноязычной культурой, привлечь к работе всех учеников, мотивировать к самостоятельной работе).

6. Умения контроля и самоконтроля (определять характер контроля, выделять объекты контроля из процесса обучения делать правильные выводы); исследовательские умения (умения анализа, умения научного исследования, умения обобщения и применения научных знаний" [173; 53].

Таким образом, в методической литературе многие исследователи указывают на необходимость воспитания комплекса методических умений у учителя иностранных языков.

1.3. Дидактические основы развития иноязычной коммуникативно-методической компетентности студентов педагогического вуза на основе кредитно-модульной технологии обучения

Как известно, уровень сформированности профессиональной компетентности студентов любого вуза, а в нашем случае педагогического вуза определяется эффективностью образовательного процесса. В этой связи возрастает необходимость совершенствования учебной программы курса по изучаемой дисциплине на основе лично-ориентированной технологии обучения модульного типа и системы рейтингового контроля как составляющих базового учебно-методического комплекса дисциплины (см. табл. 1).

Реализация кредитно-модульной технологии в учебный процесс вуза обучения отвечает современным требованиям, так как обеспечивает вхождение вузов республики в единое международное образовательное пространство. Можно полагать, что данная технология, внедряемая на основе модульно-рейтинговой организации учебного процесса, является одним из эффективных условий развития и формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов в непрерывной многоуровневой образовательной системе педагогического вуза.

Как известно, суть Болонского соглашения заключается во внедрении лично-ориентированной кредитно-модульной технологии обучения в образовательный процесс, как необходимого условия повышения качества высшего образования и создания эффективной вузовской системы контроля на основе зачетных единиц, которые позволяют определять критериальный уровень сформированности базовых компетенций студентов по изучаемой дисциплине с учетом международных образовательных стандартов (36, 90, 96, 106, 120 и др.). Поэтому применение кредитно-модульной технологии обучения и контроля отвечает современным требованиям, обеспечивающим сопоставимость и сравнимость национальных документов о высшем

образовании в условиях вхождения вузов в единое международное образовательное пространство, предполагающих академическую мобильность будущих специалистов.

На современном этапе модульно-рейтинговая технология обучения в вузах определяется как одна из прогрессивных образовательных технологий в современной системе высшего образования. Данная технология имеет в своей структуре два взаимосвязанных компонента - модульное обучение, основанное на учебной программе модульного типа и рейтинговый контроль, которые рассматриваются в системном единстве [19, 42, 60, 53, 233, 250 и др.].

Одной из задач, обозначенных в настоящем исследовании, является выявление комплекса педагогических условий развития иноязычной компетентности студентов факультета иностранных языков педвуза средствами модульного обучения.

Использование модульного подхода в обучении является одной из главной спецификой кредитной системы образования. Сущность модульного обучения, заключается в том, что "...обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Модульное обучение определяется как инновационный вид обучения, основанный на деятельностном подходе и принципе осознанности, характеризующийся замкнутым типом управления учебным процессом в форме модуля или модульной программы. Цель модульного обучения - обеспечение гибкости содержания обучения, его приспособление к индивидуальным потребностям и интересам личности обучающегося и уровню ее базовой подготовки" [250;124]..

П.А. Юцявичене, известный ученый в области модульного обучения, следующим образом определяет специфику модульного обучения:

" - содержание обучения представляется в самостоятельных, комплексных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его усвоению;

- взаимодействие педагога и обучающегося в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе - с помощью модулей обеспечивается осознанное самостоятельное достижение обучающимися определенного уровня предварительной подготовленности к каждой педагогической встрече;

- сама суть модульного обучения требует неизбежного соблюдения приоритетных субъект-субъектных взаимоотношений между педагогом и обучающимися в учебном процессе;

- максимальная индивидуализация продвижения в обучении способствует учету индивидуальных, возрастных особенностей студентов, уровня их подготовки" [251; 64].

А.В. Морозов и Д. В. Чернилевский считают, что "...модульное обучение:

- обеспечивает проработку каждого компонента учебного материала и наглядное его представление в модульной программе и модулях;
- предполагает четкую структуризацию содержания обучения, т.е. последовательное изложение целей, теоретического материала, упражнений, контрольных заданий, а также обеспечение учебного процесса системой оценки усвоения знаний (включая рейтинговую), позволяющей корректировать и стимулировать процесс обучения" [157; 234].

Таким образом, сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся для достижения конкретных, четко определенных целей учения самостоятельно работает с предложенной ему программой. В модульном обучении часть управленческих функций преподавателя запрограммирована в модульной программе. Через модульной программе эти функции постепенно преобразуются в функции самоуправления. Таким образом, происходит развитие управления в самоуправление [250]. По

мнению Г.Н. Гавриловой, "...подобная организация процесса обучения, представляет большие возможности для развития обучающегося как субъекта учебной деятельности за счет планомерной и педагогически оснащенной деятельности самообразования" [53; 155].

В модульном обучении учебный материал формируется в виде автономных организационно-методические блоков или модулей. В зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, индивидуальных возможностей обучающихся по выбору задач и др. содержание и объём модулей могут варьироваться.

Технология модульного обучения впервые была применена во второй половине XX века в высших учебных заведениях США и в ряде стран Западной Европы (Англии, Германии Швеции и др.). Проблемам модульного обучения посвящены достаточное количество исследований: В.Н. Афонасова [19], Н.В. Балавина [21], К.Я. Вазина [42], А.М. Зобов [94], Е.Н. Ковтун [113], К. Курх [209], Г. Оуэне [217], С. Постлетвейт [182], О.Г. Проворова [186], И. Прокопенко [188]. М.А. Чошанов [233], П.А. Юцявичене [250] и др.

Согласно анализу психолого-педагогической литературы существует различные трактовки понятия «модуль». Например, П.А. Юцявичене понимает «модуль» как "...блок информации, включающий в себя логически завершённую единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей" [250; 43].

Согласно точке зрения С.Я. Батышевой "...модуль, - это часть блока, такой объём учебного материала, благодаря которому обеспечивается первичное приобретение некоторых теоретических знаний и практических навыков для выполнения какой-либо конкретной работы" [251; 44].

В.В. Карпов и М.Н. Караханов отмечают, что: «модуль - организационно-методическая междисциплинарная структура учебного

материала, предусматривающая-выделение семантических понятий в соответствии со структурой научного знания, структурирование информации с позиции логики познавательной деятельности будущего инженера» [105; 55].

В своем исследовании А.А. Вербицкий вводит два понятия, связанная с модулем: «деятельностный модуль» и «обучающий модуль». «Деятельностный модуль» используется автором в качестве единицы, задающей переход от профессиональной деятельности к учебной «...от реальных задач и проблем к аудиторным»; «обучающий модуль» рассматривается им как фрагмент содержания курса вместе с методическими материалами к нему [45; 68].

Согласно замыслу нашего исследования, мы придерживаемся определения, сформулированного П.А. Юцявичене: «модуль» как блок информации, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей.

В структурное содержание модуля можно включить почти все средства УМК дисциплины. Так, М.А. Чошанов включает в модуль следующие компоненты: "учебную цель, список необходимого оборудования, материалов и инструментов; список смежных учебных элементов; собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями; практические занятия для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу; контрольная (проверочная) работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном учебном элементе"[233;265].

Специальное исследование Н.А.Соловьевой позволяет выделить структурные компоненты модуля при кредитной системе обучения, которые одинаково важны как в рамках аудиторной, так и в рамках самостоятельной работы студентов. Это следующие компоненты:

"1. *цели обучения*, включающие мотивационную, содержательную, деятельностную составляющие;

2. *информационное обеспечение*, реализуемое в ходе учебного процесса в форме лекций, лабораторно-практических занятий, самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов;

3. *инструментальное обеспечение*, включающее целевую программу действий студента; рекомендации преподавателя по реализации целевой программы действий; консультации педагога;

4. *мотивационное обеспечение*, предлагающее поддержание познавательной мотивации на высоком уровне;

5. *система контроля* за выполнением поставленных целей, включающая систему самоконтроля" [212; 19].

Согласно исследованиям Е.С. Заир-Бек [83], Т.Н. Крепкой [124] и А.А. Кыверялг [131] модульную технологию характеризуют следующие особенности:

" - *концептуальность*: в ее основе лежит определенная концепция, педагогический замысел;

- *системность*: педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью его частей, целостностью;

- *управляемость*: педагогическая технология предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов;

- *инновационность*: технология предусматривает «взаимосвязанную деятельность обучающего и обучаемого на основе учебного сотрудничества, диалогического общения, интерактивных подходов к обучению»;

- *эффективность*: современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и

оптимальными по затратам, гарантировать достижение запланированных результатов в сжатые промежутки времени;

- *корректируемость*: технология подразумевает возможность оперативной обратной связи;

- *воспроизводимость* и гарантированность результатов, предполагает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами и гарантировать достижение планируемых результатов" [83. 124, 131].

Таким образом, модуль выступает как часть дидактической системы, которая преследует четко обозначенную цель и содержит объем учебного материала, достаточный для приобретения определенных теоретических знаний, практических навыков и компетенций в рамках определенной дисциплины.

Для построения модуля дисциплина разделяется на части. В этих частях-модулях "...программируется четкая последовательность изучения учебного материала, уровень его усвоения, количественная мера оценки качества усвоения учебного материала, предусмотрена поэтапная система контроля"[22; 98]. Модуль в этом случае - логически завершенная часть раздела или темы. Именно в таком ракурсе рассматривается понятие «модуль» в нашей работе.

В контексте данного исследования педагогических условий развития иноязычной компетентности будущих педагогов, учебный модуль выступает как относительно автономная структура, логически завершенная единица учебного материала, включающая цели, выраженные в терминах результата, банк информации, методическое руководство и систему контроля. Нами составлены учебные модули по всем методическим и специальным дисциплинам (ПУПР). Для примера приведем учебный модуль по курсу «Теория и методика обучения иностранным языкам».

Каждый модуль имеет свою развернутую программную характеристику, круг вопросов и заданий для аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов, систему тестовых заданий, тематики вопросов для выполнения рефератов, курсовых и квалификационных работ.

Таблица 1.

Учебный модуль по дисциплине «Теория и методика обучения иностранным языкам»

| Перечень | | Технологии формирования | Средства и технологии оценки | Объем (в кредитах) |
|---|---|--|---|--------------------|
| Модуль дисциплины | Компетенции | | | |
| Модуль 1. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам. | Овладение теоретическими основами обучения иностранным языкам, закономерностями становления способности к межкультурной коммуникации; | Лекции, семинары, СРСРП Дебаты и обсуждения | Собеседование, коллоквиум, эссе | 16 часов |
| Модуль 2. Цели, задачи и содержание обучения иностранному языку | Осознание целей, задач и содержания обучения иностранным языкам в учебных заведениях разного типа; | Лекции, семинары, СРСРП | Промежуточный контроль рейтинг | 12 часов |
| Модуль 3. Принципы, методы и средства обучения | Овладение средствами и методами профессиональной деятельности учителя английского языка, а также сущностью и закономерностями процессов преподавания и изучения иностранных языков; | Разработка УМК по английскому языку для разных классов средней школы | Собеседование, коллоквиум, Контрольные работы | 12 часов |
| Модуль 4. Современные методы и технологии обучения иностранным языкам | Умение использовать достижения отечественного и зарубежного методического наследия, современных методических направлений и концепций обучения иностранным языкам для решения конкретных методических задач; | Дискуссии и решение проблемных задач, презентации | Промежуточный контроль рейтинг, реферат | 8 часа |
| Модуль 5. Организация процесса | Способности эффективно строить учебный процесс, осуществляя | Планирование уроков и внеклассных | Коллоквиум, Педагогическая практика, | 16 часов |

| | | | | |
|---|--|---|--|----------|
| обучения и воспитания иностранному языку в средней школе | педагогическую деятельность в образовательных учреждениях в соответствии с условиями обучения иностранным языкам. | мероприятий | интерактивная методика | |
| Подготовка к экзамену | | | Финальный контроль-тест | 64 часа |
| Модуль 6. Технология обучения основным видам речевой деятельности: аудированию и говорению | Знание особенностей устного общения, условия и закономерности его формирования на разных этапах обучения в школе | Лекции, семинары, СРСРП, | Моделирование речевых ситуаций по школьной тематике | 16 часов |
| Модуль 7. Технология обучения основным видам речевой деятельности: чтению и письму. | Знание особенностей письменного общения и понимания и воспроизведения текста и условия их формирования на разных этапах обучения в школе | Лекции, семинары, СРСРП | Промежуточный контроль, рейтинг Эссе, постановка вопросов к тексту, анализ текста | 10 часов |
| Модуль 8. Технология обучения языковым знаниям и формирование навыков: фонетические и грамматические аспекты обучения иностранному языку. | Знание основных способов ознакомления учащихся с языковым материалом и пути его закрепления в различных условиях обучения; | Языковые и речевые упражнения, разбор и анализ предложений | Упражнения | 16 часов |
| Модуль 9. Технология обучения языковым знаниям и формирование навыков: лексические и лингво-страноведческие аспекты языка | Знание основных способов ознакомления учащихся с новым лексическим материалом, подбора упражнений и развития коммуникативной компетенции обучающихся на разных этапах обучения | Языковые и речевые упражнения, разбор и анализ предложений, организация ситуации речевого общения | Промежуточный контроль, рейтинг | 10 часов |
| Модуль 10. Современные квалификационные требования | Овладение основами формирования профессионально-коммуникативной | Деловые игры, решение педагогических задач, | Контрольные и курсовые работы, выпускная | 12 часов |

| | | | | |
|------------------------------|---|---------------------------------|-------------------------|---------|
| к учителю иностранного языка | компетенции будущего учителя иностранного языка | педагогическая практика в школе | работа. | |
| Подготовка к экзамену | | | Финальный контроль-тест | 64 часа |

Как вытекает из таблицы, каждый модуль предполагает осуществления входного, промежуточного и итогового контроля. Входной контроль предваряет изучение нового учебного материала и предполагает актуализацию знаний и умений обучающегося, необходимых для работы над данным модулем или модульной программой. Он показывает уровень подготовленности студентов к усвоению новой учебной информации, и также стимулируют их к активности. П. А. Юцявичене при негативных результатах рекомендует отсылать студентов на дополнительное изучение так называемых минусовых модулей, которые могут восполнить пробел по дисциплине [250; 48].

После изучения каждого учебного раздела, проводится промежуточный контроль, который позволяет выявить уровень знаний по изученному материалу, а также при обнаружении пробелов в усвоении материала способствует их устранения. После изучения всего модуля, чтобы определить уровень усвоения содержания материала, уровня достижения целей и задач курса проводится итоговый контроль. Цель такой системы контроля состоит в том, чтобы своевременно обнаружить пробелы в знаниях студентов по иностранному языку и во время их устранить. Отметим, что сама специфическая особенность проведения занятий по иностранному языку, которой характерно систематичность (4 раза в неделю), практическая направленность, распределение студентов по подгруппам, где 12-15 человек - позволяет реализовать в полной мере все виды контроля (входной, промежуточный и итоговый контроль) в процессе развития иноязычной компетентности будущих специалистов.

Последовательность прохождения модулей и учебных элементов наглядно продемонстрирована в таблице. Как видно из таблицы каждый

учебный модуль предполагает преподнести студентам определенную порцию знаний, и на ее основе сформировать адекватные умения и навыки. В программе содержится необходимый учебный материал, база информации в соответствии с темой модуля, задания промежуточного и итогового (финального) контроля. Модульную программу обеспечивает задания входного и выходного контроля.

В условиях модульного обучения иностранному языку студенты имеют возможность ознакомиться с перечнем основных понятий и определений, тематикой для высказывания, речевых клише, языковых навыков и умений, и могут использовать количественную меру оценки качества усвоения учебного материала. На основе этого перечня составляются и выносятся на контроль задания. В процессе работы учитываются и оцениваются все виды активности студента: качество выполнения заданий, своевременность и уровень выполнения, посещение занятий, итоги текущего, промежуточного и итогового контроля обучающихся, инициативность и оригинальность выполнения заданий.

При модульном обучении создается информационно-методическое и консультационное обеспечение, которые позволяют студентам самостоятельно работать с учебным материалом, используя его полностью или выбирая из него фрагменты в соответствии со своими образовательными потребностями. Модуль так же способствует мотивационному обеспечению образовательного процесса, что немаловажно для успешного выполнения заданий.

При модульном обучении появляются широкие возможности использования различных методов обучения и форм организации учебного процесса, нацеленные на формирование познавательной активности и самостоятельности студентов, Это традиционные (лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы и т.д.) формы учебной работы и активные формы (деловые игры, проблемность обучения, дискуссии, тренинги, использование информационных технологий и т.д.);

Особенности кредитной системы вносят свои коррективы в структуру модуля. Прежде всего, это связано с сокращением одних часов, и увеличением других учебных занятий, естественно влияющим на структуру и содержание учебной работы. Например, если при традиционной системе обучения аудиторное занятие длилось 80-90 минут, то теперь 50 минут. Если по учебному плану для чтения курса общей методики обучения иностранным языкам за один семестр планировалось 50 часов аудиторных занятий (32 часа лекций и 18 часов семинарских занятий), то теперь выделяется четыре кредита: 16 часов лекций, 16 часов практических занятий, 16 часов самостоятельной работы под руководством преподавателя (СРСП), 16 часов самостоятельной работы студентов (СРС). Большой объем времени в рамках основных занятий (лекционных и практических) занимают промежуточные и итоговые контрольные мероприятия.

Таким образом, если раньше приоритет давалось больше теоретическим занятиям, то теперь в учебной работе студента практические и самостоятельные формы изучения материала, занимают около семидесяти процентов всего учебного времени.

Следует отметить, что такие особенности модульного обучения как перенос центра тяжести на самостоятельную работу студентов, индивидуализация процесса овладения обучающимися учебной модульной программы, возможность выбора заданий модуля обуславливают необходимость увеличения доли индивидуальной работы преподавателя со студентами в учебном процессе.

Самостоятельная работа студентов также может осуществляться в аудитории при опосредованном руководстве ею преподавателем через модуль или модульную программу. Эффективность самостоятельной работы на занятиях по иностранному языку в условиях модульного обучения доказана П.А. Юцявичене. В частности, педагогический эксперимент, организованный П.А. Юцявичене и В. Пасвянскене показал, что:

"1.эффективность обучения в экспериментальных группах с применением

- модульного обучения в 1,8 раза выше, чем в контрольных;
2. в режиме модульного обучения около 60% времени обучающийся работает с разной степенью и уровнем самостоятельности: 15% приходится на самостоятельную индивидуальную работу студентов в аудитории и 35% - на самостоятельную работу дома;
 3. в центр процесса модульного обучения иностранному языку целесообразно ставить самостоятельную индивидуальную работу студентов в аудитории, т.к. эффективность обучения прямо пропорциональна времени, отведенному на самостоятельную работу обучающихся в аудитории" [250; 144].

Мы вполне согласны с мнением В. И. Загвязинского, что преподавателю вуза необходимо, максимально используя особенности своего предмета, помочь студенту наиболее эффективно организовать, рационально планировать и осуществлять самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Можно полагать, что активизация самостоятельной работы студентов в учебном процессе, соответствующей содержанию изучаемого модуля, эффективно повлияет на развитие иноязычной коммуникативно-методической компетентности будущих учителей.

Средством модульного обучения выступает *рейтинговая система оценки знаний*, которая представляет собой систему «пошагового контроля и выражаемой в баллах оценки успешности усвоения студентами различных блоков учебного материала» [186; 97]. При изучении методических дисциплин и ПУПР рейтинговая система оценки знаний заключается в том, что работа каждого из студентов оценивается условными баллами по результатам изучения каждого модуля. Накопление рейтинга происходит в процессе текущего, промежуточного и итогового контроля.

Активность студентов в аудиторных занятиях и при выполнении СР поощряется дополнительными баллами (до 20 баллов исходя из 100 балльной системы) в период каждой формы контроля. Также предусмотрен

вычет баллов за пропуски занятий, несвоевременное или некачественное выполнение заданий, нарушение дисциплины.

Разработка и внедрение учебных модулей и модульных программ состоит из нескольких этапов:

- "анализ учебного материала с точки зрения методической целесообразности его представления в модульном варианте;
- постановка комплексной дидактической цели, интегрированных и частных целей;
- определение планируемых результатов обучения, ориентированных на достижение целей, а также оценка возможностей реализации целей;
- разработка дидактического материала в виде учебных модулей,
- проектирование деятельности преподавателя и обучающихся в рамках учебно-познавательного процесса на основе учебных модулей и модульных программ;
- экспериментальная проверка разработанных учебных модулей и модульных программ с целью уточнения соответствия реальных достижений планируемым результатам;
- коррекция содержания учебных модулей и модульных программ"[251; 45].

Следует также указать принципы проектирования учебных модулей и модульных программ:

- "принцип целевого назначения информационного материала;
- принцип сочетания комплексной, интегрированной и частных целей;
- принцип полноты учебного материала в модуле;
- принцип относительной самостоятельности элементов модуля;
- принцип реализации обратной связи;
- принцип оптимальной подачи информационного и методического материала" [251; 46].

Теория модульного обучения базируется на системе специфических принципов - исходных положений, определяющих направление, цели, содержание, специфику организации учебного процесса в условиях

модульного обучения. Ряд отечественных ученых выделяют принципы модульного обучения А. Рыжова [202], А.П. Комаров (117), П.А. Юцявичене [250]. Мы опираемся на принципы, выделенные П.А. Юцявичене.

П.А. Юцявичене выделяет и раскрывает восемь основополагающих принципов модульного обучения: "модульности, структуризации обучения на обособленные элементы, динамичности, метода деятельности, гибкости, осознанной перспективы, разносторонности методического консультирования, паритетности" [250; 46].

Так, "принцип модульности предполагает организацию обучения как основы модулей, которые наполняются разным содержанием, имеют общую структуру и предназначены для достижения дидактических целей.

Принцип динамичности призван обеспечить свободное изменение или дополнение содержания модулей с учетом поступления новых данных.

Принцип структуризации содержания обучения способствует процессу замены старого материала новым, а также делает возможным конструирование новых модулей из уже имеющихся учебных элементов различных модулей.

Принцип метода деятельности предполагает формирование у обучающихся системы действенных знаний, которую они могут самостоятельно применять в своей профессиональной деятельности [250; 48]".

Согласно П.А. Юцявичене принцип гибкости "...требует построения модульной программы и модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых" [250; 49]

"Принцип осознанной перспективы предполагает ясное понимание и глубокое осознание обучающимися целей обучения, при этом цели в модульном обучении выступают в качестве результатов деятельности. Осознание своей учебной деятельности, ее целей и результатов, а также возможности управления ею усиливают мотивацию учения.

При принципе разносторонности методического консультирования предоставляются различные методы и организационные схемы обучения с учетом дифференциации студентов; учебный процесс предполагает методическое консультирование педагога по организации процесса обучения. Принцип требует «разработки методических рекомендаций не только по работе с учебным материалом, но и по организации и повышению эффективности самостоятельной работы» обучающихся" [27; 68].

"Принцип паритетности предполагает субъект-субъектные отношения между преподавателем и обучающимся, их сотрудничество. Реализация принципа паритетности в учебном процессе предполагает активную позицию студента. Для этого необходимо, чтобы обучающиеся были обеспечены эффективными средствами обучения, используя которые они смогли самостоятельно организовать процесс поиска, усвоения или закрепления нового материала и приходить на аудиторские занятия подготовленным к субъект-субъектному взаимодействию в процессе решения проблемно-программированных задач" [27; 72].

Подытоживая вышесказанное, мы полагаем, что развитие иноязычной компетентности будущих педагогов средствами модульного обучения происходит в процессе овладения содержанием обучения иностранному языку на основе специально разработанных учебных модулей и модульных программ, системы пошагового контроля учебной деятельности студентов и выражаемой в баллах оценки успешности усвоения модулей.

Таким образом, для модульно-рейтинговой технологии обучения методическим и специальным дисциплинам в языковом педагогическом вузе в настоящем исследовании было характерно следующее:

1. наличие учебных модулей и модульных программ, обеспечивающих самостоятельное освоение студентами методических и языковых знаний;
2. сосредоточение языкового материала в модуле, способствующий его эффективному усвоению;

3. включение в модульных программ алгоритмов выполнения заданий, создающих условия для саморегуляции учебно-познавательной деятельности студентов;
4. наличие в модулях индивидуализированных заданий, обеспечивающих студентам выбор форм и способов учебной работы;
5. использование заданий различных форм (текущего, промежуточного и итогового) контроля, что создало условия для прослеживания динамики уровня развития иноязычной компетентности студентов.

1.4. Модель развития иноязычной коммуникативно-методической компетентности будущих педагогов средствами модульного обучения

Как известно, повышение качества и эффективности обучения по целенаправленной подготовке будущих учителей в целом, а в области иностранных языков, в частности нельзя представить без предварительной разработки *модели*, направленной, в соответствии с замыслом настоящего исследования, на формирование коммуникативно-методической компетенции специалиста. В связи с этим следует обозначить наиболее ключевые моменты, на которые мы опирались, при построении модели формирования коммуникативно-методической компетенции.

Прежде всего, *модель*, исследуя систему в единстве и взаимодействии ее элементов, является отражением сущностных признаков изучаемого объекта, его свойств, структуры, динамики, особенности функционирования реальных объектов, т.к. «содержит в себе потенциальное знание, которое человек, исследуя ее, может приобрести, сделать наглядным и использовать в своих целях» [242; 57]. Модель также прогнозирует результаты дальнейшего развития объекта, являясь «прообразом будущего состояния» [87; 69]. Педагогический смысл модели заключается "в выявлении актуальных и перспективных задач учебного процесса, научном обосновании условий возможного сближения между вероятными и желаемыми изменениями в развитии иноязычной компетентности будущих педагогов" [48; 57]. Мы

придерживаемся точки зрения Б.А. Штофф, согласно которой, модель - «средство отображения, воспроизведения той или иной части действительности с целью ее более глубокого познания» [242: 115]. Модель является средством исследования и совершенствования того или иного объекта и явления.

Теоретико-методологической основой разработки модели формирования коммуникативно-методической компетенции будущих учителей иностранных языков стали исследования О.Л. Захаровой, В.П. Сергеевой, А.Б. Сорокина, Е.Э. Сысоевой В.С. Ильина, В.А. Кап-Калика, Н.В. Кузьминой, Р.К. Миньяр- Белоручева, В.А. Сластенина, Г.В. Сороковых, Г.В, Роговой, А.И. Щербакова и др., посвященные раскрытию общих закономерностей профессиональной подготовки и проблем формирования личности учителя.

Основными компонентами модели, как нам представляется, являются цель, задачи, принципы, содержание, формы, методы, средства и результат. Согласно принципу системного анализа, гласящего, что построение модели начинается с выявления и формулировки ее цели, цель нами была сформулирована как формирование *коммуникативно-методической компетентности (КМК) студентов – будущих учителей английского языка*. В соответствии с данной целью были определены следующие задачи: развитие структурных компонентов коммуникативно-методической компетенции студентов (языковой, речевой, лингвистической, социокультурной, дискурсивной, профессиональной), диагностика уровня развития иноязычной компетентности студентов и его коррекция.

Основанием для разработки модели формирования коммуникативно-методической компетенции выступили системно-интегративный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы.

Так, для исследования процесса развития иноязычной компетентности будущих учителей английского языка использовался системный подход. "Системный подход базируется на изучении объекта как системы и

заключается в исследовании внутренних и внешних свойств и связей, обуславливающих целостность объекта, а также изучение иерархических связей, когда целостный объект рассматривается как часть системы более высокого порядка. Под системой понимается организация «элементов, объединенных в единое целое для решения конкретной задачи», причем свойства системы не сводятся к «свойствам образующих ее элементов» [263; 251]. Очевиден факт, что расчленение педагогической системы на составные компоненты и их анализ возможен силой абстракции. С помощью системного подхода, а точнее его инструмента - системного анализа - возможен переход от реального объекта к модели. "Системный анализ представляет собой совокупность методологических средств, используемых для изучения систем и их представления в виде моделей" [81; 57]." В рамках системного подхода вначале осуществляется декомпозиция объекта на систему отдельных составляющих элементов, затем после выявления связей между ними осуществляется структуризация, т.е. «системный синтез объекта» [263; 250].

Интегративный подход основывается на представлении профессионально-методической компетенции как целостной системы и позволяет выявить интегративные свойства и качественные характеристики объекта, главные и второстепенные ее компоненты (Л. Берестова, А.Л. Бусыгина, А.А. Вербицкий, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Н.В. Остапчук, Г.Н. Сериков, В.А. Ситаров, Г.С. Сухобская и др.). Системный подход позволяет рассматривать ПК как интегративную и структурную целостность компонентов субъекта профессиональной деятельности, которые взаимосвязаны между собой и охватывают все сферы личности педагога. Он также дает возможность изучать личность с позиции перспектив ее профессионального развития.

Разработка модели на основе компетентностного подхода как совокупности общих принципов определения целей образования, отбора содержания

образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов предполагает выполнение следующих принципов:

"- развитие у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта;

- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, нравственных, мировоззренческих и иных проблем;

- создание условий для формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, нравственных, организационных и иных проблем;

- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых обучающимися на определенном этапе обучения" [99; 5-6].

Реализация принципов коммуникативно ориентированного и профессионально ориентированного подхода требуют, чтобы обучение иностранному языку и теории и методики обучения иностранным языкам носило деятельностный характер. Обучение практики устной и письменной речи должно происходить подобно процессу коммуникации, когда собеседники пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка. Для этого в учебных условиях обеспечивается «практика реального общения» и речевая направленность предполагает использование коммуникативно и профессионально ценного материала на занятиях по иностранному языку.

Как известно, к дидактическим средствам обучения относятся учебно-лабораторное оборудование, словесные средства (текстовые носители), наглядные пособия (объемные и печатные), технические средства (магнитофон, CD и DVD-проигрыватель, видеоманитофон), автоматизированные системы обучения (компьютеры, лингафонные кабинеты), организационно-педагогические средства (образовательные

стандарты, учебные планы, учебные программы, учебно-методические пособия, экзаменационные и зачетные билеты, карточки с заданиями и пр.) Все средства обучения, в нашем исследовании были включены в учебно-методический комплекс дисциплины, а именно УМК по общепрофессиональным (методическим) и специальным (ПУПР) дисциплинам. В качестве примера приведем УМК по курсу «Теория и методика обучения иностранным языкам».

УМК курса «Теория и методика обучения иностранным языкам» разработан в соответствии с требованиями учебного плана по специальности 050303 - «Английский язык», утвержденным МО РТ [9]. Содержание профессионально-методической подготовки определяется Программой по курсу «Методики обучения иностранным языкам» [10] и требованиями Госстандарта высшего педагогического образования [64].

Кроме того, при составлении УМК также учитывались программа по «Теории обучения ИЯ» (составитель проф. А.Н. Щукин, М., УРАО, 2003) и современные учебники по курсу теории и методики обучения иностранным языкам. Теоретико-методическая подготовка осуществляется в лекционном курсе. Формирование профессионально-методических умений происходит на практических занятиях и при самостоятельной подготовке студентов под руководством преподавателя (СРСП) и в период педагогической практики в школе.

Таблица 2.

УМК дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам»

| Учебно -методический комплекс дисциплины | | |
|---|--|--|
| Средства для вуза | Средства для школы | ТСО и средства ИКТ |
| -Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования - Учебный план вуза -Учебная программа по | Государственный образовательный стандарт общего образования - Учебный план школы -Учебная программа по английскому языку для средней школы | Аудиовизуальные и технические средства обучения: наглядности, таблицы, магнитофоны, видеофильмы, |

| | | |
|---|---|--|
| дисциплине -Учебник по курсу теории и методики обучения иностранным языкам (английский язык) - Научно-методическая литература | Учебники English для 3-11 классов Книги для чтения Книга для учителя Методическая литература Словари и справочная литература Школьная документация учителя | компьютерные программы, электронная доска, проекторы, и т.д. |
|---|---|--|

Данный УМК предназначен для студентов, обучающихся по направлению 032700 Филология, по уровню «Бакалавр» и по профилю подготовки «Учителя английского языка» для дневной формы обучения.

Изучение данной комплексной дисциплины преследует *цели* как теоретического, так и практического характера.

Цель дисциплины:

- сформировать систему знаний студентов о сущности, содержании, месте, структуре современной системы обучения иностранным языкам в рамках основной и полной средней общеобразовательной школы;

- способствовать усвоению теоретических знаний и практических умений по проблемам формирования иноязычной компетенции учащихся в рамках курса "Иностранный язык", а также осуществлению внеклассной и внешкольной работы по иностранному языку;

- формировать целостную структуру будущей профессиональной деятельности студентов, развитие профессиональной автономии у будущих учителей.

Задачи дисциплины:

- сформировать знания о теоретических и методических основах современной системы преподавания дисциплин образовательной области «иностранный язык», их особенностях в зависимости от места в системе общего образования;

- раскрыть главных компонентов теории современного ОИЯ в школе и на этой основе показать составные части и средства современной методики как науки;

- научить студентов использовать теоретические познания при решении вопросов, относящихся к практике преподавания;
- ознакомить студентов с современными ведущими тенденциями в ОИЯ в нашей стране и за рубежом;
- сформировать умения отбора учебного материала по разным содержательным линиям предмета «иностраннй язык»;
- раскрыть методические приемы, средства и формы изучения разных аспектов предмета "иностраннй язык";
- способствовать развитию психолого-педагогического мышления студентов;
- способствовать формированию умения диагностировать и анализировать результаты преподавания предмета "иностраннй язык"
- изучать положительный опыт преподавания передовых учителей и формировать у студентов умения, необходимые в практической деятельности учителя ИЯ;
- в ходе семинарских и практических занятий приобщить будущих учителей к чтению специальной научно-методической литературы.

Форма организации обучения, как известно, - это конструкция отдельного звена процесса обучения, определенный вид занятий [94; 91]. Опытное обучение средствами модульного обучения предполагает применение следующих форм обучения: *фронтальной* (взаимодействие преподавателя со всеми студентами академической группы или подгруппы), *групповой* (обучающиеся работают в минигруппах, создаваемых на различных основах), *парной* (взаимодействие происходит между двумя студентами), *индивидуальной* (взаимодействие педагога с одним студентом).

Педагогической практикой накоплены как прочло устоявшиеся, завоевавшие свое признание формы организации учебного процесса (лекция, практические занятия, семинары, самостоятельная работа, консультации, и др.), так активные формы работы с применением новой технологии и

нетрадиционные формы учебных занятий (деловая игра, ролевая игра, проблемные лекции, межпредметные занятия) и т.д.

Модель развития иноязычной компетентности студентов предполагает использование *методов активного обучения*, «при которых деятельность обучающегося носит продуктивный, творческий поисковый характер» [177; 102].

Отметим, что выбор методов обуславливается совокупностью факторов, важнейшими среди которых являются специфика учебного заведения, цели, задачи и содержание иноязычного обучения, региональные условия, особенности студенческого контингента и профессорско-преподавательского состава, выбранная педагогическая технология и др.

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения, являющимися неотъемлемыми компонентами рассматриваемой модели процесса развития иноязычной компетентности студентов. В широком смысле под средствами обучения понимают все то, что «способствует достижению целей образования, т.е. всю совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения» [177; 113].

Следует отметить, что такие особенности модульного обучения как перенос центра тяжести на самостоятельную работу студентов, индивидуализация процесса овладения обучающимся учебной модульной программы по темпу, возможность выбора заданий модуля и реализация четвертого педагогического условия - дифференциации содержания языкового материала - обуславливают необходимость увеличения доли индивидуальных консультаций в учебном процессе.

Самостоятельная работа - это работа, "...организуемая самим обучаемым в силу его внутренних познавательных мотивов, в наиболее удобное, рациональное с его точки зрения время, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность на основе опосредованного системного управления ею со стороны учителя (обучающей программы, дисплейной тех-

ники)" [102; 252]. Целью самостоятельной работы является "...содействие превращению студента в активного субъекта учебно-познавательной деятельности, психологически и функционально подготовленного в зависимости от своих способностей, интересов, наклонностей и жизненных планов выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, вести исследовательский поиск, извлекать из различных источников информацию и превращать ее в знание" [1; 82].

Самостоятельная работа студентов выступает как важнейшая форма организации учебного процесса в вузе, деятельность по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя и способствует формированию у обучающихся потребности к постоянному самообразованию. Именно самостоятельная работа студентов "...создаёт базу непрерывного образования (образования через всю жизнь), возможность повышать свою квалификацию, а если нужно, переучиваться, быть сознательным и активным гражданином и созидателем" [57, 154], т.к. в процессе самостоятельной работы проявляются такие личностные качества как активность, инициативность, ответственность за ход и результаты деятельности, а также формируются навыки самоорганизации и самоконтроля.

Самостоятельная работа строится с учетом требований учебных программ, интересов и потребностей обучающихся. Эффективность самостоятельной работы обусловлена сформированностью у обучающихся таких компонентов, как самоорганизация, самоконтроль и самооценка. В связи с вышеуказанным, самостоятельная работа студентов предполагает:

1. введение системы самостоятельных работ, усложняющихся по мере перехода с одной ступени обучения на другую;
2. разнообразие видов работ;
3. систематический контроль хода работы со стороны преподавателя;
4. проведение преподавателем регулярных консультаций в разных режимах;

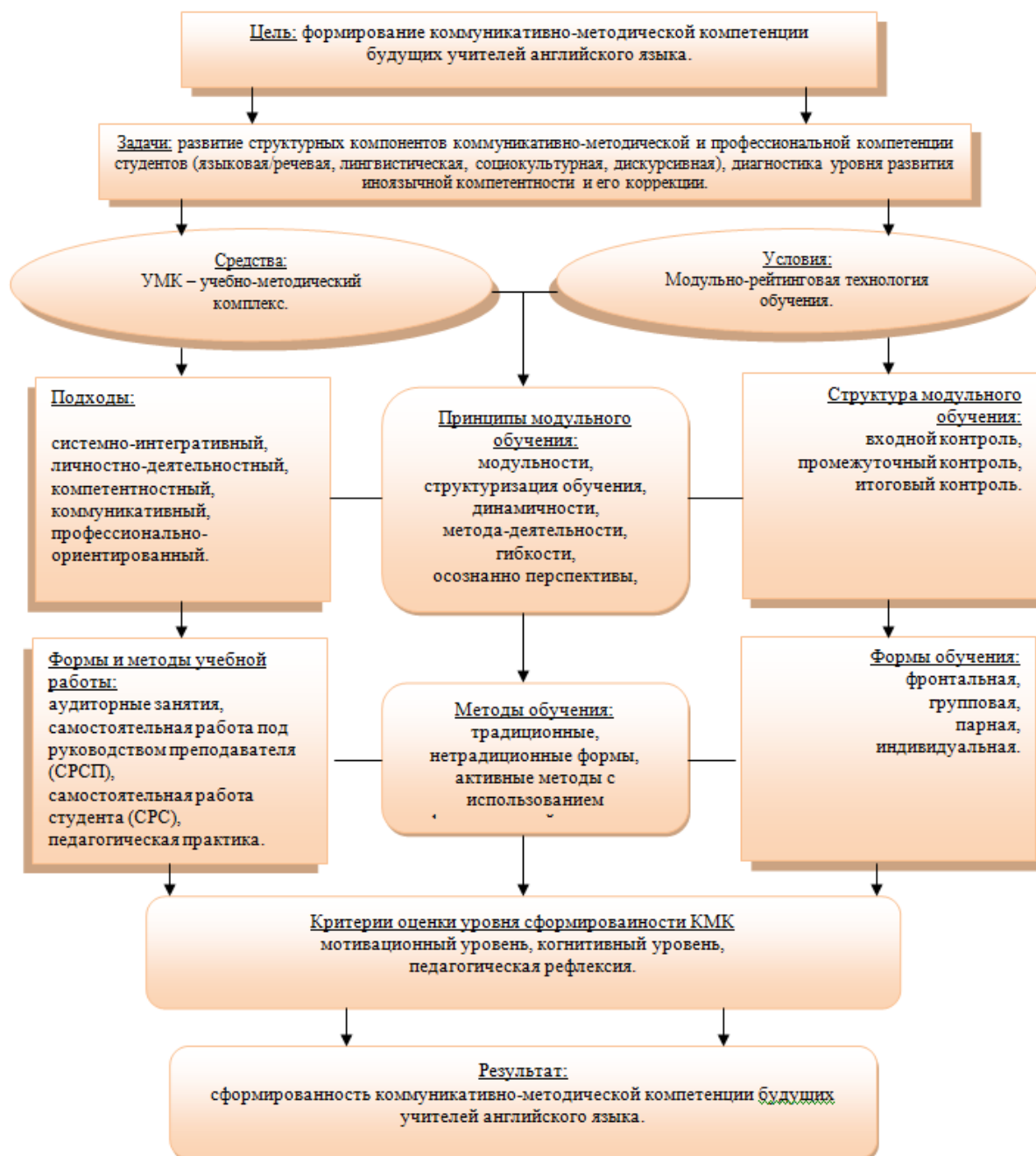
5. обучение студентов приёмам самоконтроля,
6. дифференциация учебных заданий по уровню сложности.

Мы полагаем, что активизация самостоятельной работы студентов путем организации различных ее форм (презентации, докладов, реферирование первоисточников, работа с газетой и лингвометодическими журналами и пр.), соответствующей содержанию изучаемого модуля, эффективно повлияет на развитие иноязычной компетентности будущих учителей.

При разработке модели процесса развития иноязычной компетентности будущих педагогов мы исходили из специфических принципов модульного обучения, разработанных П. А. Юцявичене [250]. Эти принципы модульности, структуризации обучения на обособленные элементы, динамичности, метода деятельности, гибкости, осознанной перспективы, разносторонности методического консультирования, паритетности. Характеристика данных принципов дана в предыдущем разделе. Модель развития коммуниктивно-методической компетентности (КМК) студентов-будущих учителей английского языка вуза средствами модульного обучения представлена на рисунке.

Таким образом, потенциал модульного обучения в развитии иноязычной компетентности будущих педагогов заключается в следующих его характеристиках: наличие учебных модулей и модульных программ, обеспечивающих самостоятельное освоение студентами учебной информации; концентрация языкового материала в модуле, способствующая его комплексному усвоению; включение в учебные модули алгоритмов выполнения учебных заданий, оптимизирующее управление учебным процессом; наличие в модулях дифференцированных заданий, обеспечивающих студентам выбор способов освоения учебной информации; использование заданий текущего, промежуточного и итогового контроля, что обеспечивает диагностику уровня развития иноязычной компетентности обучающихся.

Модель
 формирования коммуникативно-методической компетенции (КМК) студентов – будущих учителей английского языка в условиях модульно-рейтинговой технологии обучения



Выводы по первой главе.

1. Анализ философской, психолого-педагогической и лингводидактической литературы, а также анализ практики обучения иностранным языкам, позволил нам выделить особенности формирования коммуникативно-методической компетенций будущих учителей иностранных языков, в частности английского языка, как научно-методической проблемы.

2. В своем исследовании мы опираемся на системно-интегративный подход, который представляет собой систему, основанную на интеграции как ведущего принципа создания инновационных обучающих систем, характеризующуюся комплексностью, синтезом, обобщенностью ее элементов, универсализацией и специализацией содержания образования. Данный подход охватывает все компоненты учебного процесса, обеспечивая функциональную взаимосвязь всех элементов содержания, методической подготовки, создавая условия: для формирования методической компетенции студентов языкового педагогического вуза. Именно данный подход позволил нам в единстве использовать понятие коммуникативно-методическую компетенцию.

3. Формирование коммуникативно-методической компетенции будущих учителей английского языка рассматривается как целостный, непрерывный и относительно устойчивый процесс, результатом которого является формирование языковых умений и развитие профессионально-коммуникативных навыков, которые в свою очередь обеспечивают подготовку студентов к самостоятельности и творческому выполнению своих профессиональных функций при обучении иностранному языку в школе.

4. Одной из задач, обозначенных в данном исследовании, является выявление комплекса педагогических условий развития иноязычной компетентности студентов факультета иностранных языков педагогического вуза средствами модульного обучения. Реализация кредитно-модульной технологии в учебный процесс вуза обучения отвечает современным

требованиям, так как обеспечивает вхождение вузов республики в единое международное образовательное пространство. Можно полагать, что данная технология является одним из эффективных условий развития и формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов в непрерывной многоуровневой образовательной системе педвуза.

5. Как известно, повышение качества и эффективности обучения по целенаправленной подготовке будущих учителей в целом, а в области иностранных языков, в частности, нельзя представить без предварительной разработки *модели*, направленной, в соответствии с замыслом настоящего исследования, на формирование коммуникативно-методической компетенции студентов. В модели были выделены отдельные сущностные аспекты проектируемой деятельности студентов языкового вуза, на основе которых оценивались реальные результаты учебной деятельности студентов, связанных с уровнем развития их КМК. В качестве результата модели выступает положительная динамика роста уровня сформированности коммуникативно-методической компетентности студентов – будущих учителей английского языка. В модели все компоненты взаимосвязаны, представляют собой единое целое.

На основании всего сказанного выше можно сделать вывод о том, что разработанная нами модель призвана обеспечить формирование коммуникативно-методической компетентности у будущих учителей ИЯ во время учебной и внеаудиторной деятельности, в ходе выполнения самостоятельной работы и в период педагогической практики в условиях экспериментального обучения.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНО- МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ – УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

2.1. Лингводидактические основы реализации профессиональной направленности обучения методическим и специальным дисциплинам в педагогическом вузе

В своем диссертационном исследовании мы исходили из положения, согласно которому «...преподавание всех специальных и общепрофессиональных дисциплин должно быть профессионально направленным, должно содействовать совершенствованию практического владения английским языком, повышению культуры английской речи у будущих учителей» [7; 320]. Таким образом, связь специальных (языковых) и общепрофессиональных дисциплин (методические и психолого-педагогические курсы) должна стать неотъемлемой характеристикой процесса профессиональной подготовки учителей иностранных языков, обеспечивающего профессиональную компетенцию выпускников факультета иностранных языков.

Согласно учебному плану направления подготовки «Бакалавра филологии», утвержденному МО и науки РТ от 2012 года в комплекс методических дисциплин входят «Теория и методика обучения иностранным языкам», которая подразделяется на «Общую методику обучения иностранным языкам в средней школе» и «Методику обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе», спецкурс «Современные методы обучения иностранным языкам» и спецсеминар по «Практической методике обучения иностранным языкам» Эти дисциплины объединены нами в одну группу на основании их преемственности в содержании и единства их цели: они представляют собой детализированное описание лингводидактических закономерностей, проблем преподавания иностранного (английского) языка, начиная от наиболее общих и кончая

частными аспектами преподавания как процесса передачи знаний о языковой системе и формирования на их основе коммуникативно-методической компетенции. Названные учебные дисциплины характеризуются также единством направленности своего содержания: это теоретико-практическая направленность, т.е. наряду с приобретением теоретических сведений студенты получают навыки практической деятельности, апробируют их в ходе практических занятий, при выполнении самостоятельной работы, курсовых и выпускных квалификационных работ и в период педагогической практики в школе.

В условиях подготовки специалистов-учителей иностранных языков в педагогическом вузе гарантией качества приобретаемой специальности является владение иностранным языком, с одной стороны, и умение использовать с учетом педагогической ситуации в конкретной группе учащихся методику и технологию обучения данному иностранному языку, с другой. Подобная двуединая задача решается в соответствии с принципами организации учебного процесса в языковом педагогическом вузе, которые базируются на положениях современной методики обучения иностранному языку на коммуникативной основе. При организации лекционных и практических занятий, а также самостоятельной работы под руководством преподавателя (СРСП) в рамках лингводидактических дисциплин было учтено следующие принципы:

1. принцип профессионализации, педагогизации;
2. принцип «единого языкового поля»;
3. принцип речевой направленности обучения.

Последовательная реализация данных лингводидактических принципов позволяет осуществить концептуальный подход к преподаванию группы лингводидактических дисциплин и сделать процесс вузовской подготовки учителей иностранных языков системно-интегративным и фундаментальным. Попытаемся дать характеристику вышеназванным принципам.

Принцип профессионализации, педагогизации в рамках курсов методики и технологии обучения иностранному языку в педагогическом вузе является ведущим. Суть его заключается в том, что методические дисциплины, выстраивающиеся с учетом принципов «от простого к сложному», «от абстрактного к более конкретному», - будучи дисциплинами общепрофессионального цикла, выполняют ведущую роль в профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка.

Эти учебные дисциплины формируют комплексный подход к управлению процессом обучения иностранному языку, поддерживают мотивацию к овладению языком как средством и объектом будущей профессиональной деятельности. Соотносясь с основной целью данных учебных дисциплин, указанный принцип формирует педагогическое мышление студентов, учит оперировать методическими понятиями, прогнозировать языковое /речевое развитие школьников, формирует и совершенствует профессиональные навыки управления учебным процессом в условиях средней школы, навыки подбора и систематизации упражнений, текстов для разных видов и форм речевой деятельности и т. д.

Принцип «единого языкового поля» - означает, что в процессе преподавания курсов методики и технологии иноязычного образования их содержание должно постоянно соотноситься преподавателем, с одной стороны, с уровнем владения иностранным языком, которым владеют студенты, а с другой, - с предполагаемым уровнем владения языком, который является достоянием школьников. Приводя примеры конкретных педагогических ситуаций, характерных для школьных условий обучения иностранному языку, преподаватель вуза стремится конкретизировать ведущие положения лингводидактики и сформировать не только профессиональную, но и коммуникативную компетенцию у студентов. Актуальной при этом становится идея о том, что коммуникативная компетенция на изучаемом языке формируется во всех компонентах и формах учебно – воспитательного процесса. Если принцип «единого

языкового поля» соблюдается в полной мере, то изучаемый язык в условиях педагогического вуза становится полноценным средством учебного и внеучебного общения.

Другим ключевым принципом в обучении будущих учителей иностранному языку является **принцип речевой направленности обучения** (принцип активной коммуникативности), который постулирует подход к приобретению специальности как к обучению речевой деятельности. Под этим понимается приобретение коммуникативной компетенции как неотъемлемой черты профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Данный принцип позволяет учителю осуществлять успешное обучение речевой деятельности на иностранном языке как на уроке, так и в процессе внеурочной деятельности школьников.

Реализация профессиональной направленности обучения на факультете английского языка в Таджикском государственном педагогическом университете им. С Айни с целью привития коммуникативной компетенции студентов на языке специальности имеет свои специфические особенности и характеристики: Курс «Практики устной и письменной речи» и многие языковые специальные дисциплины (История языка, страноведение, литература, теория фонетики, теория грамматики и др.) читаются на языке специальности. Это дает студентам возможность «видеть» наиболее прогрессивные и эффективные способы обучения, которые будущие учителя могли бы апробировать в собственной интеллектуальной деятельности по овладению коммуникативными навыками на изучаемом языке.

Но следует подчеркнуть, что фундаментальность профессионального образования учителя зависит главным образом от качества преподавания курсов методики обучения иностранным языкам, от осознания вузовскими преподавателями концептуальности этих курсов.

А.Н. Щукин, разделяя все принципы обучения на четыре группы (дидактические, лингвистическое, психологические и собственно методические), в дидактические принципы включает следующие принципы:

сознательность, активность, наглядность, прочность знаний, доступность и посильность, межпредметную координацию, межкультурное взаимодействие, профессиональную компетентность преподавателя [246; 148].

Кроме дидактических, А.Н. Щукин выделяет "*...лингвистические* принципы, опирающиеся на данные языкознания (это системность, концентризм, разграничение лингвистических явлений на уровне языка и речи, функциональность, стилистическая дифференциация, минимизация языка); *психологические*, к которым относятся мотивация, поэтапность формирования речевых навыков и умений, учет индивидуально-психологических особенностей личности учащихся, учет адаптационных процессов; и *собственно методические*: коммуникативность, учет родного языка учащихся, устное опережение, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, профессиональная направленность обучения, аппроксимация как приближенное выражение некоторого содержания; ситуативно–тематическая организация обучения, учет уровня владения языком" [246; 148-173].

Перечисленные принципы, отражая объективные закономерности преподавания и овладения иностранным языком, представляют собой системное образование, где каждый компонент может влиять на другие и стимулировать или, наоборот, тормозить их развитие. Например, дидактические принципы доступности и посильности, активности и наглядности стимулируют развитие мотивации обучения; лингвистические принципы – системность и концентризм, функциональность и разграничение языка и речи стимулируют взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности; учет принципа аппроксимации положительно влияет на мотивацию учащихся, «создает благоприятную обстановку в учебной аудитории, повышает их речевую активность, устраняет боязнь сделать ошибку» [246; 172].

Таким образом, принципы обучения как базисные категории методики определяют требования к системе обучения иностранным языкам в целом и к

ее отдельным компонентам, они отражают содержательную концептуальность курсов теории и методики обучения иностранным языкам.

2.2. Организационно-дидактическое обеспечение процесса формирования коммуникативно-методической компетенции студентов в условиях кредитно-модульной системы обучения

Важнейшим условием реализации системно-интегративного подхода в методической подготовке будущего учителя иностранного языка является то, что все методические дисциплины («Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе», «Методика обучения английскому языку в средней школе», спецкурс «Современные методы обучения иностранным языкам», спецсеминар по «Практической методике обучения иностранному языку») читаются до выхода студентов на педагогическую практику. Структура организации знаний по методике также влияет на осознание студентами приоритетности отдельных задач обучения, взаимозависимости одного теоретического материала от другого, комплексности формируемых коммуникативных умений и навыков и многих других методологически важных проблем.

При организации учебного процесса по курсу **«Теория и методика обучения иностранным языкам»** на факультетах иностранных языков в педвузах РТ мы пользуемся учебной программой, предназначенную для подготовки студентов по специальности № 033200 и объединяющую фактически общую методику обучения иностранным языкам, и методику обучения английскому языку [10]. Данная программа, ориентирует преподавателя на реализацию следующих основных целей профессиональной подготовки студентов:

«1) создать у студентов широкую теоретическую базу для будущей профессиональной деятельности в качестве учителя (преподавателя) иностранных языков;

2) познакомить студентов с наиболее важными современными и активными методами и способами и технологиями обучения иностранным языкам;

3) выработать у них умение эффективно и творчески использовать теоретические и практические знания в практической деятельности учителя иностранного языка» [10; 4].

Содержание курса общей методики в программе распределено по следующим разделам (Всего 4 кредита: 1 кредит лекций, 1 кредит практические занятия и 2 кредита СРСП):

1. Методика как теория и практика обучения иностранным языкам, ее задачи и значение.
2. Методы научного исследования в методике обучения иностранным языкам.
3. Связь методики обучения иностранным языкам с другими науками.
4. Цели, задачи и содержание обучения иностранным языкам.
5. Принципы и методы обучения иностранным языкам.
6. Средства обучения иностранным языкам.
7. Организационные формы обучения иностранному языку и их планирование.

Контроль в обучении иностранным языкам.

Внеклассная и внешкольная работа по иностранному языку.

Вторая часть программы органично сочетается с первой, т.е. раздел общей методики дополняется и конкретизируется положениями частной методики, т.е. методики преподавания английского языка. Выделение частной методики как самостоятельной отрасли в программе позволило конкретизировать ее предмет, объект и задачи, сформулировать более определенно и точно методы обучения английскому языку. Раздел, посвященный методике преподавания английского языка, в указанной программе включает следующие темы (Всего 4 кредита: 1 кредит лекций, 1 кредит практические занятия и 2 кредита СРСП):

1. Методика преподавания английского языка как наука.
2. Методика обучения аудированию.
3. Методика обучения говорению.
4. Методика обучения чтению.
5. Методика обучения письму.
6. Методика обучения произношению.
7. Методика обучения лексике.
8. Методика обучения грамматике.

Как вытекает из тематики, вначале в программе приводится характеристика обучения основным видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению и письму), и лишь затем описываются средства реализации речевого общения (фонетика, лексика, грамматика).

Наш опыт педагогической работы с будущими учителями иностранного языка, в нашем случае английского языка, показал, что студентам очень важно иметь правильное представление обо всех основных методах преподавания иностранных языков в средней школе. В курсе методики обучения иностранным языкам предусматривается краткое ознакомление студентов с историей развития методов преподавания иностранных языков, который имеет обзорный характер и явно недостаточен для формирования правильных представлений о существующих методах и способах преподавания иностранных языков.

Учитывая эти обстоятельства, нами был разработан спецкурс **«Современные методы обучения иностранным языкам»**, который запланирован в объеме 4 кредита: 1 кредит лекций, 1 кредит практические занятия и 2 кредита СРСП.

По данной дисциплине, также существует учебная программа[11]. Содержание программы основывается на широком использовании новейшей учебной и методической литературы. Изложение в содержание каждой темы узловых вопросов и существенного учебного материала предполагает

углубленную самостоятельную работу студента по всем основным темам курса.

Учебная дисциплина «Современные методы обучения иностранным языкам», являясь одной из ведущих дисциплин в профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка, призвана познакомить студентов с различными подходами к изучению иностранного языка, с различными методами и технологиями обучения: начиная от фундаментальных, классических и традиционных методов обучения (например, переводно-грамматического, прямого, аудиовизуального, аудиолингвального) и заканчивая инновационными, отражающими современное состояние методики преподавания иностранных языков – интенсивным, коммуникативным, интерактивным, проблемным, методом проектов и т.п., а также новыми технологиями, основанными на применении ТСО, компьютерных программ, видеоаппаратуры. Цель данной дисциплины - формирование правильных представлений у будущих педагогов о различных подходах и об основных тенденциях развития современной методики и технологии обучения иностранным языкам, а также совершенствование их профессиональной, коммуникативной компетенции.

Приобретая на лекциях систематизированные знания, основанные на теоретических положениях, и обобщающие информацию о современных активных методах и технологиях обучения иностранному языку в школе, студенты учатся реализации указанных подходов на практических занятиях, применению различных методов на практике. Тем самым их методический арсенал совершенствуется, пополняется приемами и методами обучения, характерными для современной методики, важными для обучения иностранным языкам в средней школе. Другими словами данный курс конкретизирует и дополняет курсы общей и частной методики преподавания иностранного языка, обогащает их описанием конкретных технологий, методов и приемов обучения иностранным языкам.

Проведение аудиторных занятий и СРПР по данному курсу основывается на широком использовании новейшей методической литературы по данной отрасли научных знаний [56, 121, 147, 153, 170, 222, 246 и др.]. Изложение в содержании лекций лишь узловых вопросов и наиболее важного материала предполагает углубленную самостоятельную работу по всем основным темам учебного курса.

Интерактивные формы проведения занятий по данному курсу, постановка проблемных вопросов при изложении содержания лекционных занятий актуализируют практический опыт студентов, обеспечивают их активное участие в групповых дискуссиях, в обсуждении педагогических ситуаций, теоретических положений и понятий по разным методам и способам обучения иностранному языку.

На занятиях по данному курсу реализация принципа равноправного субъектно-субъектного отношения между преподавателем и студентами, позволяет студентам перейти с позиции пассивного объекта усвоения на позицию активного субъекта учебной деятельности – реализовать активный, поисково-творческий подход к приобретению профессиональной компетенции.

Формы проведения занятий по данной дисциплине учебного плана могут быть различными: лекции с постановкой вопросов, проблемных заданий, с элементами беседы; проведение практических занятий на основе дискуссий, выполнение групповых, коллективных заданий, коллективное решение психолого-педагогических и методических проблемных задач.

Таким образом, дисциплины «Общая методика обучения иностранным языкам», «Методика обучения английскому языку в средней школе» и «Современные методы обучения иностранным языкам», с одной стороны, обеспечивают связь специальных (языковых) дисциплин и общепрофессиональных, с другой, - представляя собой рассмотрение различных аспектов одного и того же предмета изучения, они, будучи прочитанными разных этапах многоуровневой подготовки, являются

основным и важнейшим связывающим компонентом этих уровней, объединяя их в целостную систему.

Эти предметы успешно реализуют в своем содержании и методах проведения аудиторных и внеаудиторных занятий идею необходимости речевой (коммуникативной) подготовки студентов педагогического вуза на английском языке, а также идею первостепенной значимости коммуникативности как свойства личности будущего учителя иностранного языка.

Спецсеминар по практической методике обучения иностранным языкам (2 кредита, 6 семестр). Содержание спецсеминара перекликается с содержанием перечисленных методических дисциплин, реализующем принцип системно-интегративного подхода.

Занятия по спецсеминару призваны обобщить теоретические знания по методике преподавания иностранному языку и поднять их на новый уровень – сделать их составной частью профессиональной компетенции будущего учителя.

Важнейшей задачей спецсеминара является задача формирования и совершенствования системы профессиональных знаний, навыков и умений обучающей деятельности, формирования потребности творчески применять полученные знания в процессе решения практических задач обучения иностранному языку в условиях средней школы. Другими словами, спецсеминар включает рассмотрение таких ключевых вопросов, знания которых необходимы для эффективной подготовки студентов к предстоящей педагогической практике в школе.

Тематика спецсеминара включает активную проработку и рассмотрение следующих актуальных вопросов практической методики преподавания иностранного языка в средней общеобразовательной школе:

1. Структура, содержание и требования учебных программ по английскому языку для средней общеобразовательной школы (2 часа).

2. Учебно-методический комплекс (УМК) по английскому языку. Структура и содержание школьных учебников по английскому языку (2 часа).

3. Календарно-тематический план по английскому языку для средней общеобразовательной школы: структура, принципы и требования по его составлению (2 часа).

4. Поурочное планирование (составление плана-конспекта уроков) по английскому языку, структура, содержание и требования по его составлению (2 часа).

5. Специфика урока иностранного языка: в чем она заключается? Типы уроков и их структура (2 часа).

6. Современный урок иностранного языка: каким ему быть? (Анализ видео-урока) (2 часа).

7. Анализ урока иностранного языка как способ овладения методическим мастерством (2 часа).

8. Обучение языку посредством общения, или реализация принципа коммуникативности (2 часа).

9. Учебное сотрудничество на уроке – разновидность группового обучения (2 часа).

10. Диалогическая речь как форма парного общения (2 часа).

11. Использование ролевых и деловых игр на уроке английского языка (2 часа).

12. Аудиовизуальные материалы как средство создания иноязычной среды (2 часа).

13. Особенности организации и проведения сценарных уроков (дискуссия, мозговая атака, ток – шоу, симуляция, викторина, урок – конкурс и др.) (2 часа).

14. Организация и управление самостоятельной работой учащихся на уроках иностранного языка (2 часа).

15. Внеклассная работа – средство создания естественных ситуаций речевого общения (2 часа).

16. Как оформить кабинет иностранного языка (2 часа).

Избранные для обсуждения на семинаре методические темы представляют собой системную проработку наиболее важных практических вопросов методики преподавания английского языка.

Системно-интегративный подход в организации занятий спецсеминара по практической методике обучения иностранным языкам предполагает максимальную опору на содержание лекций и практических занятий по общей и частной методике преподавания, актуализацию знаний и практических умений, а также формирование профессиональной компетенции с учетом индивидуальных (личностных) качеств будущих учителей. Чтобы обеспечить высокий уровень профессиональной значимости актуализируемого методического материала, мы используем на занятиях активные формы обучения иноязычной речевой деятельности: деловые и ролевые игры, работу в парах, дискуссию, ток – шоу и т.д. и т.п. Такая нетрадиционная форма обучения и формирования профессиональных обучающих навыков значительно оптимизирует процесс становления лингвистической, коммуникативно-методической и профессиональной компетенции.

Понимание стратегической цели обучения иностранному языку в средней школе дает студентам уверенность в определении наиболее важных характеристик содержания обучения, его организации. Уровень общего владения иностранным языком, его содержательные и методические характеристики нашли отражение в учебных программах по английскому языку для средней общеобразовательной школы и в учебно-методических комплексах, важнейшим компонентом которых являются учебники. В связи с этим профессиональное значение на первых занятиях спецсеминара будут иметь следующие обучающие и развивающие задачи вузовского лингводидактического образования:

1. Исходя из определения уровня общего владения иностранным языком, дать анализ учебной программы по английскому языку для средней общеобразовательной школы [191]:

а) охарактеризовать объяснительную записку к программам, выделив в ней отдельные содержательные части (цели обучения, характеристику структуры курса, описание общедидактических принципов обучения и частнометодических особенностей реализации обучающих задач, специфики преподаваемого иностранного языка, влияющей на отбор методических приемов обучения и т.д.);

б) охарактеризовать содержание программы по классам, выявить элементы преемственности в решении задачи формирования коммуникативных навыков, а также отметить признаки концентрического расположения материала с элементами его усложнения от класса к классу; рассказать о компонентах, входящих в программу по каждому классу, о деталях программы, выдвигающих на первое место задачи активного (практического) овладения иностранным языком;

в) описать раздел «Приложение к программе» и дать ему характеристику, установив методическую целесообразность содержания данного раздела, степень его информативности.

2. Дать общую характеристику школьной программы по иностранному языку как основному документу, предназначенному для учителя.

Последующие занятия спецсеминара, имеющие конкретные формулировки тем, опираются на знания программы для школы и могут быть максимально конкретизированы для осознания их студентами с помощью привлечения, как и на первом занятии, современного оборудования. Это новейшие учебно-методические комплексы (УМК) для преподавания иностранных языков, включающие, кроме современных школьных учебников, аудиовизуальные средства наглядности, печатные материалы, таблицы, индивидуальный раздаточный материал и т.д. Анализ УМК

производится с учетом взаимодействия и взаимосвязи всех компонентов (пособий) в целом.

При рассмотрении УМК мы исходим из того положения, что «...современный учебник (учебно-методический комплекс) является по существу микромоделью системы обучения в целом. Эта модель отражает все компоненты системы: цели, содержания и структуру учебного материала (иноязычный материал, определенный образом организованный), педагогический процесс (различные формы деятельности учителя и учащихся), методы, раскрывающиеся в совокупности приемов, а также другие средства обучения» [31; 245].

Поэтому студентам в процессе спецсеминара, дается задание, анализируя тот или иной школьный учебник, выяснить, насколько «он отвечает своему назначению служить системой реализации целей, содержания, методов и средств обучения и соответствующим образом моделирует реальный педагогический процесс» [31; 247].

До того, как приступить к анализу УМК, студентам предлагается задание изучить методическую литературу, где дан материал по анализу содержания и структуры учебников, принципы составления учебников по иностранному языку и требования, предъявляемые к ним.

При анализе школьных учебников студентам предлагается обратить внимание на такие моменты, как языковые / речевые компоненты текста, изобразительная наглядность, методический аппарат учебника, его информационность, способы привлечения внимания школьников к отдельным аспектам языка, актуальность и содержательность текстов, средства организации речевых ситуаций, стимулирующих речевые проявления учащихся, соответствие в целом материалов учебника поставленным в программе и учебном стандарте целям и задачам обучения.

Опираясь на работы известных отечественных ученых-методистов, в частности теоретические положения И.Л.Бим, можно выделить следующие

существенные характеристики учебников, которые легли в основу изучения и анализа учебников студентами на спецсеминарах:

" 1.Соответствие учебника целям и задачам обучения, иностранным языкам в средней школе, определяемым программой и конкретизируемым по классам.

Студентам важно было установить, как реализуются в учебнике образовательные, воспитательные и практические цели, являются ли последние, т.е. практические цели, объективно доминирующими, как задаются цели обучения, насколько конкретно они сформулированы, отражается ли в целях и задачах обучения общая коммуникативная направленность обучения иностранным языкам и т.п." [31; 252].

"2. Анализ учебника с позиции содержания, отбора и организации иноязычного учебного материала.

В частности, имеются в виду такие вопросы, как что положено в основу отбора и организации учебного материала, как соотносятся основные конечные единицы материала разных уровней (например, слово, предложение, текст) друг с другом, обеспечен ли внутри них «выход» в основные виды речевой деятельности, учитывается ли интерферирующее влияние родного языка, как формулируются правила, каков удельный вес страноведческого материала, как используются различные виды наглядности" [31; 253] и др.

"3. Анализ учебника с позиции рациональной организации деятельности учащихся, т.е. организации процесса формирования знаний, умений и навыков. Здесь внимание студентов обращается на анализ системы упражнений и условий их выполнения учащимися, т.е. насколько упражнения программируют деятельность учащихся, учитывают специфику речевой деятельности в целом, способствуют формированию иноязычных знаний, умений и навыков и способности применения их на практике и т.п.

4. Анализ учебника с позиции содержания в нем системы методов, приемов и форм обучения. Имеется в виду, как раскрываются известные

методы обучения (ознакомление, размышление, тренировка, применение и самоконтроль) в конкретных приемах учения, позволяющих регулировать и управлять познавательной деятельностью учащихся. С этой целью студентам можно задать тщательно изучить все элементы структуры того или иного учебника: формулировки заданий, опоры, имеющиеся в упражнениях (схемы, таблицы, картинки, ключевые слова, графические знаки), характер текстов, их количества, соотношение между разными приемами и т.д." [31:257].

Занятия спецсеминара, посвященные различным видам планирования, могут быть построены на анализе образцов, взятых из документации студентов, уже завершивших педагогическую практику. При этом возможно сравнение негативных и позитивных образцов, указание на отрицательные и положительные аспекты документации. Важным в работе по данным темам будет проведение идеи о возможной вариативности содержания уроков иностранного языка. Эта мысль будет наглядным доказательством того, что одной из важнейших личностных характеристик учителя иностранного языка является творческое отношение к обучающей деятельности, желание совершенствовать учебно-воспитательную работу с учащимися, стремление развивать коммуникативные навыки школьников на уроках иностранного языка.

В процессе решения задачи организации обучения иностранному языку на стадии планирования (календарно-тематического, поурочного) важно поставить перед студентами проблему комплексного развития коммуникативных навыков учащихся во всех видах речевой деятельности, чтобы они сумели видеть методическую ценность того или иного конкретного задания, используемого на уроках иностранного языка.

Решение комплексных задач методической подготовки учителей иностранного языка, стоящих перед циклом занятий спецсеминара, подкрепляет профессиональные знания студентов, стимулирует их расширение, поиск новой информации как основы совершенствования профессиональной компетенции. Студенты в итоге семинарских занятий

должны не только научиться планировать материал программы в форме календарно-тематического и поурочного планирования с учетом новейших требований лингводидактики, но и научиться подбирать и создавать дидактический материал к конкретному уроку с учетом педагогической ситуации в классе и индивидуальных особенностей учащихся

На занятиях преподаватель актуализирует опыт школьного обучения самих студентов, использует собственные наблюдения, сделанные в период педагогической практики, и также наблюдения студентов, проведенные ими на уроках английского языка в школе во время практических занятий по курсу методики обучения иностранным языкам.

Для проведения занятий спецсеминара по практической методике обучения иностранным языкам по указанным научно-практическим темам мы опирались на специальное учебное пособие «Практический курс методики преподавания иностранных языков» [188].

Проведение отдельных занятий в рамках спецсеминара по практической методике в форме деловой игры максимально активизирует запас методических знаний, обучающих навыков и умений. В процессе деловой игры, как показывает опыт, обсуждение видеоурока всегда выливается в заинтересованный разговор, в процессе которого рассматриваются и анализируются мельчайшие подробности обучающей деятельности учителя иностранного языка.

В ходе обсуждения урока, студентами вносятся предложения по его совершенствованию. Чем многоаспектнее будет анализ увиденного материала, тем качественнее будет проработка научно-методических понятий на занятии. В качестве примерного плана обсуждения студентам предлагаются такие вопросы:

1. Какие цели и задачи ставил учитель на данном уроке?
2. Насколько было умело организована речевая зарядка учащихся?
3. Какие приемы и методы были использованы при опросе домашнего задания, объяснении языкового материала и его закреплении?

4. Адекватны ли упражнения поставленной цели и каково соотношения упражнений различных типов и видов?

5. Какие средства обучения, включая раздаточный материал, использовались на уроке?

6. Какие формы взаимодействия учащихся имели место на уроке?

7. Как осуществлял учитель индивидуализацию учебного процесса?

8. Какие компоненты методического содержания урока получили наиболее полное отражение?

9. Насколько урок способствовал комплексной реализации практической, общеобразовательной, развивающей и воспитательной целей обучения?

10. Логичен ли урок?

11. Каким образом создавалась и осуществлялась речевая направленность урока?

12. Имела ли место ситуативность как важнейшая черта учебной речевой коммуникации?

13. Как владеет учитель технологией урока (умением дать четкую установку, использовать различные опоры, умением занять работой всех, оценить работу учащихся и пр.)?

14. Какие элементы (компоненты) урока имели ярко выраженную воспитательную направленность?

15. Насколько рационально было распределено время на уроке?

16. Дайте оценку учителю как речевому партнеру (его умение общаться, говорить адаптивно, держать себя, владеть голосом и т.п.) и т. п.

Таким образом, занятия спецсеминара по практической методике в единстве с другими учебными дисциплинами учебного плана профессиональной подготовки учителей иностранного языка адекватно отражают *идею системно-интегративного подхода*, что выражается в значительном повышении активности студентов на занятиях, в комплексности и практической значимости профессиональных знаний, навыков и умений обучающей деятельности. В результате подобной

организации профессионального обучения активно функционируют все аспекты коммуникативно-методической компетенции студентов.

Курс **«Практика устной и письменной речи английского языка» (ПУПР)**. Наряду с методическими дисциплинами, описанными выше, курс **«Практика устной и письменной речи английского языка» (ПУПР)** служит целям качественной профессиональной подготовки специалистов – учителей иностранного языка в средней школе. В соответствии с идеей системно-интегративного подхода он решает не обособленную задачу формирования языковой компетенции, а должен быть подчинен единой цели – формированию коммуникативной компетенции в целом. В связи с этим мы рассматриваем этот курс как один из составных компонентов учебного плана, в содержании которого должна быть учтена задача комплексного формирования и языковой, и речевой, и коммуникативной компетенции. То есть языковая и речевая компетенция на занятиях ПУПР формируется с учетом ее профессиональной направленности, и содержание практических занятий должно быть максимально приближено к практическим задачам формирования обучающих умений и навыков у студентов. Данное положение требует своего теоретического и практического обоснования.

Согласно учебному плану по подготовке бакалавра- учителя английского языка на дисциплину «Практика устной и письменной речи» с 1-ого по 4-ый курс отводится 32 кредита, что соответствует 512 часам аудиторного времени. Продвинутый этап курса ПУПР начинается с 4-ого семестра, т.е., с того времени, когда осуществляется чтение курсов теории и методики обучения иностранным языкам и занятия спецсеминара по практической методике обучения иностранным языкам, т.е. изучение спецдисциплин приобретает профессиональный характер. Другими словами, в нашем исследовании занятия по курсу ПУПР не проводятся изолированно от предметов профессионального цикла, а наоборот, они непосредственно направлены на подготовку учителя английского языка. Согласно требованиям учебной программы по курсу ПУПР «весь учебный процесс

должен иметь педагогическую направленность. Студенту нужно постоянно прививать педагогические навыки, необходимые для его дальнейшей работы: умение четко, внятно и выразительно говорить и читать перед аудиторией, четко и правильно писать на доске, умение заметить и исправить языковые ошибки, умение держать себя перед аудиторией, умение проверять письменные работы и т.д.» [192; 4]. Ясно, что программа требует формирования определенной методической компетенции студентов. В связи с этим, мы полагали, чтобы заложить у студентов языковую/речевую базу для будущей профессиональной деятельности, необходимо с первых дней обучения студентов в педагогическом вузе придать преподаванию английского языка профессиональную направленность.

Принцип профессиональной направленности в преподавании английского языка и развития коммуниктивно-методической компетенции студентов в вузе предполагает специальный отбор речевого материала, необходимого для организации будущей обучающей деятельности студентов в школе. В своем исследовании мы развиваем положение о том, что *весь курс английского языка должен иметь коммуниктивно-ориентированный характер* [169], т.е. овладение английским языком должно осуществляться в рамках учебной коммуникации, в условиях речевого взаимодействия участников учебной речевой ситуации. Это требование будет осуществлено в случае перехода от одного ведущего вида деятельности (учебного) на другой (учебно-профессиональный). Следовательно, сочетание учебной и профессиональной деятельности обучающихся в вузовской аудитории является важнейшим условием формирования коммуниктивно-методической компетенции у студентов

Согласно данным констатирующего этапа исследования, в педвузах распространена главным образом такая практика преподавания, когда преподаватели, ведущие ПУПР, не осознавая важность системно-интегративного подхода в процессе формирования профессиональной компетенции, реализуют только одну обучающую задачу – приобретение

студентами академических знаний. Эти преподаватели не стремятся учесть в своей работе такие содержательные и методические моменты своих учебных дисциплин, которые соотносятся с содержанием смежных курсов, имеющих в профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка, существенное значение. Другими словами, в преподавании учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи» (ПУПР), которая предполагает формирование комплексных навыков и умений во всех видах речевой деятельности, зачастую не происходит соединения обучения языковым нормам английского языка с обучением нормам профессионального общения.

Профессиональное общение на иностранном языке, на наш взгляд, должно отразить в себе и методические аспекты обучающей деятельности учителя в условиях средней школы, чтобы по возможности сконцентрировать в себе все ведущие моменты педагогической деятельности учителя английского языка.

Методика проведения практических занятий в рамках курса ПУПР заключается в том, что она должна подводить студентов к пониманию того, что изучение английского языка имеет основной целью практическое овладение речью на данном языке, т.е. коммуникативной компетенцией и навыками общения во всех четырех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме). Осознавая это, студенты смогут воспринимать многие лингводидактические закономерности своей будущей профессиональной деятельности. Поэтому преподавателям на практических занятиях по английскому языку следует акцентировать внимание студентов на содержание и формы проведения опроса, контроля усвоения нового материала, тренировочные и речевые упражнения, на методических особенностях их реализации в школе и в вузе.

Целесообразно также разнообразить методическое содержание приемов, служащих развитию речи школьников, и показать зависимость их лексического и грамматического наполнения на уроке от лексической темы,

от содержания текста. Среди этих приемов и форм работы такие: фонетическая зарядка, речевая зарядка, подстановочные упражнения, диктант как вид письменной работы и его разновидности, обучающие, ролевые и деловые игры, ситуативные упражнения, двуязычные упражнения на перевод, приемы – дискуссионная пирамида, диспут, дискуссия, брейнсторминг (мозговой штурм), работа в парах, работа в минигруппах, проектирование, решение тестовых задач, приемы использования флэш-карт и другие.

В лингводидактических и психолого-педагогических исследованиях Я.С. Гинзбург, Л.Л. Графовой, Г.А. Китайгородской, И.Е. Колесниковой, А.В. Конышевой, Е.А. Маслыко и др. подчеркивается необходимость и высокая эффективность включения в систему профессиональной языковой подготовки учителей наиболее активных методов и приемов обучения [110, 115, 121, 160]. Наш опыт организации и проведения занятий посредством системно-интегративного подхода подтверждает, что деловые игры открывают широкие возможности для совершенствования учебного процесса, развития коммуникативной деятельности студентов.

Деловая игра- это «педагогический прием моделирования различных управленческих и производственных ситуаций, имеющих целью обучение отдельных личностей и групп принятию решений. На занятиях по языку деловая игра используется при обучении профессиональному общению для создания различных ситуаций общения и стимулирования учащихся к высказыванию в рамках заданных ситуаций» [6:67]. Деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. В ней актуализируются системные отношения, которые характерны для обучающей деятельности учителя иностранного языка в общеобразовательной школе в целом.ё

В процессе деловой игры обучающиеся выполняют профессиональную деятельность, т.е. деятельность профессиональную по форме, но учебную по содержанию [43]. С точки зрения психологии в деловой игре быстрее

происходит социализация личности, возникает инициативность, пробуждается мотив профессиональной речевой деятельности, укрепляется мотивация профессионального обучения в целом. Условность речевой ситуации в деловой игре значительно снижается за счет учета и максимального приближения ее к естественной профессиональной ситуации. Типичными ситуациями профессиональной и учебно-воспитательной сферы общения могут быть: проведение педагогического совета в школе, где рассматриваются вопросы преподавания иностранного языка; классное собрание, родительское собрание, круглый стол учителей школы; заседание методического совета учителей иностранного языка, на котором обсуждаются научно-методические сообщения, стиль работы того или иного учителя, открытый урок иностранного языка; встреча учителей школы с учителем-новатором, встреча студентов-практикантов с передовым учителем английского языка в школе и т.п.

В процессе проведения деловых игр студенты могут выступать в разных ролях: учителя иностранного языка, методиста, работника отдела образования, студента-практиканта, ученика, родителя учащегося, директора школы и т.д. При этом языковая (лингвистическая) компетенция будущего учителя иностранного языка совершенствуется, потому что с изменением ситуации общения появляется мотив для изменения коммуникативной стратегии, выработки нового речевого поведения для решения иной коммуникативной задачи. Использование игрового метода обучения способствует развитию познавательной активности студентов в изучении языка и сознательному совершенствованию своих коммуникативных навыков. Деловая игра активизирует творчество студентов, способствует совершенствованию профессиональной и коммуникативной компетенции.

Обеспечивая развитие навыков говорения на английском языке, деловая игра способствует активному усвоению методических знаний, формированию на их основе практических обучающих навыков и умений.

Так, для проведения деловой игры со студентами могут быть выдвинуты такие методические проблемы:

- 1) пути формирования и совершенствования у школьников фонетических, лексических и грамматических навыков иноязычной речи;
- 2) мотивация учебной речевой деятельности;
- 3) коммуникативные упражнения как способ активизации иноязычного общения;
- 4) средства и способы усвоения речевого этикета на иностранном языке;
- 5) принципы и методы обучения иностранному языку;
- 6) организационные формы обучения; контроль в обучении языку и др.

Это наиболее важные проблемы практической методики, для первичного обсуждения которых на иностранном языке студентам может быть предложен словарный фонд, отражающий предметное содержание проблемы. На его основе студенты могут производить отбор языкового / речевого материала для деловой игры, определять и уточнять коммуникативную задачу своей роли, ее методическое содержание.

Методика использования деловых игр на занятиях по практике устной и письменной речи (ПУПР) характеризуется систематичностью, профессиональной направленностью, четкой ориентацией на формирование коммуникативно-методической компетенции.

Можно полагать, что деловые игры обеспечивают активное формирование языковых умений и навыков, являются эффективным методом практической профессиональной подготовки студентов – будущих учителей английского языка и повышают эффективность вузовского обучения. Студенты не просто овладевают иноязычной речью как средством общения, а с помощью систематического применения учебных деловых ситуативных игр улучшают качество практического владения английским языком и формируют свои профессиональные умения учителя иностранного языка.

Таким образом, весь практический курс английского языка приобретает коммуникативно-ориентированный характер, при котором овладение

иностранным языком включает изучение особенностей организации учебной коммуникативной деятельности, моделирование в учебных условиях коммуникативного взаимодействия учащихся и учителя на уроке и в учебно-воспитательных ситуациях.

2.3. Содержание и анализ результатов опытно-экспериментального исследования

С целью проверки эффективности комплекса педагогических условий развития иноязычной коммуникативно-методической компетентности студентов языкового педагогического вуза средствами модульного обучения нами было проведено экспериментальное исследование.

Экспериментальное исследование проходило на базе трех факультетов – факультета английского языка Таджикского государственного педагогического университета им. С. Айни, факультета иностранных языков Таджикского института иностранных языков им. С. Улугзаде и факультета иностранных языков Ходжентского государственного педагогического университета им. Б. Гафурова.

Объектом эксперимента выступила система профессиональной подготовки студентов педагогической специальности. Цель исследования - экспериментально проверить комплекс педагогических условий развития иноязычной компетентности будущих учителей английского языка средствами модульного обучения, а также уточнить выводы теоретических положений. В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи эксперимента:

1. Изучение и анализ состояния развития иноязычной компетентности студентов факультетов иностранных языков педвузов.
2. Внедрение в учебный процесс вуза комплекса педагогических условий развития коммуникативно-методической компетентности будущих учителей английского средствами модульного обучения.

3. Изучение и анализ динамики показателей формирования развития иноязычной коммуникативно-методической компетентности студентов в ходе формирующего эксперимента.

4. Обобщение результатов полученных данных.

Диагностический инструментарий (методы исследования) включал:

- анализ научной литературы по проблемам педагогического эксперимента, нормативно-правовых документов об образовании, учебных планов и

программ;

- педагогическое наблюдение;
- анкетирование студентов и учителей;
- тестирование студентов;
- беседу со студентами и преподавателями;
- анализ результатов деятельности студентов;
- метод экспертных оценок;
- математическую обработку данных.

Сроки эксперимента охватили период с 2010 по 2014 гг. Экспериментальное исследование проходило в три этапа.

Первый этап (2010-2011гг.) - *констатирующий этап* эксперимента.

Содержание экспериментальной работы включало:

- изучение опыта реализации кредитной системы обучения в вузах республики;
- анализ сложившейся системы развития иноязычной компетентности студентов факультетов иностранных языков педагогических вузов республики,
- определение состояния методической компетентности студентов-будущих учителей иностранных языков на основе выделенных показателей (наличие знаний системы и структуры иностранного языка; сформированность умений осуществлять речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой, понимать и порождать иноязычные

высказывания в сфере личностного и профессионального общения, выходить из затруднительного положения при дефиците языковых средств, продолжать образование и самообразование средствами иностранного языка; владение навыками оперирования языковыми средствами в различных актах коммуникации).

Второй этап (2011-2013 гг.) - *формирующий*. На данном этапе содержание экспериментальной работы включало:

- разработку программы экспериментальной работы;
- внедрение педагогических условий развития иноязычной компетентности будущих педагогов в средствах модульного обучения в учебный процесс вуза;
- осуществление контроля за ходом опытно-экспериментальной работы с помощью наблюдения, проведения контрольных срезов, беседы, анкетирования, тестирования, метода экспертных оценок, анализа результатов деятельности студентов;
- определение текущего и итогового уровней развития иноязычной компетентности будущих педагогов;
- обработку и анализ полученных результатов;
- подведение итогов эксперимента.

Третий этап (2013-2014 гг.) - *обобщающий*. Содержание экспериментальной работы включало анализ, систематизацию и обобщение результатов экспериментальной работы, апробацию и публикацию материалов по теме исследования.

С целью получения объективных результатов экспериментальной работы были выбраны экспериментальные и контрольные группы приблизительно равные по успеваемости и начальному уровню иноязычной компетентности. В опытно-экспериментальном исследовании из каждого трех вузов участвовали по три экспериментальные группы, в которых были реализованы предложенные нами педагогические условия и по три контрольные группы, в которых развитие иноязычной компетентности происходило в рамках

традиционного обучения иностранному языку. Всего 150 студентов и 72 преподавателей.

Рассмотрим содержание экспериментальной работы на констатирующем этапе педагогического эксперимента. Эмпирическим исследованием выявлено, что все три отобранные для экспериментального исследования вузы в течение последних 5-6 лет успешно перешли в кредитную систему обучения, однако возможности внедрения модульного обучения иностранному языку в высших школах республики реализуются еще недостаточно.

Задачей констатирующего эксперимента явилось определение исходного уровня иноязычной компетентности будущих учителей иностранных языков на основе выделенных показателей.

На данном этапе было задействовано 475 студентов – бакалавров 3-их курсов трех вузов - будущих учителей иностранных языков (англ. нем. фр), 72 преподавателей факультетов иностранных языков этих вузов и 60 молодых учителей иностранных языков общеобразовательных учреждений г. Душанбе.

В рамках эксперимента проводилось анкетирование, тестирование, наблюдение, беседы с участниками эксперимента, посещение занятия преподавателей, осуществлялась математическая обработка данных. Констатирующий эксперимент позволил выявить ряд существенных недостатков иноязычной подготовки студентов, которые следовало устранить в ходе экспериментального обучения.

Было проведено анкетирование среди работающих молодых учителей (стаж до пяти лет) иностранных языков общеобразовательных учреждений г. Душанбе с целью определения роли языковой/ речевой и коммуникативной компетентности в их профессиональной деятельности. Всего 60 учителей.

Согласно полученным данным подавляющее большинство, т.е. 92 %, считают для учителя школы знание иностранного языка необходимым для карьерного роста. При этом 69 % респондентов низко оценивают свое

владение языком и отмечают, что это служит сдерживающим фактором для использования иностранного языка как в профессиональной деятельности, так и в коммуникативных целях.

В связи с этим 28% опрошенных специалистов самостоятельно работая над собой и посещая различные профессионально направленные курсы, семинары, тренинги и специальные центры по изучению языков, многим улучшили свой уровень знания языка. Многие респонденты считают, что для организации иноязычной подготовки в вузе характерны существенные недостатки. Так, на вопрос «Испытывали ли вы удовлетворение при изучении иностранного языка в вузе?» 72 % работающих учителей ответили «нет». На вопрос «Устраивали ли вас качество преподавания иностранного языка в вузе?» 65 % ответили отрицательно. В дополнение к этому, 35% молодых учителей в сравнительно низком уровне знаний обвиняют себя, что сами занимались недостаточно серьезно («молодыми были».)

Прозвучали следующие пожелания молодых учителей относительно преподавания иностранного языка в педагогическом вузе:

- сделать процесс изучения языка более коммуникативно и профессионально ориентированным («больше практиковать разговорную речь», «больше использовать языковой/речевой материал, которыми пользуются носители языка в повседневной речи», «больше практиковать занятия с ситуациями» «чаще проводить занятия с помощью новой технологии» и т.д.);

- избегать монотонности занятий, предлагать большее разнообразие заданий с использованием активных методов преподавания (предлагалось «больше использовать игровые формы обучения - ролевые, деловые игры», проектной методики, современной технологии, обыгрывать на занятиях ситуации использования языка, приближенные к реальным);

- сделать учебный материал более доступным и сжатым, упростив язык объяснения и ликвидировав избыток учебной информации;

- изменить характер отношений преподавателя и студента (на более равноправное, конструктивное, доброжелательное, «демократичное»);
- четко излагать требования к знаниям, умениям и навыкам студентов и придерживаться их;
- внеаудиторную деятельность использовать по назначению, организовать различные мероприятия и активности студентов с использованием языка.
- систематически контролировать процесс изучения языка, и наряду с другими письменными заданиями, приоритет дать тестовым;
- реализовывать индивидуальный подход и дифференцированное отношение к студентам с учетом уровня их знания (использовать «отдельные задания для слабых и сильных»);
- также полезна практика встречи и проведение занятий с носителями языка.

Таким образом, результаты анкетирования, проведенные среди молодых учителей по иностранному языку общеобразовательных учреждений свидетельствуют о заинтересованности специалистов в достижении более высокого уровня владения языком во время обучения в вузе, в профессионально ориентированном характере языковых занятий и подтверждают необходимость поиска эффективных путей развития иноязычной компетентности.

Подобное анкетирование было проведено, как мы отметили выше, среди студентов трех отобранных вузов. Результаты анкетирования заключаются в следующем.

Большинство, 44% студентов связывают знание иностранного языка с будущей профессиональной деятельностью. Они заинтересованы в использовании языка в своей профессиональной деятельности, а также в достижении более высокого уровня владения языком во время обучения в вузе. Остальные 56% после окончания вуза не намерены работать по

специальности, т.е. сфере педагогической деятельности (даже если это угрожает им получить диплом).

При этом 65% опрошенных испытывают значительные затруднения в овладении языком, в понимании требования преподавателя, в самостоятельном выполнении аудиторных и домашних заданий, при общении с носителями иностранного языка, при чтении и пересказе текстов, статей и т.д. 35% студентов устраивает качество преподавания языка.

Чтобы определить, насколько процесс изучения языка носят коммуникативно-ориентированный и профессионально-ориентированный характер нами проводились наблюдение и анализ более 120 занятий по ПУПР на 3-4 курсах факультетов иностранных языков всех трех вузов. Согласно полученным данным, подавляющее большинство преподавателей предпочтение отдают традиционным методам обучения (они в основном опирались на объяснительно-иллюстративные и репродуктивные методы обучения), хотя отдельные моменты коммуникативности имели место.

Преподаватели, которые проводят занятия с использованием активных методов преподавания составляют лишь меньшинство, не более 16 %. Профессионально ориентированный характер занятий и того меньше. Анкета показывает, что многие из них и не знают о требованиях программы относительно того, что на продвинутом этапе обучения занятия по ПУПР должны носить профессионально ориентированный характер.

Другая задача констатирующего эксперимента заключалась в том, чтобы выявить уровень формирования методической компетенции у студентов факультетов иностранных языков в условиях ныне действующей системы языкового обучения в педагогическом вузе (традиционное обучение).

Для нашего исследования важно было выявить, как определяют студенты методическую компетенцию (МК) учителя иностранного языка, насколько они адекватно осознают необходимость формирования МК, насколько значимы учебные дисциплины, которые изучают студенты языковой специальности, для их будущей профессиональной деятельности и

насколько учебно-познавательная деятельность в вузе связана с будущей профессиональной деятельностью студентов. Решение перечисленных вопросов проливает свет на возможности педагогического вуза в деле эффективного решения проблемы формирования МК педагогов –будущих учителей иностранного языка на первоначальном этапе их профессиональной подготовки.

Для достижения данной цели был проведен констатирующий эксперимент с нашими постоянными испытуемыми – студентами факультетов иностранных языков трех вузов. Всего 150 человек. Обследование проводилось во втором семестре, после того, как они завершили изучения курса методики преподавания иностранных языков и накануне педагогической практики в школе.

Констатирующий эксперимент состоял из двух этапов.

Первый этап был направлен на определение уровня понимания студентами приоритетных качеств МК учителя иностранного языка.

На основе существующей литературы по проблеме профессиональной компетенции, представленной в предыдущих разделах диссертации, нами были выделены наиболее существенные профессионально важные и личностные качества, определяющие сущность МК педагога. Студентам предъявлялись в текстовом варианте свыше 30 качеств, которые содержали как наиболее существенные, приоритетные качества учителя иностранного языка, характеризующие структурные компоненты МК, так и менее существенные качества, но имеющие общее отношение к профессиональной деятельности учителя. Респондентам предлагалось выделить среди них 15 наиболее существенных профессионально и личностно важных качеств учителя иностранного языка и затем проранжировать их по степени значимости и важности (приоритетности). Ниже приведем часть из этих качеств.

1. Использование активных методов обучения.
2. Владение приемами и методами преподавания.

3. Способность мобилизовать свои знания и умения.
4. Владение профессиональной деятельностью.
5. Умение видеть и оперативно решать профессиональные задачи.
6. Способность творчески подходить к решению профессиональных задач.
7. Владение приемами профессионального общения.
8. Знания, умения и навыки о специфике преподавания иностранного языка.
9. Лингводидактические знания, позволяющие эффективно осуществлять педагогическую деятельность.
10. Владение умениями организовать УД учащихся и управлять ею.
11. Учет индивидуальных особенностей учащихся.
12. Соответствие требованиям профессиональной деятельности.
13. Наличие педагогических и языковых способностей.
14. Педагогическое мастерство.
15. Педагогическое новаторство и др.
16. Увлеченность профессией.
17. Умение правильно распределять время на уроке.
18. Большая работоспособность.
19. Общая эрудиция.
20. Любовь и уважение к детям.
21. Чувство ответственности.
22. Искреннее и доверительное отношение к детям.
23. Педагогический такт.
24. Умение владеть собой.
25. Требовательность к себе и к детям.
26. Развитие языкового чутья.
27. Проявление гуманистической направленности.
28. Владение вербальными и невербальными средствами общения.
29. Уровень подготовки учителя к уроку.

30. Работа над собой.
31. Систематическое повышение уровня профессиональной квалификации.
32. Наличие конспекта и других учебно-методических материалов на уроке.
33. Умение правильно оценить учащихся.
34. Умение доступно объяснить учебный материал.
35. Добросовестное отношение к работе.

Результаты обследования показали, что студенты отдают разное предпочтение представленным параметрам, хотя считают, что каждое качество одинаково важно для педагогической деятельности и им трудно распределить их по степени значимости, т.е. ранжировать.

Многие студенты считают, что умение доступно объяснить языковой материал (1 место- 63.5%), умение правильно распределять время на уроке (II место – 52.0%), искреннее и доверительное отношение к детям (48.7% - III место) и добросовестное отношение к работе (48.1 %), умение владеть собой (47.9%), являются важнейшими качествами учителя иностранного языка.

И лишь немногочисленные студенты выделили такие приоритетные качества МК учителя иностранного языка, как знания и умения о специфике преподавания иностранного языка (10.3%), владение профессиональной деятельностью (14.3%), владение приемами профессионального общения (11.9%), использование активных методов обучения (12.6%) и педагогическое мастерство (10.5%).

Из приведенных качественных данных ясно, что студенты плохо понимают сущность МК учителя иностранного языка и не умеют дать адекватную оценку приоритетным качествам профессиональной деятельности учителя, не могут правильно разграничивать существенные и малосущественные признаки рассматриваемого понятия. На основе полученных данных мы распределили уровень понимания студентов о МК

учителя иностранного языка на три уровня: высокий, средний и низкий. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3.

**Уровни понимания студентами методической компетенции
учителя иностранного языка (данные в %%)**

| Уровни проявления | ТГПУ | ТГИЯ | ХГУ | В среднем |
|--------------------------|-------------|-------------|------------|------------------|
| Высокий | 21.5 | 15.7 | 13.7 | 16,9 |
| Средний | 33.3 | 30.1 | 34.5 | 32.6 |
| Низкий | 45.2 | 54.2 | 51.8 | 50.4 |

Таким образом, ранжирование выявило, что по уровню понимания о МК учителя студенты всех трех вузов существенно не отличаются, хотя показатели факультета английского языка ТГПУ немного лучше. А в целом все обследованные студенты не совсем верно представляют себе важнейшие профессионально-методические и личностные качества педагога, что свидетельствует о довольно низком уровне представления и понятия студентов о МК учителя иностранного языка.

На основе полученных данных возник вопрос о том, чтобы в определенной мере выявить причину недостаточного уровня знаний студентов о методической компетенции, и требованиях к своей будущей профессии. Ведь за три предыдущих года обучения в вузе студенты изучали такие специальные дисциплины (дисциплины предметной подготовки), как «Практика устной и письменной речи», «Практическая фонетика», «Практическая грамматика» и «Введение в филологическую специальность». Наряду с этим на первом этапе профессиональной подготовки (блок общепрофессиональных дисциплин) студенты изучают такие дисциплины психолого-педагогического цикла, как «Введение в педагогическую специальность», «Общие основы педагогики», «Общую психологию», «Возрастную психологию», «Возрастную анатомию и физиологию человека». А затем, студенты изучили курс «Теории и методики обучения

иностранным языкам», что сыграло бы ведущую роль в развитии их профессиональной и методической компетенции. Изучение указанных дисциплин должно было положительно повлиять на формирование представлений о профессионально-методической компетенции, на развитие коммуникативной и профессиональной направленности студентов, способствовать формированию научных психолого-педагогических и лингводидактических знаний, понятий и представлений и положительному отношению студентов к педагогической профессии.

Таким образом, полученные данные дали основание для определения мотивации учебной деятельности и выбора педагогической профессии у студентов, что являлось задачей следующего, второго этапа констатирующего эксперимента.

С этой же целью, среди тех же 150 студентов 3-его курса, до начала экспериментального обучения нами проводилось анкетирование. Итак, выявление исходного уровня мотивации овладения педагогической специальностью в нашем исследовании включало следующие вопросы, при ответе на которые студент мог использовать предлагаемый ему вариант ответа или сформулировать самостоятельный ответ:

I. Что побудило Вас выбрать специальность учителя иностранного языка?
(Проранжируйте ваши ответы)

1. Выбор был сделан по совету взрослых (родителей, учителей).
2. Мне интересно преподавать иностранный язык детям, школьникам.
3. Поступил(а) на факультет иностранных языков, чтобы получить диплом о высшем образовании.
4. Выбрал(а) данный факультет, потому что считаю, что обществу крайне необходимы эти специалисты.
5. Из-за желания основательно овладеть иностранным языком.
6. Не было другого выбора, выбрал(а) случайно, были и другие причины.

II. Где вы предполагаете работать после окончания педагогического вуза?
(Проранжируйте ваши ответы).

1. Буду работать учителем иностранного языка.
2. Постараюсь устроиться на работу в лицей или колледж (поступить в магистратуру).
3. Постараюсь устроиться на фирму или в другую престижную организацию, где потребуется знание иностранного языка.
4. Не знаю, еще не думал об этом.

Анкетный опрос, представленный в таблице 2, выявил примерно равные исходные данные на трех факультетах разных вузов, определяющие уровень мотивации овладения педагогической специальностью. Это дает нам право утверждать, что качественные характеристики и выводы, сформулированные на основании изучения мотивационной сферы и степени сформированности профессиональной компетенции в данных группах, в принципе верны и надежны и могут быть распространены на других студентов, приобретающих данные специальности.

Таблица 4.

**Сравнительное изучение исходного уровня мотивации студентов
третьего года обучения в условиях констатирующего эксперимента
(данные в % %).**

| № | Ответы респондентов | ТГПУ | ТГИЯ | ХГУ |
|---|--|------|------|------|
| I. Что побудило Вас выбрать специальность учителя иностранного языка? (Процентхоро бояд чек кард, дар текст хам) | | | | |
| 1. | Выбор был сделан по совету взрослых, родителей, учителей. | 22,9 | 21,5 | 44.5 |
| 2. | Мне интересно преподавать иностранный язык детям, подросткам. | 7,7 | 9,1 | 16.5 |
| 3. | Поступил(а) на факультет иностранных языков, чтобы получить диплом о высшем образовании. | 31.0 | 32.0 | 24.0 |
| 4. | Выбрал(а) данный факультет, потому что считаю, что обществу крайне необходимы эти специалисты. | 2,8 | 3,0 | 6.0 |
| 5. | Из-за желания основательно овладеть иностранным языком. | 17,0 | 18,2 | 3.0 |
| 6. | Были другие причины (случайно, не было выбора и др.) | 28.6 | 25.4 | 6.7 |
| II. Где вы предполагаете работать после окончания педагогического вуза? | | | | |
| 1. | Буду работать учителем иностранного языка. | 31.3 | 40,8 | 58.6 |

| | | | | |
|----|--|------|------|------|
| 2. | Постараюсь устроиться на работу в лицей или колледж (поступить в магистратуру). | 14.8 | 12.0 | 7,7 |
| 3. | Постараюсь устроиться на фирму или в другую престижную организацию, где потребуются знание иностранного языка. | 41.9 | 43.1 | 8.2 |
| 4. | Не знаю, еще не думал(а) об этом. | 31.9 | 34.2 | 26.9 |

Ведущими побудительными мотивами для поступления в вуз стали в действительности ценные мотивы (третье и шестое утверждение) только у 24,7% студентов ТГПУ и у 27.3% студентов ТГИЯ; они не являются определяющими для большинства третьекурсников. Только 7.7% студентов ТГПУ и 9.1% - ТГИЯ выделили мотив «Мне интересно преподавать иностранный язык детям, подросткам». В этом аспекте показатель ХГУ сравнительно лучше- 16.5. Примерно 12.0 % в среднем студенты указали на мотив «Из-за желания основательно овладеть иностранным языком». Желание овладеть специальностью (третий вариант ответа) по своей значимости может быть приравнено к предметному интересу (шестой вариант ответа).

Остальные мотивы не могут быть приняты в качестве действительно ценных лично значимых мотивов, поскольку не отражают индивидуальных устремлений личности и не могут быть основанием устойчивого интереса студентов к учебному процессу (учебным действиям и деятельности по овладению профессиональными знаниями, навыками и умениями

Из анкеты нетрудно увидеть, что в утверждениях студентов преобладают внешние мотивы выбора педагогической профессии, так как одна треть респондентов (31.0%, 32.0%, 24.0%) поступили в педагогический вуз, лишь «чтобы получить диплом о высшем образовании».

Второй вопрос анкетного опроса только ориентировочно позволил определить такую важную составляющую мотивационной сферы личности, как перспективная цель. Этот вопрос показал так же существенное расхождение государственных целей профессиональной подготовки

студентов и индивидуальных, личностных. Результаты ответов на данный вопрос свидетельствуют, что на первом этапе профессиональной подготовки, т.е. по окончании трех курсов, только 26.1% ТГПУ и 22.8% студентов ТГИИЯ связывают свою дальнейшую профессиональную деятельность с педагогической специальностью. Многие (41.9% и 43.1%) намерены реализовать себя в деятельности переводчика, т.е. вне сферы образования, а одна треть обучающихся (31.9% и 34.2%) на факультете третьекурсников никак не связывают свою дальнейшую жизнь с избранной специальностью или имеют весьма смутное представление о своей будущей профессии («Не знаю, еще не думал(а) об этом»). В этом плане показатели ХГУ намного лучше, так как больше половины 58,6 % студентов намерены выбрать педагогическую специальность после окончания вуза. Видимо, это объясняется тем, что ХГУ, в отличие ТГПУ и ТГИИЯ, региональный, областной вуз, и возможности выбора места работы естественно меньше, чем в центральных вузах.

Все эти данные говорят о чрезвычайно низком уровне исходной мотивации, о необходимости активного воздействия на мотивационную сферу, на личность студента в целом. Кузьмина Н.В. писала об этом так: «Сущность педагогического процесса в высшем учебном заведении – формирование личности специалиста в области профессиональной деятельности, вооруженного специальными знаниями, умениями и навыками, владеющего основами мастерства в ней»[140: 9].

Таким образом, констатирующий этап исследования уже на первоначальном этапе профессионализации выявил недостаточный уровень развития коммуникативно-методической и профессионально-методической компетенции у студентов иноязычных факультетов педагогических вузов, что дает основание для проведения целенаправленного опытно-экспериментального исследования. Анализ полученного материала по выявленным недостаткам позволил нам предполагать, что развитие

иноязычной компетентности средствами модульного обучения обладает значительным потенциалом для повышения уровня исследуемого явления.

В процессе *опытно- экспериментального обучения* проверялись выявленные и обоснованные нами педагогические условия развития иноязычной компетентности студентов средствами модульного обучения:

1. внедрение в образовательный процесс разработанной на основе системного, компетентностного и коммуникативно ориентированного подходов модели развития иноязычной компетентности студентов языкового вуза;

2. обеспечение преемственности учебных модулей по практике устной и письменной речи и методических дисциплин и их интегративная связь;

3. активизация самостоятельной работы студентов путем использования активных форм учебной работы, соответствующей содержанию изучаемого модуля;

4. осуществление индивидуального подхода к развитию коммуниктивно-методической компетентности будущих учителей иностранного языка.

В рамках формирующего эксперимента, проходившего с 2011 по 2013 гг. нами было осуществлено внедрение данных педагогических условий в учебный процесс вуза. Эффективность их внедрения определялась на основе анализа уровня развития иноязычной компетентности у одних и тех же обучающихся в начале и конце экспериментального исследования.

В рамках реализации модели содержание деятельности студентов по развитию иноязычной компетентности предполагало последовательное овладение содержанием учебных модулей и модульных программ по английскому языку

При реализации модели нами использовались следующие формы организации учебного процесса: лекции, практические занятия, консультации, самостоятельная работа, педагогическая практика и др. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

Дидактика высшей школы, определяя развивающее значение различных форм аудиторных занятий, указывает, что лекция должна побуждать у студента желание детализировать приобретенные непосредственно в общении с преподавателем знания. А на практических занятиях и в ходе выполнения СРСП можно разместить ту же информацию, которая предлагалась студентам на лекциях в развернутом виде, но только теперь она приобретет форму схемы, таблицы, кластера, отражающих характер расчлененности знаний, их системных связей и зависимости от определенных факторов и явлений действительности. Будет полезно задание «Составьте кластер, в котором отразите системные отношения знаний по теме ...» для самостоятельной работы студентов; на практических (семинарских) занятиях по методическим дисциплинам по составленным студентами схемам, таблицам и кластерам можно дать задание доработать такую форму представления теоретического материала, дать информацию в более расширенном виде, проиллюстрировать информацию примерами из собственной педагогической практики и т.д. Подобные формы оперирования теоретическим материалом по курсу лингводидактики позволяют студентам осознать его и усвоить в более систематизированном виде, сделать лингводидактические знания собственными методическими убеждениями, основой собственной самостоятельной творческой обучающей деятельности.

Практические занятия ориентированы, как известно, на применение на практике изученного теоретического материала и формирование навыков и умений его использования. В модели развития иноязычной компетентности будущих педагогов средствами модульного обучения одной из разновидностей проведения практического занятия является подготовка *презентаций (проектов)* [20, 46-50]. На каждом занятии один или два студента, специально подготовившиеся согласно тематическому плану по определенной теме курса теории и методики обучения иностранным языкам, выступают со своим материалом в течение 10-15 минут. После ответа докладчика на вопросы присутствующих студентов, начинается дискуссия,

обмен мнениями и в завершении критическая оценка презентации со стороны студентов.

Для ведения презентации также выбирался студент. В задачу ведущего входили коммуникативные задачи: приветствовать «гостя», представить его аудитории, инициировать беседу, регулировать очередность студентов, задающих вопросы, задавать уточняющие вопросы по мере необходимости, подводить итоги, благодарить «гостя» и т.п.

Задача остальных студентов, которые в зависимости от содержания предоставляемой информации могли выступать и высказать свое мнение было то, что также прийти подготовленными на занятии по теме презентации, чтобы обеспечивалась активность всех участников. Высокая заинтересованность таких студентов, интерес к материалу и желание высказаться позволяли студентам активно и профессионально войти в дискуссию.

Опыт проведения презентаций показал, что такая форма организации учебного процесса стимулирует деятельность студентов на практических занятиях, позволяет сжать сроки восприятия и овладения новым материалом и осуществлять дифференцированный подход. Коммуникативно-ориентированный и профессионально-ориентированный характер таких занятий помогают студентам лучше вникать в сложные проблемы методики обучения иностранному языку на разных ступенях обучения в средней общеобразовательной школе.

Консультации преподавателя, ведущие основной курс вносит значимый вклад в развитии методической компетентности будущих учителей средствами модульного обучения, в ходе которых осуществлялось взаимодействие студента или студентов и преподавателя на паритетной основе. Проведение консультаций было нацелено на реализацию следующих целей:

1. курирование хода самостоятельной работы обучающегося;
2. оказание помощи по освоению учебного материала слабо успевающим (или пропустившим занятия) студентам;

3. работа со студентами, изучающими язык и культуру стран изучаемого языка на более глубоком уровне;
4. контроль выполнения заданий учебного модуля или модульной программы;
5. курирование процесса подготовки студентами презентаций, рефератов, докладов, письменных заданий, документаций по учебной и педагогической практике, докладов к конференциям, курсовых и выпускных квалификационных работ; курирование хода подготовки студентов к сдаче рейтингов по промежуточному и итоговому контролю и т.п.;
6. курирование хода подготовки студентов к проведению недели иностранных языков, ярмарки культур и других мероприятий, проводимых кафедрами иностранных языков и методики преподавания в вузе и в школе.

Самостоятельная работа. В модели развития коммуникативно-методической компетентности будущих учителей английского языка средствами модульного обучения значительную роль играет педагогическое взаимодействие педагога и обучающегося в рамках учебного процесса при обязательном условии приложения последним самостоятельных усилий к овладению иноязычными компетенциями. Самостоятельная работа повышает «познавательную активность и самостоятельность обучающихся, формирует у них познавательный интерес и положительную мотивацию учения» [1; 81-82].

Помимо собственно самостоятельной работы, организуемой самим обучающимся в силу его внутренних познавательных мотивов, в наиболее удобное с его точки зрения время, контролируемой им самим (СРС), в реализованной нами модели развития коммуникативно-методической компетентности студентов педагогической специальности средствами модульного обучения самостоятельная работа студентов также проходила в аудитории при непосредственном руководстве ею преподавателем через модуль или модульную программу (СРСП) [102; 252]. Реализовалась она следующим образом: обучающиеся знакомились с целями и задачами модуля

и входящих в него учебных элементов и затем переходили к самостоятельной работе над модулем. Каждое задание модуля оценивалось в определенное количество баллов и студентам предоставлялась возможность накапливать баллы по выполняемым заданиям.

Эффективность самостоятельной работы студентов в аудитории обеспечивается «насыщением учебного процесса разнообразными типами самостоятельных работ (по образцу, реконструктивными, эвристическими, творческими)», соответствие заданий уровню владения иноязычной компетентностью, возможностью выбора заданий модуля, системой контроля их выполнения [1; 83].

Обратимся далее к методам, эффективность которых доказана в результате внедрения в учебный процесс вуза модели развития иноязычной компетентности будущего учителя.

Задания по закреплению материала требовали проявления самостоятельности в знакомой ситуации, выполнения заданий на основе алгоритма, направленность на усвоение знаний и способов деятельности. Задания были ориентированы на усвоение языкового материала (поиск английских или русских эквивалентов, заучивание словосочетаний и клише), детальную проработку материала и его воспроизведение (чтение и перевод, вопросно-ответная форма, определение грамматических форм), выполнение заданий по аналогии или образцу (составление диалога или монолога по образцу, выполнение упражнений по модели).

Методы проблемного изложения и частично-поисковые методы хорошо зарекомендовали себя при работе со студентами экспериментальных групп как на лекциях, так и на практических занятиях. Нами использовались следующие формы задания: заполнение пропусков необходимыми словами, расширение и углубление понятий, восстановление необходимых данных, восстановление правильного порядка частей текста (рассказа, диалога, статьи), соответствие утверждений истине, постановка возможных вопросов к тексту, подстановка синонимов и антонимов, самостоятельное дополнение

материала (продолжить текст, ситуацию, диалог, выразить свое мнение), подготовка докладов, сообщений и др.

Исследовательский метод, предполагающий осуществление учебно-познавательной деятельности обучающегося на творческом уровне, использовался при работе со студентами. Ими выполнялись следующие задания: дать определение на базе усвоенного материала, осуществить поиск дополнительной или новой информации, перегруппировать или изменить базовые данные в соответствии с поступлением новой информации, подготовка творческих работ и проектов, создание нового продукта учебно-познавательной деятельности (устного высказывания, определения, диалога, предложений, выражение собственного мнения, составление собственных заданий к тексту) на основе изученного материала.

Таким образом, использование исследовательского метода было нацелено на выполнение креативных заданий, на творческое осмысление обучающимся информации, теорий и законов, нахождение различных способов решения проблемы, использование иноязычных знаний, умений и навыков в новых ситуациях.

В разработанной модели использовались также *методы активного обучения*, «при которых деятельность обучающегося носит продуктивный, творческий поисковый характер» [198; 287]. Данные методы нацелены на воодушевление обучающихся на изучение и осмысление явлений языка (деловые игры, обыгрывание различных ситуаций, сотрудничество и др.).

Опыт показывает, что нестандартные формы занятий и активные методы обучения студенты принимают с большим желанием, они становятся активными участниками нетрадиционных форм работы. Прежде всего, они повышают учебно-познавательные мотивы обучающихся, стимулируют практики речи на иностранном языке, творческую самореализацию студентов.

Незаменимым методом в модели развития иноязычной компетентности будущих педагогов являются *групповые дискуссии*. Они позволяют наладить

и поддерживать обратную связь, активизировать внимание студентов, побуждать их к учебно-познавательной деятельности и развивают речь, как на иностранном, так и на родном языке. Опыт показывает, что при ведении дискуссии преподавателя со студентами важно правильно формулировать вопросы, избегать общих и альтернативных вопросов, чтобы стимулировать студентов к развернутым высказываниям и суждениям.

Отметим, что правильная организация дискуссии потребовала минимального вмешательства преподавателя. Систематическая организация групповых дискуссий эффективно развивают составляющие иноязычной коммуникативной компетентности - языковую, речевую, компенсаторную, социокультурную и учебно-познавательную компетенции и позволяют обучающимся занять активную позицию в учебно-познавательной деятельности.

Работа с учебным модулем и учебной модульной программой. В рамках данного исследования были разработаны учебные модульные программы по английскому языку в соответствии с требованиями Госстандарта и принципами модульного обучения.

Работа с учебной модульной программой начиналась с ознакомления студентов с ее структурой и понятийном аппаратом («модуль», «модульная программа», «учебный элемент», «входной контроль», «выходной контроль», «уровень» и т.д.) на родном, русском и английском языках, т.к. оперирование этими понятиями и ориентация в программе необходимы для плодотворной работы на занятиях по методике обучения иностранным языкам и иностранному языку. Структура модуля предусматривает пошаговое ознакомление с целями модуля и учебных элементов, банком данных, выполнение задания в соответствии с уровнем владения иноязычными компетенциями. Благодаря этой структуре с самого начала работы над модулем обучающиеся знали: какими иноязычными знаниями, умениями и навыками и на каком уровне они должны овладеть, какое количество баллов они получают за выполнение того или иного задания, какие задания являются обя-

зательными для сдачи модуля, какие они могут выбрать сами. На основании этого обучающийся выстраивал собственную траекторию продвижения по модулю в соответствии со своим уровнем владения иноязычной компетентностью, самостоятельно осуществляя выбор из заданий модуля, планируя и реализуя свою учебно-познавательную деятельность.

Сроки сдачи модуля оговаривались заранее и были едиными для всех студентов. Сдача отдельных заданий модуля происходила во время практических занятий, групповых и индивидуальных консультаций и не предусматривала единого графика для всех студентов. Несвоевременная сдача вела к снижению баллов - выполнение просроченных заданий оценивалось меньшим количеством баллов. Работа над модулем завершалась выходным тестом, выполняемым обучающимся в соответствии с уровнем владения иноязычной компетентностью (базовым, достаточным и продвинутым). Результаты выходного контроля либо подтверждали прежний уровень владения иноязычной компетентностью обучающегося, либо ему присваивался другой уровень.

В соответствии с разработанной моделью формирования коммуникативно-методической компетенции студентов- будущих учителей иностранного языка для формирующего этапа экспериментального исследования были отобраны следующие критерии: уровень мотивационной готовности, уровень когнитивных умений и уровень педагогической рефлексии.

Уровень мотивационной готовности. Важнейшей задачей данного раздела является описание результатов и способов исследования процесса развития и совершенствования профессиональной мотивации студентов – будущих учителей иностранного языка.

Как известно, важным составным компонентом в осуществлении деятельности человека является мотивация, поскольку акт деятельности начинается с того момента, когда у человека появляется цель и стремление к ее достижению (мотив), а завершается, когда мотив удовлетворяется, т.е.

когда цель достигнута [14, 78, 91, 92, 178]. Таким образом, мотив следует определять как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека, как совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. В качестве мотива в овладении иноязычной речевой деятельностью и в овладении педагогической специальностью учителя иностранного языка выступают присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы. В случае принятия их человеком они приобретают личностный смысл и побудительную силу [92:348]. Так, И.А.Зимняя определяет мотивацию применительно к иностранным языкам как совокупность самых различных побудителей, потребностей, мотивов, чувств, правил, норм, желаний и др. Сложившиеся индивидуально-личностные представления на основе полученных впечатлений, благоприятно воздействовавших на воображение (полюбившиеся герои фильмов и литературных произведений, национальные ценности, мелодии песен и т.д.), являются источником мотивированного подхода к изучению иностранного языка [91].

Учитывая сложную структуру мотивационной сферы личности, в которую входят цели, эмоции, желания, идеалы, личностные установки, чувства и т.д., нами ставилась задача оказать позитивное влияние на развитие и совершенствование мотивации профессиональной деятельности в ходе обучения студентов факультета иностранных языков педагогического вуза.

Среди мотивов, определивших устремления студентов к овладению иностранным языком, следующие: необходимость использования языка в последующей деятельности, осознание роли изучаемого языка как посредника при контактах с его носителями и получение доступа к существующей на изучаемом языке информации.

Известно, что мотивация выбора педагогической специальности – учителя иностранного языка может основываться на различных факторах: на интересе к педагогической профессии, базирующем на трансформации

собственных школьных впечатлений о процессе преподавания и изучения иностранного языка, понимании социальной значимости педагогической профессии, желании изучить любимый предмет (иностраный язык), желании получить высшее образование безотносительно к конкретному предметному содержанию образования и др.

Попытаемся описать результаты анкетирования, имеющего целью изучить уровень развития коммуникативно-методической компетенции студентов после прохождения теоретического курса методики обучения иностранным языкам в условиях педагогической практики в общеобразовательной школе. Анкета, предложенная студентам в конце первой педагогической практики (третий курс), должна была также продемонстрировать студентам вероятностную трансформацию их профессиональных знаний, представлений и убеждений, должна была отразить позитивные или негативные изменения в мотивации профессиональной деятельности студентов.

Отражая степень усвоенности теоретических знаний в ходе аудиторных занятий, результат опроса продемонстрировал также степень сформированности методической мотивации, готовности к ведению обучающей деятельности в средней школе:

Таблица 5

Уровень мотивационной подготовленности студентов к ведению обучающей деятельности после первой педагогической практики (3 курс) (в % %).

| № | Формулировка вопросов | Мнение студентов | |
|----|---|-----------------------------|------------------------------|
| | | Экспер. группы | Контр. Группы |
| 1. | Как вы можете охарактеризовать профессиональную деятельность учителя иностранного языка? работа трудная и неинтересная; работа трудная, но интересная; работа легкая и скучная; затрудняюсь ответить. | 18,1 65,9 10,9 5,1 | 57,5 15,3 12,9 14,3 |
| 2. | Какие знания необходимы учителю иностранного языка, кроме ИЯ? Знания по методике преподавания; Знания по психологии; Знания по педагогике; | 58,6 13,5 14,3 | 21,3 10,5 25,2 |

| | | | |
|----|--|------------------------------|------------------------------|
| | Знания по возрастной физиологии; Другие варианты ответов, имеющие несущественный характер. | 9,4 4,2 | 3,5 38,5 |
| 3. | Какие методы и приемы обучения иностранному языку, известные Вам по курсу методики преподавания, Вы считаете наиболее эффективными для использования на уроках в школе? 1) Они все являются эффективными: 2) Ни все из них являются эффективными: 3) не дали ответа на вопрос: | 66,3 18,9 14,8 | 44,5 37,5 18,0 |
| 4. | Какие средства входят в состав УМК по курсу методики обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе? дали достаточно полный ответ: дали неполный ответ: не дали ответа на вопрос. | 60,2 25,4 14,3 | 9,2 33,7 57,1 |
| 5. | Что необходимо для успешного овладения иностранным языком? Наличие мотива, индивидуальной установки на овладение иностранным языком; Нужно много заучивать правила и слова; Нужно стараться больше говорить на иностранном языке, использовать его в качестве средства для общения; Необходимо, чтобы для учащегося процесс изучения иностранного языка был интересен. | 33,2 8,9 38,7 19,2 | 20,5 35,2 15,3 29,0 |
| 6. | Какими качествами должен обладать учитель иностранного языка? Он должен быть строгим и требовательным; Он должен быть веселым и общительным; Он должен владеть языком и методикой его преподавания; Он должен знать психологию овладения иностранным языком; | 12,5 20,5 52,4 14,6 | 56,2 8,8 35,5 2,5 |
| 7. | Как бы вы сформулировали главную задачу уроков иностранного языка в средней школе? Научить детей переводить с родного языка на иностранный; Обучить детей грамматики иностранного языка; Научить детей использовать иностранный язык в качестве средства общения; Научить детей выучить как можно больше слов на иностранном языке. | 16,8 11,8 55,5 16,1 | 18,6 40,2 15,0 26,2 |
| 8. | Будете ли вы преподавать иностранный язык после окончания вуза? 1) Да. 2) Нет. 3) Еще не знаю. | 65,8 13,5 20,7 | 24,5 51,6 23,9 |

Количественные данные результатов изучения профессиональной готовности студентов, представленные в таблице 8, можно интерпретировать следующим образом.

Первый вопрос предполагал изучение мнения студентов об их профессиональной деятельности с точки зрения эмоционально-оценочного компонента мотивационной сферы. Большинство студентов экспериментальных групп (65,9%) по поводу профессиональной деятельности учителя иностранного языка оценили ее, как работу трудную, но интересную, в то время больше половины студентов контрольных групп (57,5%) выделили обратное утверждение - «работа трудная и неинтересная».

Второй вопрос анкеты был обращен также на косвенное выяснение понимания студентами сложности самого процесса усвоения иностранного языка, на осмысление собственного опыта овладения иностранным языком, на определение закономерностей этого процесса. Оказалось, что налицо влияние системного подхода на уровень знаний студентов экспериментальных групп, так как они более логичны и последовательны в выделении общепрофессиональных дисциплин, необходимых для эффективной работы учителя иностранного языка. Больше половины студентов экспериментальных групп (58,6%) среди общепрофессиональных дисциплин в первую очередь подчеркивают необходимость знаний по методике преподавания иностранных языков в работе учителя, а в то время как студенты контрольных групп вначале выделили педагогику (25,2%) и лишь затем методику преподавания (21,3%).

Отвечая на второй вопрос, студенты должны были продемонстрировать, насколько осознана ими необходимость комплексного усвоения знаний по различным учебным дисциплинам. В ходе педагогической практики студенты обеих групп продемонстрировали увеличение показателей понимания важности систематизированного усвоения знаний по психолого-педагогическим дисциплинам наравне со знанием самого предмета школьного изучения – иностранного языка. Но показатели

экспериментальных групп свидетельствует о большем росте профессиональной компетенции студентов, так как уровень осознанного восприятия действительности и ее элементов говорит о приобретении некоторого запаса апробированных в практической деятельности профессиональных убеждений в условиях целенаправленного обучения.

Вопрос о методах и приемах обучения английскому языку, требующий познаний в области общей и частной методики преподавания иностранного языка, в результате педагогической практики также получил свое детализированное понимание. Несмотря на то, что ответы на эти вопросы далеко не всегда были полными, они свидетельствовали о более сознательном отношении студентов экспериментальных групп к предметной деятельности, проводимой ими в период педагогической практики, чем у студентов контрольных групп.

Показательными стали цифровые данные, соотносящиеся с ответами на пятый вопрос (*Что необходимо для успешного овладения иностранным языком?*): 35,2% опрошенных студентов КГ и только 8,9% -из ЭГ выявили мнение о том, что основным содержанием иноязычного обучения считают знание правил и слов. Студенты экспериментальных групп отметили в своих ответах более ценные содержательные моменты урока иностранного языка в средней школе – обязательное наличие мотивационной установки (33,2%), интереса у школьников к языку (19,2%), реализацию практической направленности обучения на уроке (38,7%).

С большей уверенностью в правильности выбора профессии учителя высказались студенты экспериментальных групп. Эти показатели нашли подтверждение в ответах студентов на восьмой вопрос: 65,8% студентов из экспериментальной группы хотят работать учителем английского языка, в КГ этот показатель составляет лишь 24,5%. Эти показатели следует считать достаточно высокими в сопоставлении с тем, что до проведения экспериментального обучения процент студентов, желающих работать в школе по избранной специальности, был значительно ниже. До начала

экспериментального обучения эти показатели были почти равны в обеих группах (25,5% в ЭГ и 23,8% в КГ).

Определяя мнение студентов о том, какими качествами должен обладать учитель иностранного языка (шестой вопрос), мы также выявили стереотипы профессионального знания о целях и средствах обучения неродному языку в школе. Из четырех вариантов ответов первый («Он должен быть строгим, требовательным») говорит о неверном представлении о содержании иноязычного обучения в школе, о стремлении представить перед школьниками иностранный язык как систему грамматических закономерностей, но не как средство общения (чаще всего). Этой позиции придерживаются всего 12,5% студентов ЭГ, когда как в КГ этот показатель равен 56,2% студентов. Значительное количество студентов ЭГ профессиональной подготовки указало на важность владения языком и методики его преподавания (52,4%).

Еще более конкретно уровень методической компетенции определялся в вопросе седьмом. Главная задача уроков иностранного языка – трансформированная цель всего обучения – большинством студентов экспериментальных групп понимается как необходимость формирования у школьников коммуникативных умений на изучаемом языке («Научиться использовать иностранный язык в качестве средства общения»-55,5%). В то же время 40,2% студентов контрольных групп в качестве главной задачи уроков иностранного языка выделяют знание грамматики. Это, вероятно, может быть результатом того, что на теоретическую подготовку будущего учителя влияет порой неверная установка учителя иностранного языка, под руководством которого студент работает на педагогической практике: чрезмерное внимание школьного учителя, уделяемое грамматическому материалу, может привести к корректировке имеющихся у студента познаний.

Таким образом, изучение профессиональной мотивации студентов в условиях педагогической практики в образовательной школе, проводившееся

в форме опроса студентов показало, что большинство студентов успешно овладели различными приемами формирования и развития иноязычных коммуникативных умений; они осознают важность использования современных технологий в обучении иностранным языкам, правильно понимают цели обучения английскому языку и важнейшие средства их достижения.

Не менее важным результатом обучения студентов с учетом системно-целевого пути формирования методической компетенции является укрепление их мотивации, которая с момента поступления будущих учителей иностранного языка на факультет педагогического вуза неуклонно растет и, особенно в период педагогической практики в средней школе, становится системным образованием в структуре личности многих студентов, повышает их профессиональную готовность к ведению самостоятельной обучающей деятельности в качестве будущих учителей английского языка в средней общеобразовательной школе.

Далее, для выявления степени эффективности и результативности проводимой работы были изучены проявления учебной деятельности на повышение уровня когнитивности студентов.

Когнитивный уровень. Динамика развития уровня понимания студентов о МК учителя иностранного языка определялась по методике констатирующего эксперимента, после первой педагогической практики, т.е. на 3 курсе.

Контрольное обследование подтвердило эффективность экспериментального обучения иностранному языку и профессиональной подготовки студентов, направленного на развитие КМК учителя иностранного языка. Благодаря систематическому и целенаправленному обучению в течение одного года обучения (начало второе полугодие второго курса) и проведению на этой основе первой педагогической практики (третий курс, второй семестр) произошли существенные изменения в уровне понимания студентов экспериментальных групп (ЭГ) о методической

компетенции учителя иностранного языка, которые стали в большей мере характеризоваться содержательностью и научно-практической обоснованностью. Динамика развития уровня понимания студентов ЭГ, полученная после первой педагогической практики, представлена в таблице 6.

Таблица 6.

**Динамика развития уровня понимания студентов ЭГ о МК
учителя иностранного языка (в %%)**

| Уровни понимания | Начальный срез до эксперим. обучения | Промежуточный срез после эксперим. обучения |
|-------------------------|---|--|
| Высокий | 21.5 | 43.5 |
| Средний | 33.3 | 34.7 |
| Низкий | 45.2 | 21.8 |

Согласно приведенным данным, количество студентов с адекватным понятием о МК учителя иностранного языка существенно возросло: если до начала экспериментального обучения уровень понимания на высоком уровне составлял всего лишь 21.5%, то после экспериментального обучения (прослушивания курсов общей методики обучения иностранным языкам, частной методики обучения иностранному языку, спецсеминара по практической методике обучения иностранному языку и первой педагогической практики) этот процент заметно возрос, он составляет 43.5%. Значительно снизился уровень понимания студентов, отличающихся низким уровнем, т.е. в два раза (ср.: 21.8% против 45.2%).

Данные, полученные в результате промежуточных срезов экспериментального обучения свидетельствуют о качественных изменениях в знании студентов о сущности коммуникативной компетенции; они стали более адекватно определять значение этих качеств для профессионального роста специалиста – будущего педагога.

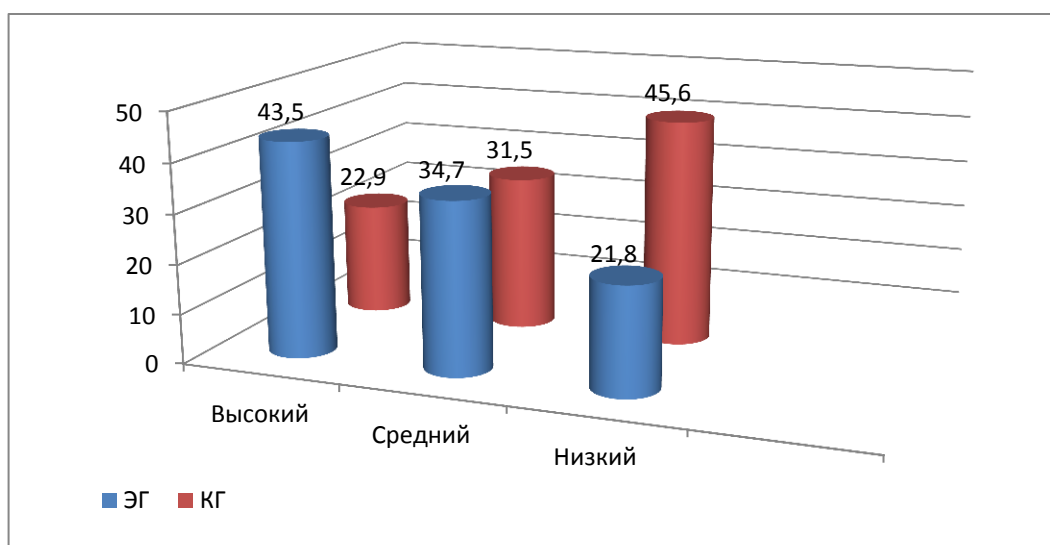
Для большей достоверности и эффективности проводимого эксперимента мы провели также обследование студентов 3-го курса контрольной группы. Данные представлены в таблице 7 и диаграмме 1.

Таблица 7.

**Сравнительные данные студентов ЭГ и КГ об уровнях понимания
о МК учителя иностранного языка (в %%)**

| Уровни понимания | ЭГ | КГ |
|------------------|------|------|
| Высокий | 43.5 | 22.9 |
| Средний | 34.7 | 31.5 |
| Низкий | 21.8 | 45.6 |

Диаграмма 1.



Данные таблицы показывают, что результаты по всем параметрам в экспериментальных группах намного выше, чем в контрольных: так, количество студентов с высоким уровнем в экспериментальных группах почти вдвое больше, чем в контрольных группах (43.5% против 22.9%), а количество студентов с низким уровнем понятия в экспериментальных группах вдвое меньше, чем в контрольных группах (21.8% против 45.6%). Представленные данные дают основание утверждать об эффективности экспериментального обучения для развития КМК учителя иностранного языка.

Есть основание полагать, что в условиях целенаправленного экспериментального обучения можно добиться значительных результатов в развитии КМК. В связи с этим, опытно-формирующее обучение было

продолжено на четвертом году обучения, в период завершающего этапа педагогической практики. Данные приводятся в таблице 8.

Таблица 8.

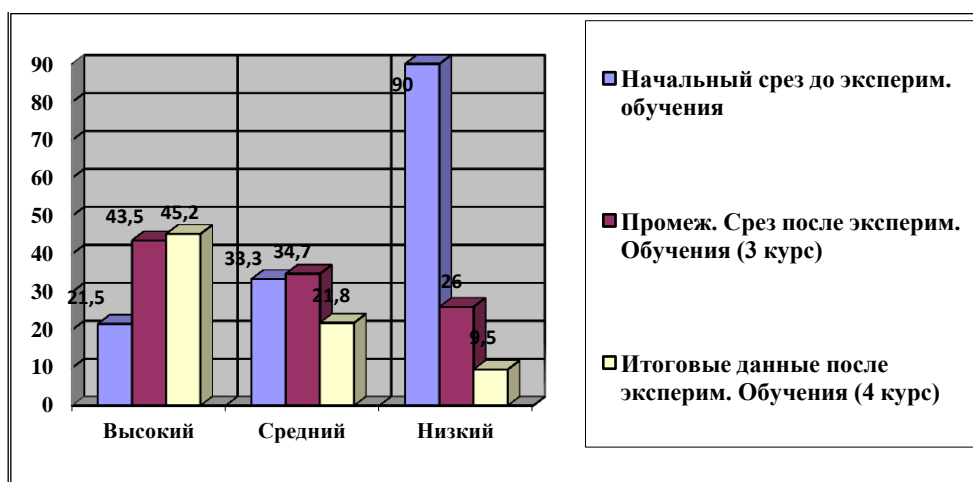
Динамика формирования уровня понимания студентов ЭГ о КМК учителя иностранного языка на завершающем этапе экспериментального обучения (в %%)

| Уровни понимания | Начальный срез до эксперим. обучения | Промеж. срез после эксперим. обучения (3 курс) | Итоговые данные после эксперим. обучения (4 курс) |
|------------------|--------------------------------------|--|---|
| Высокий | 21.5 | 43.5 | 65.5 |
| Средний | 33.3 | 34.7 | 26.0 |
| Низкий | 45.2 | 21.8 | 9.5 |

Как вытекает из таблицы №8, на завершающем этапе экспериментального обучения 65,5% студентов четвертого курса обнаружили высокий уровень КМК, а 26.0% -средний уровень КМК, что в сумме составляет 91,5 %, свидетельствующие о весьма существенном формировании коммуникативно-методической компетенции студентов на четвертом году обучения. Представим полученные результаты в диаграмме 2:

Диаграмма 2.

Динамика формирования КМК студентов в условиях экспериментального обучения



Уровень педагогической рефлексии, предполагающей формировать у студентов умения анализировать и критически оценивать собственную деятельность и вносить в нее необходимые коррективы, а также потребности реализовать свой личностный потенциал и в стремлении к личностному саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию.

Под термином «рефлексия» понимается «размышление о своем внутреннем состоянии, склонность анализировать свои переживания» [134:608]. "Педагогическая рефлексия как основа коммуникативной и обучающей деятельности учителя иностранного языка непосредственно связана с творчеством учителя, педагогическим общением, самообразованием учителя, его профессиональным самопознанием, педагогическим мастерством, профессиональными умениями" [228;189].

В своем диссертационном исследовании Г.А.Хорошавина показатели готовности к рефлексивной деятельности у студентов определяет следующим образом:

"1) потребность в педагогической рефлексии: а) положительное отношение и интерес к совершенствованию своих личностных качеств, необходимых для полноценной самостоятельной обучающей деятельности в условиях средней школы; б) уровень адекватной самооценки; в) наличие педагогической направленности личности студента-практиканта и т.д.;

2) профессиональные знания, раскрывающие и конкретизирующие теоретические основы педагогической рефлексии, готовность к использованию знаний в практических действиях;

3) профессиональные умения учителя по осуществлению рефлексивной деятельности;

4) эмоции и чувства, сопровождающие практические действия учителя;

5) оценка и самооценка результатов деятельности, характеризующие педагогическую рефлексия" [228; 189-190].

Наиболее ярко понятие педагогической рефлексии в профессиональном образовании можно обнаружить во время педагогической практики в

общеобразовательной школе. Именно этот этап профессионального образования, который вслед за Г.А. Хорошавиной [228; 92] мы считаем максимально приближенным к творческому уровню в модели профессиональной самостоятельности выпускников, был избран нами для исследования педагогической рефлексии. На практике студенты имеют возможность продемонстрировать избранную ими для самостоятельной обучающей деятельности педагогическую технологию, творчески моделировать свою коммуникативную деятельность на уроке. Кроме данных качественных характеристик, которые мы можем подвергнуть непосредственному изучению, опосредованным показателем степени развития методической компетенции в нашем исследовании стало изучение отдельных показателей готовности студентов к рефлексивной деятельности.

Мы сделали попытку изучить рефлексивный уровень сформированности методической компетенции студентов при анализе уроков английского языка на завершающем этапе педагогической практики (4-ый курс). Выявленные позитивные изменения в проявлении педагогической рефлексии стали также показателем совершенствования мотивационной сферы студентов к ведению самостоятельной обучающей деятельности.

Были учтены три параметра:

1) Детальная характеристика собственного урока, который студент провел в присутствии учителя, методиста вуза и студентов. Если студент без специальных указаний методиста дает подобную развернутую характеристику своему уроку, это следует квалифицировать как проявление положительного отношения и интереса к педагогической специальности, как достаточно высокий уровень развития методической компетенции.

2) Адекватность самооценки своего коммуникативного поведения в ходе анализа собственного урока. Здесь также должна проявиться методическая компетенция студента в умелом использовании педагогической, психологической и лингводидактической терминологии, в умении

комментировать конкретные факты из своей практической деятельности развернутыми научно-методическими положениями.

3) Конструктивная реакция студента на анализ его урока, проведенный другими студентами и преподавателями.

Мы полагали, что данные показатели свидетельствуют о наличии у студентов-практикантов системных знаний, имеющих профессиональную значимость, и использовании их в ходе подготовки, проведения и анализа урока.

Индивидуализированное обследование проводилось как со студентами экспериментальных, так и контрольных групп с учетом трех уровней: высокий, средний и низкий. Данные в таблице 9:

Таблица 9.

Сравнительные данные студентов ЭГ и КГ об уровнях педагогической рефлексии (в %%)

| Уровни проявления рефлексии | Характеристика собственного урока | | Адекватность самооценки коммуникативного поведения | | Конструктивная реакция студента | |
|-----------------------------|-----------------------------------|------|--|------|---------------------------------|------|
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ |
| Высокий | 55.0 | 20.5 | 62.5 | 18.5 | 48,5 | 15.5 |
| Средний | 34.5 | 32.0 | 24.5 | 25.5 | 35.5 | 21.5 |
| Низкий | 10.5 | 47.5 | 13.0 | 46.0 | 16.0 | 53.0 |

Как видно из данных таблицы, у студентов обнаруживаются разные уровни педагогической рефлексии. Эти данные показывают, что большинство студентов экспериментальных групп обнаруживают средний и высокий уровни рефлексивности, свидетельствующие об их уровне МК. Сопоставление результатов индивидуального обследования студентов-практикантов выпускного курса выявило значительные расхождения в уровне сформированности педагогической рефлексии. По всем показателям студенты экспериментальных групп выявили значительно более высокие результаты, чем контрольные группы.

Известно, что наивысшая стадия профессиональной компетенции – профессиональное мастерство – основано на максимально широком по

своему содержанию массиве профессиональных знаний, умений и навыков, на вариативном, избирательном подходе к данной совокупности профессиональных сведений, обеспечивающем высокую степень уверенности в осуществлении профессиональной деятельности. Испытуемые – студенты из контрольных групп подобной степенью уверенности не обладают. В их деятельности отмечаются элементы неуверенности, связанные с недостаточным уровнем методических знаний. Большинство затрудняются в детальной характеристике собственного урока, самооценка своего коммуникативного поведения в ходе анализа собственного урока недостаточно адекватна, необоснованно завышена, конструктивная реакция на анализ его урока незначительно.

В условиях экспериментального обучения мы старались, чтобы студенты овладели технологией наблюдения и анализа урока как структурной целостной единицы учебного процесса. Теоретические проблемы анализа урока были предметом рассмотрения еще на практических занятиях по общей методике обучения иностранным языкам, методике преподавания английского языка, на занятиях спецсеминара по практической методике обучения иностранному языку, в ходе проведения групповых форм работы и деловых игр. В период педагогической практике студентам была дана установка продемонстрировать прочные знания требования к современному уроку, умения составлять протоколы посещенных уроков и выстраивать собственное речевое произведение, направленное на комплексный методический и психолого-педагогический анализ уроков английского языка. Их активность и стремление дать объективный содержательный анализ наблюдаемого урока говорит о том, что многочисленные содержательные составляющие схемы анализа студентами к периоду прохождения педагогической практики усвоены, что уровень педагогической рефлексии у них, представляющий собой базу для профессиональной и методической компетенции, достаточно высокий.

Следует отметить, что среди качественных показателей в изучении эффективности предлагаемой нами методики формирования коммуникативно-методической компетенции развитию умения рефлексии занимало одно из важнейших: оно проявилось в активности студента при обсуждении посещенных им уроков, детальная характеристика собственного урока, адекватность самооценки своего коммуникативного поведения на уроке (при обсуждении), конструктивная реакция практиканта на анализ его урока.

Студенты ЭГ во время педагогической практики проявляли понимание достоинств и недостатков своей обучающей деятельности, прислушивались к звучащей в их адрес критике и старались дать адекватную оценку своей работы. Эти факты подчеркивают мысль о наличии у практикантов системных знаний, имеющих профессиональную значимость, об эффективном использовании их в период педагогической практики как мощного стимула для самообразования и саморазвития.

Выводы по второй главе.

1. Введение кредитно-модульного технологии обучения в образовательной системе педагогических вузов страны ставит перед психолого-педагогической наукой большое количество теоретических и практических вопросов, важнейший из которых – определение путей обеспечения системности и фундаментальности знаний, прочности профессиональных навыков и умений и формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка.

Настоящим исследованием выявлено, что успешность обучения в условиях кредитной системы профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка и нацеленность его на конечный высокий результат обеспечиваются единством используемых в обучении принципов, преемственностью форм обучения, которые создают у студентов представление о связанности и непрерывности обучения, о связи

теоретических курсов с практическими дисциплинами и самостоятельной работы студентов, формирующих единое представление о важнейших закономерностях профессиональной деятельности.

2. Мы полагали, что преподавание всех специальных и общеобразовательных дисциплин должно быть профессионально направленным и содействовать совершенствованию практического владения английским языком, повышению культуры речи на нем. Следовательно, интегративная связь специальных (языковых) и общепрофессиональных дисциплин (методические дисциплины) стала неотъемлемой характеристикой процесса профессиональной подготовки учителей, обеспечивающего коммуникативно-методическую компетенцию выпускников факультета иностранных языков. Подобная взаимосвязь осуществлялась на основе принципов организации учебного процесса, положений современной методики обучения иностранным языкам на коммуникативной основе. Это такие принципы, как: 1) принцип профессионализации (педагогизации) обучения; 2) принцип «единого языкового поля» и 3) принцип речевой направленности обучения.

3. Констатирующий этап экспериментального исследования выявил недостаточный уровень владения иностранным языком выпускниками факультетов иностранных языков педагогической специальности и их неудовлетворенность качеством преподавания, свидетельствующие о существенных недостатках в организации иноязычной подготовки в педагогических вузах страны. Также констатирующим экспериментом выявлен недостаточный уровень развития коммуникативно-методической и профессионально-методической компетенции у студентов языковых факультетов педагогических вузов в условиях существующей системы обучения, что дало основание для проведения целенаправленного опытно-экспериментального исследования. Результаты констатирующих экспериментов позволили предполагать, что в условиях модульно-рейтинговой технологии обучения возможно добиться успешного

формирования коммуникативно-методической компетенции студентов-будущих учителей английского языка.

4. В процессе опытно-экспериментального обучения проверялись выявленные и обоснованные нами педагогические условия развития иноязычной компетентности студентов средствами модульного обучения.

Модульное обучение - это четко выстроенная технология обучения, которая предполагает структурирование содержания обучения и организацию работы обучающихся с логически завершенными учебными единицами - модулями, определение целей обучения, знаний, навыков и умений, которыми студенты должны овладеть, освоив модуль, выбор уровней усвоения учебного материала и контроль качества его усвоения. В экспериментальных условиях обучения учебный модуль выступала как относительно автономная структура, логически завершенная единица учебного материала, включающая цели, выраженные в терминах результата, банк информации, методическое руководство и систему контроля. Средствами модульного обучения для формирования коммуникативно-методической компетенции студентов педагогического вуза выступили: учебные модули и модульные программы по иностранному языку и методики его преподавания; система контроля - тестовые контролирующие материалы; рейтинговая оценка знаний студентов.

5. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность реализации выявленных нами педагогических условий. Математическая обработка результатов экспериментальной работы позволила констатировать более высокий уровень развития иноязычной компетентности в экспериментальных группах по сравнению с контрольными. Внедрение в педагогический процесс вуза модульного обучения обеспечивало целостный индивидуализированный подход в обучении, ориентировало студентов на самостоятельную организацию поиска информации и ее усвоения а в целом, повысило качество подготовки специалистов.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента доказывают эффективность развития иноязычной компетентности студентов педагогических специальностей вуза, а именно коммуниктивно-методической компетенции средствами модульного обучения. Проведенное исследование в целом подтвердило выдвинутую гипотезу. Разработанные дидактические материалы могут применяться на других языковых факультетах, с целью формирования коммуниктивно-методической компетенции будущих педагогов в области иностранных языков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Модернизация системы таджикского образования в условиях социально-экономических преобразований в обществе включает в себя актуализацию проблемы повышения качества высшего образования. В эпоху интеграции отечественного образования в международное образовательное пространство, мобильности специалистов, глобализации различных сфер трудовой деятельности, в том числе педагогической деятельности, возрастает потребность Республики Таджикистан в конкурентоспособных специалистах. В связи с этим качество высшего педагогического образования характеризуется не только объемом знаний по специальности, но и способностью будущих выпускников к иноязычному общению и компетентностному решению учебно-образовательных и учебно-воспитательных задач в образовательных учреждениях.

Как известно, уровень сформированности профессиональной компетентности студентов любого вуза, а в нашем случае педагогического вуза определяется эффективностью образовательного процесса. В этой связи возрастает необходимость совершенствования учебной программы курса по изучаемой дисциплине на основе личностно-ориентированной технологии обучения модульного типа и системы рейтингового контроля как составляющих базового учебно-методического комплекса (УМК) дисциплины. Реализация кредитно-модульной технологии в учебный процесс вуза обучения отвечает современным требованиям, так как обеспечивает вхождение вузов республики в единое международное образовательное пространство. Данная технология, внедряемая на основе модульно-рейтинговой организации учебного процесса, является одним из эффективных условий развития и формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов в непрерывной многоуровневой образовательной системе педагогического вуза.

Анализ научно-теоретической литературы по вопросам развития иноязычной компетентности будущих специалистов в сфере образования подтвердил правомерность постановки выбранной проблемы диссертационного исследования, обусловленной потребностью в реализации педагогических условий развития коммуникативно-методической компетентности будущих учителей английского языка средствами модульного обучения и ее недостаточной теоретической и методической разработанностью. Проведенное нами исследование подтвердило актуальность проблемы формирования коммуникативно-методической компетентности будущих учителя английского языка, которая способствует его профессионально-личностному росту, становлению субъектной позиции, а также переходу к модели образования, ориентированной на формирование компетенций и компетентностей.

Иноязычная компетентность будущих учителей непосредственно связана со спецификой их профессиональной деятельности. Иноязычная компетентность студентов педагогических специальностей вуза представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование, которое определяет способность будущего специалиста решать возникающие в профессиональных и социально детерминированных ситуациях проблемы и типичные задачи с использованием знаний иностранного языка.

В ходе исследования состояния подготовки учителя языковых факультетов педагогических вузов было выявлено необходимость изучения и анализа компетентностного подхода, который должен отражать цель и результат подготовки учителей иностранного языка. Было установлено, что в соответствии с требованиями, предъявляемыми к современному учителю иностранного языка, подготовка студентов должна осуществляться в рамках компетентностного подхода и должна иметь четкую целевую направленность на овладение профессиональной компетенцией. В данном контексте компетентностный подход есть совокупность ориентиров, определяющих деятельностьную основу, целевую направленность и результат подготовки

студентов в вузе, позволяющих обеспечить качество подготовки в постоянно меняющихся условиях.

Согласно анализу теоретической литературы, на современном этапе компетентностный подход прочно занял свои позиции в качестве методологической основы реформирования отечественного образования. Исходя из анализа сущности компетентности и особенностей профессиональной деятельности будущих специалистов в сфере образования, мы рассматриваем иноязычную компетентность студентов педагогических вузов как системно-целевое и комплексное личностно-профессиональное образование, которое определяет способность будущего специалиста решать возникающие в профессиональных и социально детерминированных ситуациях проблемы и типичные задачи с использованием знаний иностранного языка.

Так как для успешной педагогической деятельности студенты-бакалавры должны овладеть специальными компетенциями, связанными со спецификой предмета «Иностранный язык» (ПУПР - Практика устной и письменной речи) и методикой его преподавания, то необходимо формировать коммуникативно-методическую компетенцию. Понятие *«коммуникативно-методическая компетенция (КМК)»* рассматривается нами как способность будущего учителя иностранного языка пользоваться иностранным языком в профессионально-коммуникативных и обучающих целях с учащимися, овладеть профессионально значимыми качествами и умениями, связанными с основными функциями педагогической деятельности учителя иностранного языка в общеобразовательных учреждениях. КМК предполагает комплекс активных знаний, ключевых умений и навыков профессионально-методического характера, которые способствуют наиболее успешному обучению учащихся иностранному языку в конкретных условиях и в соответствии с заданными целями. КМК как одна из ведущих профессионально значимых качеств учителя иностранного языка характеризуется комплексностью, связью с другими

компетенциями и основывается на передаче и получении знаний об иностранном языке в ходе сложной системы субъектно-субъектного взаимодействия обучаемого и обучающего в учебно-воспитательном процессе.

В соответствии с замыслом настоящего исследования, нами была разработана модель, направленной на формирование КМК специалиста в условиях формирующего эксперимента.

Согласно принципу системного анализа, гласящего, что построение модели начинается с выявления и формулировки ее цели, цель нами была сформулирована как формирование *коммуникативно-методической компетентности студентов – будущих учителей английского языка*. В соответствии с данной целью были определены следующие задачи: развитие структурных компонентов коммуникативно-методической компетенции студентов (языковой, речевой, лингвистической, социокультурной, дискурсивной, профессиональной), диагностика уровня развития иноязычной компетентности студентов и его коррекция.

Основанием для разработки модели формирования коммуникативно-методической компетенции выступили системный, интегративный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы. При разработке модели процесса развития иноязычной компетентности будущих педагогов мы исходили из специфических принципов модульного обучения. Эти принципы модульности, структуризации обучения на обособленные элементы, динамичности, метода деятельности, гибкости, осознанной перспективы, разносторонности методического консультирования, паритетности (П.А.Юцявичене). КМК студентов, как одно из профессионально-значимых качеств учителя иностранного языка была представлена следующей номенклатурой умений: мотивационные, когнитивные, диагностические, проектировочные, организаторские, лингвистические, креативные, рефлексивные. Таким образом, в модели были выделены отдельные сущностные аспекты проектируемой деятельности

студентов языкового вуза, на основе которых оценивались реальные результаты учебной деятельности студентов, связанных с уровнем развития их коммуникативно- методической компетенции.

С помощью констатирующего эксперимента было выявлено недостаточный уровень владения иностранным языком выпускниками факультетов иностранных языков педагогической специальности и их неудовлетворенность качеством преподавания, свидетельствующие о существенных недостатках в организации иноязычной подготовки в педагогических вузах страны.

Тем самым констатирующий этап исследования на первоначальном этапе профессионализации обучения выявил недостаточный уровень развития коммуникативно-методической и профессионально-методической компетенции у студентов языковых факультетов педагогических вузов в условиях существующей системе обучения, что дало основание для проведения целенаправленного опытно-экспериментального исследования. Анализ полученного материала по выявленным недостаткам позволил нам предполагать, что развитие иноязычной компетентности средствами кредитно-модульного технологии обучения обладает значительным потенциалом для повышения уровня исследуемого явления.

В процессе опытно-экспериментального обучения проверялись выявленные и обоснованные нами педагогические условия развития иноязычной компетентности студентов средствами модульного обучения: внедрение в образовательный процесс разработанной на основе системного, компетентностного и коммуникативно ориентированного подходов модели развития иноязычной компетентности студентов языкового вуза; обеспечение преемственности учебных модулей по практике устной и письменной речи и методических дисциплин и их интегративная связь; активизация самостоятельной работы студентов путем использования активных форм учебной работы, соответствующей содержанию изучаемого

модуля; осуществление индивидуального подхода к развитию КМК будущих учителей иностранного языка.

Формирующий этап исследования включал разработку программы экспериментальной работы, оптимизацию содержания обучения лингводидактическим и специальным дисциплинам; реализацию активных методов и способов обучения в учебный процесс вуза, профессионально - и коммуникативно ориентированный характер обучения, внедрение комплекса педагогических условий развития иноязычной компетентности будущих учителей средствами модульного обучения в учебный процесс вуза; осуществление контроля за ходом экспериментальной работы с помощью наблюдения, проведения контрольных срезов, беседы, анкетирования, тестирования, анализа результатов деятельности студентов; определение текущего и итогового уровней развития иноязычной компетентности; обработку и анализ полученных результатов; подведение итогов эксперимента.

В рамках формирующего эксперимент нами было осуществлено внедрение данных педагогических условий в учебный процесс вуза. Эффективность их внедрения определялась на основе анализа уровня развития иноязычной компетентности у обучающихся по ряду критериям (мотивационной готовности, уровня когнитивности, педагогической рефлексии).

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность реализации выявленных нами педагогических условий с применением модульной технологии обучения. Определение текущего и итогового уровней развития иноязычной компетентности студентов педагогических специальностей позволило констатировать значительный высокий уровень исследуемого явления в экспериментальных группах по сравнению с контрольными группами. В результате опытного обучения была выявлена положительная динамика, свидетельствующая о формировании КМК студентов-бакалавров, о повышении мотивации к педагогической

деятельности и развития уровня когнитивности и педагогической рефлексии на профессиональном уровне.

Подытоживая опыт реализации модульного обучения в высшей школе, можно сделать вывод, что модульная технология с успехом была внедрена в экспериментальных группах трех вузов. Внедрение в педагогический процесс вуза модульного обучения обеспечивало целостный индивидуализированный подход в обучении, ориентировало студентов на самостоятельную организацию поиска информации и ее усвоения, а, в целом, повысило качество подготовки специалистов.

Исследованием установлено, что модульное обучение обладает значительным потенциалом в развитии КМК будущих учителей английского языка, который заключается в следующих его характеристиках: наличие учебных модулей и модульных программ, обеспечивающих самостоятельное освоение студентами учебной информации; концентрация языкового материала в модуле, способствующая его комплексному усвоению; включение в учебные модули алгоритмов выполнения учебных заданий, оптимизирующее управление учебным процессом; наличие в модулях дифференцированных заданий, обеспечивающих студентам выбор способов освоения учебной информации; использование заданий текущего, промежуточного и итогового контроля, что обеспечивает диагностику уровня развития иноязычной компетентности обучающихся. Таким образом, в экспериментальном обучении модуль выступала как часть дидактической системы, которая преследует четко обозначенную цель и содержит объем учебного материала, достаточный для приобретения определенных теоретических знаний, практических навыков и компетенций в рамках определенной дисциплины.

В ходе опытно-экспериментального обучения, большое внимание было уделено самостоятельной работе студентов в условиях модульного обучения, которая организовалась в двух ее формах: самостоятельная работа студента под непосредственным руководством преподавателя (СРПР) и

самостоятельная работа самих обучающихся (СРС) В исследовании самостоятельная работа студентов выступала как важнейшая форма организации учебного процесса в вузе, деятельность по усвоению знаний и умений, которая способствовала формированию у обучающихся потребности к постоянному самообразованию. Именно самостоятельная работа студентов «создаёт базу непрерывного образования (образования через всю жизнь), возможность повышать свою квалификацию, а если нужно, переучиваться, быть сознательным и активным гражданином и созидателем» [90; 154]. В процессе самостоятельной работы проявлялись такие личностные качества студентов, как активность, инициативность, ответственность за ход и результаты деятельности, а также успешно формировались навыки самоорганизации и самоконтроля.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента доказывают эффективность развития иноязычной компетентности студентов педагогических специальностей вуза, а именно коммуникативно-методической компетенции средствами модульно-рейтинговой технологии обучения. Цель диссертационного исследования достигнута, гипотеза подтверждена - доказана эффективность разработанной методики формирования КМК студентов языковых факультетов педагогических вузов.

Проведенное исследование не исчерпывает всех проблем лингводидактической подготовки учителя иностранных языков, а также возможностей формирования КМК выпускников педагогического вуза. Данное исследование может послужить основой для последующего рассмотрения технологий организации профессиональной подготовки бакалавров по иностранному языку с целью формирования профессиональной компетенции будущих педагогов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абасов З. Л. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов / З. А. Абасов Н Высшее образование сегодня. - 2007. - №10. - С. 81-84.
2. Абдуллаев С. Высшая школа Таджикистана (1931-1991 гг.): дис. ... док. ист. наук, 07.00.02/ Душанбе, 1996 - 289 с.
3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для высш. пед. завед. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
4. Авганов С.С. Профессиональная подготовка будущего учителя иностранных языков на основе применения компьютерных технологий для общеобразовательных школ (на материалах английского языка): дис. ... док. пед. наук, 13.00.01/ Душанбе., 2010. – 354 с.
5. Агапов И.Г. Учимся продуктивно мыслить: из опыта работы директора школы. - М.: Прогресс, 2001. - 48 с.
6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. /Теория и практика обучения иностранным языкам. – М.:Икар, 2009. – 448 с.
7. Алиев С.Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах Республики Таджикистан (на материале английского языка): дис. ... док. пед. наук, 13.00.01/ Душанбе., 2009. – 374 с.
8. Алиев С.Н. Методика обучения иностранным языкам/ Для студентов высших учебных заведений. – Душанбе: Полиграф, 2013. - 340 с.
9. Алиев С.Н. Программа по курсу «Актуальные вопросы методики и технологии обучения иностранным языкам»: Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Иностранный язык» в области образования. Душанбе, 2008. -26 с.

10. Алиев С.Н. Программа по курсу методики обучения иностранным языкам. По специальности № 033200 «Иностранные языки» (для английского отделения). Душанбе, ТГПУ, 2006. - 46 с. (на тадж. яз).
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. -288 с.
12. Андриади И.Л. Основы педагогического мастерства.-М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 160 с.
13. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.08 / Ростов-на-Дону, 2007. – 168 с.
14. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышление. – М.,1991.
15. Ануфриева Д.Ю. Саморазвитие учителя в процессе подготовки к педагогической деятельности: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / М.,1996. –16 с.
16. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. - 279 с.
17. Арутюнов А.Р., Костина И.С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного: Конспект лекций. – М, 1992. – 228 с.
18. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом (опыт системного исследования). – М.: Политиздат, 1968.
19. Афанасова В.Н. Методика построения профессионально-ориентированных модульно-рейтинговых программ обучения иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – 185 с.
20. Бабаянц А.В. Технология стимуляции реального общения на иностранном языке // Иностранные языки в школе, 2004, № 3. –С. 63-65.
21. Балавина Н.В. Повышение эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств специалиста в вузе :

- автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Балавина. - Калининград, 2005. - 21 с.
22. Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатьева. - М. : Из-во РУДН, 2006. - 160 с.
23. Балыхина Т.М. Система подготовки филологов – преподавателей РКИ в российской высшей школе // Русское слово в мировой культуре: Материалы Конгресса МАПРЯЛ. Пленарные заседания: Сб.докладов. В 2-х томах. Том 2. – СПб., 2003. – С.29-35.
24. Баранников Л.В. Содержание общего образования: Компетентностный подход - М.; ГУ ВШЭ, 2002. - 51с.
25. Баранова А.С., Войтович С. Самоактуализация личности студента в процессе образования // Наука и образование на пороге третьего тысячелетия. Кн.1 – Минск, 2000. – С.44-45.
26. Баранова Н.П. О концептуальных основах обучения иностранным языкам в Республике Беларусь // Наука и образование на пороге третьего тысячелетия. Кн.2. - Минск, 2000. – С.168-169.
27. Барышникова, С. Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Н. Барышникова. - Саратов, 2005. - 245 с.
28. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.:
29. Белянина М.В. Формирование коммуникативных умений у студентов факультетов начальных классов педвузов средствами иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук / МПГУ – М., 1996. – 149 с.
30. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб. – метод. пособие. М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
31. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

32. Бим Л.И. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // Иностранные языки в школе. – 1996. - № 1 - С. 48-52.
33. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Системный подход в социальном познании // Исторический материализм как теория социального познания и деятельности. – М.: Наука, 1972. – С.157-190.
34. Болина М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: Автореф. дис ... канд. пед. наук / ЧГПУ – Челябинск, 2001. – 19 с.
35. Бологова Е.И. Педагогические способности как эффективное средство профессиональной адаптации студентов педвуза // Психологические вопросы формирования личности будущего учителя. – М.,1986. -С. 127-133.
36. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. В.И.Байденко. - М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. — 211с.
37. Боровкова Е.Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук / ЧГПУ – Челябинск, 1996. – 199 с.
38. Бросова Н.З. Языки культуры и культура языка: возможные перспективы // Наука и образование на пороге третьего тысячелетия. Кн.2 – Минск, 2000. – С.119-120.
39. Булгакова Р.Г. Акмеологические аспекты подготовки будущего учителя двойной компетенции в системе высшего педагогического образования (на примере изучения иностранного языка как второй специальности): Автореф. дис. ...канд. пед. наук / БГПУ – Уфа, 2001. – 22 с.
40. Булыгина М.В. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранному языку: Дис. ...канд. пед. наук / Екатеринбург, 1997. – 173 с.

41. Бусыгина А.Л. Развитие профессиональной компетентности преподавателей как фактор повышения эффективности учебного процесса ВТУЗа: Дис ...канд. пед. наук / СПб., 1994. – 183 с.
42. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение / К. Я. Вазина. - Н. Новгород, 1991. - 122 с.
43. Вербицкая А.А. Деловая учебная игра // Основы педагогики и психологии высшей школы: Учебное пособие / Под ред. А.В.Петровского– М.,Изд-во МГУ, 1986. –С. 208-217.
44. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
45. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Знание, 1987. - 103 с.
46. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 3-е изд. – М., 1983. – 269 с.
47. Власкин, Д. М. Эффективность блочно-модульного планирования учебного материала уроков физической культуры в старших классах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Д. М. Власкин. - Улан-Удэ, 2006. - 21 с.
48. Волкова О.П. Компетентностный подход при проектировании образовательных программ / О. П. Волкова // Высшее образование в России. —2005. -№ 4. С. 34-36.
49. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку / Под ред. А.А. Миролюбова. - Обнинск, 1999.
50. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности педагога: Дис. ...канд. пед. наук / М., 1998. – 206 с.
51. Врублевская Е.С. Индивидуализация содержания самостоятельной работы студентов как фактор развития их профессиональной

- компетентности: Дис. ...канд. пед. наук / ЮУГУ – Челябинск, 2002. - 185 с.
52. Выготский Л.С. Мышление и речь. –Собр. соч. в 6 томах .Том 2 – М.: Педагогика,1982.- 361 с.
53. Гаврилова Г. Н. Через развитие компетентностей и интеграции знаний к социальной активности // Формирование социальной активности у учащейся молодежи: опыт, проблемы, перспективы : Сборник научных трудов (Отв. ред. Осокина Т. В., Павлов И. В.). - М. : МПА, 2005. - С. 154-159.
54. Гальскова И.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. - М.: АРКТИ, 2003. - 192 с.
55. Гальскова Н.Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам (система школьного образования): Дис. ...д-ра. пед. наук.- Москва, 1999. - 475 с.
56. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : Учебное пособие. -4-е изд., стер. –М.: Изд. центр «Академия», 2007. -336 с.
57. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] / Гальскова Н.Д. - М.: АРКТИ - ГЛОССА, 2000.-165с.
58. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе.- 1985. - № 2. - С.18-22.
59. Гершунский Б.С. Философия образования. –М.: Моск. психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
60. Гетманская А.А. Модульный подход в формировании ключевых компетенций у учащихся // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября.
61. Горохова, Р.И. Блочно-модульная система подготовки будущих учителей к проведению педагогического эксперимента : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р. И. Горохова. - Чебоксары, 2000. - 22 с.

62. Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004 - 2014 годы. Постановление Правительства РТ от 2.12. 2003 г. под № 508. Нормативно-правовые акты системы образования— Душанбе, 2003.-№ 3 - 70 с. (текст на тадж. и русс. яз.).
63. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Республики Таджикистан. Постановление Правительства РТ от 23.02.1996 под № 96 // Ахбори Вазорати маорифи ЧТ. Душанбе: Шарки озод. 2003. – С.106-111. (текст на тадж.яз.).
64. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033200 Иностранный язык. Квалификация «Учитель иностранного языка». Душанбе, 2007.
65. Государственный стандарт среднего образования в Республике Таджикистан // Учебные стандарты для начального, основного и общего среднего образования: Иностранные языки / Под. ред. С. Раджабова. Душанбе, 2003. -С. 247-267. (текст на тадж.яз.).
66. Громкова Т.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 415 с.
67. Гусейнова Т.В. Практическая направленность методической подготовки учителей русского языка: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Душанбе, 1998. -38 с.
68. Делор Ж. Образование: сокровище. - UNESCO, 1996. - С. 37.
69. Дешериев Ю.А. Языковая политика // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.,1990. – С.616.
70. Джамшедов П.Д. и др. Очерки о сопоставительном изучении английского и таджикского языков : Учебное пособие. Д., 1988. -150 с.

71. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под.ред. М.А.Данилова и М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1975.-303 с.
72. Дуранов М.Е., Лешер О.В. и др. Профессионально-педагогическая компетентность учителя и проблемы воспитания и развития личности учащегося. – Челябинск – Магнитогорск: ЧГУ, 1996. – 130 с.
73. Дьяченко М.И. и др. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович.-Минск: Харвест, 2006.-416 с.
74. Елизарова Г.В. Культурологическая лингвистика: Опыт исследования понятия в методических целях. – М.: Бельведер, 2000. – С.134.
75. Елисеева Т.Ю. Структура профессиональной деятельности преподавателя. – Л., 1988.
76. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Дис. ...д-ра психол. наук / Л., 1990. –403 с.
77. Еремин Ю.В. Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета (предметная область иностранный язык): Дис. ...д-ра. пед. наук / Спб, 2001. -320 с.
78. Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе. – М., 1988.
79. Ефанов А.В. Развитие профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе производственной практики: Дис. ...канд. пед. наук / Екатеринбург, 2001. -173 с.
80. Ефремова Н. Ф. Образовательный аудит качества учебного процесса и его результаты / Н.Ф. Ефремова // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2004 . - № 5. - С. 19 - 22.
81. Жураковский, В. Управление самостоятельной работой / В. Жураковский // Высшее образование в России. 2003. - № 2. - С. 45-49.

82. Зайко Т.И. Общепедагогическое обеспечение образовательного процесса в современной высшей школе в условиях перехода к многоуровневой системе: Дис. ...канд. пед. наук / Омск, 1999. – 139 с.
83. Заир-Бек Е. С. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных проi-рамм оценки качества образования [Электронный ресурс] <http://\vw\v.gumer.info,/bibliotek Buks/Pedagog/zair/01 .php>
84. Закон Республики Таджикистан о языке. Д.: Ирфон , 1993.- 40 с.
85. Закон Республики Таджикистан «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Мактаби оли. Часть 1: Сборник нормативно-правовых документов в сфере вузовского профессионального образования. Душанбе, «ИТЭС», 2007. –С. 5-54. (текст на тадж. яз).
86. Закон Республики Таджикистан «Об образовании» см.: Конуни ЧТ «Дар бораи маориф». Ахбори Вазорати маорифи Чумхурии Тоҷикистон. Душанбе: Шарки озод, 2003. – С.24-49. (текст на тадж.яз). 2013
87. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. -Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1999. 245 с.
88. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое ученика как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. - 2004. - № 3. - С. 5-11.
89. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентности о го подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. - 2004. - 40 с.
90. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. - 2003, №5. -с.34-42.

91. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие для вузов.– Ростов–на -Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
92. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Пособие для учителей средней школы. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
93. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе. – М.: Высшая школа, 1975. –316 с.
94. Зобов А. М. Как работать с модульной программой. 17-модульная программа дня менеджеров «Управлением развитием организации». Модуль 1 / А. М. Зобов, I I. IS. Филинов, А. И. Наумов - М. : «Инфра-М», 1999. - 160 с.
95. Иванищев Н.П. Личностно-развивающее обучение как фактор развития педагогической компетентности будущего учителя: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / ОГПУ – Оренбург, 2000. - 22 с.
96. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. М.: АГТКи! IPO. - 2003. - 101 с.
97. Игнатенко Л.А. Процесс формирования профессионально-педагогической направленности студентов университетов (на материале обучения иностранному языку): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ростов-на-Дону, 1990. –15 с.
98. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование па продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов// Русский язык за рубежом. - 1990.- № 4.
99. Информационный сайт «Учительской газеты» Электронный ресурс. - Электрон, дан. Режим доступа: www.ug.ru/01.38/tl0.htm
100. Исаева Т.И. To the nature of Pedagogical Culture: Competence - Based approach to its Structure // Преподаватель высшей школы в XXI веке. тр. Международной научно-практической интернет-конференции. - Ростов-на-Дону, 2003.

101. Искандарова О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / Оренбург, 1999. -38 с.
102. Искандарова, О.Ю. Проблемно-коммуникативный подход как фактор активизации познавательной деятельности студентов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Уфа, 1997. - 275 с.
103. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
104. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.
105. Карпов А.С. Интенсивные методы обучения иностранным языкам //ИЯШ. 1983.- №6. - С. 51 -57.
106. Карпов В.В. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе [Текст] / В. В. Карпов, М. Н. Катханов. - М.; СПб. : Исследовательский: центр проблем качества подготовки специалистов, 1992.- 141 с.
107. Кашницкий В.И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: Дис. ...канд. пед. наук / Кострома, 1995. – 197 с.
108. Кирдяйкина С.В. Совершенствование системы управления образовательным учреждением в контексте компетентностного подхода. – Фестиваль педагогических идей. «Открытый урок».-2006-2007.
109. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 254 с.
110. Китайгородская Г.А. Теория и практика интенсивного обучения иностранным языкам [Текст] / Китайгородская Г.А. - М.: Русский язык, 1992.-254 с.
111. Клопова О. К. Проектирование и реализация модульной технологии повышения квалификации менеджеров по персоналу организаций малого и среднего бизнеса : авторсф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. К. Клопова. - Тольятти, 2004. - 23 с.

112. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы: Учебник для вузов – МНПИ, 1999. – 120 с.
113. Ковтун Е.Н. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ Iш модульной основе в сфере гуманитарного образования [электронный ресурс] / Е. П. Ковтун, С. Е. Родионова. - Электрон. дан
114. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования. Современные подходы к компетентностно- ориентированному образованию / Под ред. А. В. Великановой. -- Самара: Профи, 2001.
115. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. - СПб.: Издательство Русско-Балтийский центр Блиц , 2001. - 167с.
116. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке.- М., 1990.
117. Комаров А. П. Формирование профессиональной компетентности курсантов военных институтов средствами модульного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. П. Комаров. - Уссурийск, 2005. - 212 с.
118. Коновалова Г.А. Формирование транскультурных коммуникативных умений у студентов высших учебных заведений: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / Челябинск, 1998. – 20 с.
119. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года //Официальные документы в образовании. - 2002 . - ЛИ.- С. 1 - 14.
120. Концепция развития профессионального образования в Республике Таджикистан. Постановление Правительства РТ от 1.11.2006 под № 484 / Мактаби оли. Часть 1: Сборник нормативно-правовых документов в сфере вузовского профессионального образования. Душанбе, «ИТЭС», 2007. –С. 122-176. (текст на тадж. яз).
121. Конышева А.В. Английский язык: Современные методы обучения. – Мн.: Тетра Системс, 2007. - 352 с.

122. Коротяева И.Б. Деловая игра как средство развития познавательных и профессиональных интересов студентов педвуза (на материале изучения иностранного языка на неязыковых факультетах): Дис. ...канд. пед. наук / Киев, 1989. – 169 с.
123. Кошкарлова М. П. Формирование познавательной активности студентов в условиях модульно-рейтингового обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. В. Кошкарлова. -- Барнаул, 2005. - 23 с.
124. Крепкая Т.Н. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности в системе дополнительной профессиональной лингвистической подготовки студентов в тех. вузе : дис. ... канд. пед, наук : 13.00.02 / Т. Н. Крепкая. - С-Петербург, 2005. - 212 с.
125. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. Изд. 5-е, стереотип. - М.: Русск. язык, 2003. – 856 с.
126. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. Изд. 5-е, стереотип. - М.: Русск. язык, 2003. – 856 с.
127. Кузнецова В.А. Теория и практика многоуровневого университетского образования: Дис... д-ра пед. наук – Ярославль, 1996. – 149 с.
128. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.,1980. – 164 с.
129. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
130. Куликова Ю.Н. Семейная педагогика и дошкольное воспитание / Ю. Н. Куликова. – М.: Педагогика, 1999. – 240 с.
131. Кывсрялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кывсрялг. - Таллинн : Валгус, 1980. - 334 с.
132. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании//Школьные технологии. - 2004. - №5. - С. 3 - 12.
133. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Под ред. М.К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. – Нальчик, 1996. – 96 с.

134. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984.- 444 с.
135. Лукина О.А. Формирование культурологической компетенции старшеклассников лица в процессе изучения иностранного языка: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / УГАФК – Челябинск, 2000. – 22 с.
136. Львов М.Р. Основы теории речи.- М., 2000. – 185 с.
137. Малев А.В. Формирование коммуникативно-методической компетенции студентов-бакалавров в условиях интеграции курсов: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02 / Москва, 2005. – 152 с.
138. Мардонкулов Р. Формирование профессионально значимых качеств бакалавров в условиях кредитной системы образования: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.01/ Курган-Тюбе, 2012. – 166 с.
139. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1983. - 180 с.
140. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996. - 308 с.
141. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
142. Маркова А.К., Матис П.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. –190 с.
143. Матюшкин А.М. Исследование и диагностика мышления в условиях совместной деятельности // Проблемы программирования обучения. – М.,1979. - С. 43-53.
144. Матяш Н.В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя: Автореф. дис. ...канд. пед. наук /БГПИ –Брянск, 1994. – 15 с.
145. Методические рекомендации по проведению педагогической практики в школе (Вопросы планирования, проведения и анализа уроков). Отв.ред. Н.И. Гез - М., 1978. - 60 стр.

146. Милованова Л.А. Профильно-ориентированное обучение иностранным языкам: Дис... д. п. н.: 13.00.08. - Волгоград, 2006. - 401 с.
147. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.
148. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка // English Teaching Methodology: Учебное пособие. М.: Дрофа, 2005. - 253 с.
149. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // ИЯШ. - 2002. - № 4.
150. Минакова Т.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов университета в процессе изучения иностранного языка: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / ОГПУ – Оренбург, 2001. – 19 с.
151. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь: Толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М., 1996.
152. Мирзоев Р.Р. Педагогические аспекты подготовки преподавателей к работе в условиях кредитной системы образования: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.01/ Курган-Тюбе, 2010. – 189 с.
153. Миролубов А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. – М., 1998. –314 с.
154. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Автореф. дис. ... д-ра. псих. наук / М., 1995.
155. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. - М., 1990. - 267 с.
156. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного: Опыт системно-функционального анализа. – М., 1998.
157. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : Учебное пособие / А. В, Морозов, Д. В. Чернилевский. - М. : Академический Проект, 2004. 2-е изд., испр. и доп. - 560 с.
158. Мясников В.А. СНГ: интеграционные процессы в образовании. Т - М., 2003.

159. Наливайко И.В. Интегративно-модульное обучение студентов педагогического университета при подготовке к здоровому образу жизни (на примере биохимии) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. В. Наливайко. - Куйбышев, 2004 - 22 с.
160. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская и др. – Мн.: Высш. шк., 1998. - 522 с.
161. Национальная концепция образования Республики Таджикистан: Постановление Правительства РТ от 3.05. 2002 г. № 200 / Мактабҳои. Часть 1: Сборник нормативно-правовых документов в сфере вузовского профессионального образования. Душанбе, «ИТЭС», 2007. – С. 92-121. (на тадж. яз).
162. Национальная стратегия развития высшего профессионального образования в Республике Таджикистан на 2007-2015 годы. Душанбе-2007.
163. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск, 1998. - С.863.
164. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 10-е. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 846 с.
165. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина. – М.: Высшая школа, 1990. -282 с.
166. Олейникова О.Н. Принципы разработки стандартов профессионального образования и обучения в странах Западной Европы // Среднее профессиональное образование. М., 2002, № 1. – С. 15-17.
167. Остапчук Н.В. Педагогический анализ процесса становления психолого-педагогической компетентности (на примере вузовской подготовки специалистов дошкольного образования): Дис. ...канд. пед. наук / Екатеринбург, 1999. -171 с.
168. Отчет по проекту «Совершенствование структуры ГОС ВПО на основе - компетентностной модели выпускника и разработка

- информационной технологии их проектирования» / Научный-руководитель проф. Кузьмин И.Н. - СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2005.
169. Панина Е.О. Ролевые упражнения как элемент методики обучения говорению в языковом вузе // Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе.- М.: МГЛУ, 1996. -С. 146-152.
170. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. - Липецк: Изд-во Лип. ГПИ, 1998. - 158 с.
171. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М., 2000.
172. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. - М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006; - 240 с.
173. Пассов Е.И. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. - М.: Просвещение, 1993. - 60 с.
174. Пассов Е.И., Кузовлев Е.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // Иностранные языки в школе. – 1997.- № 6.- С. 29 –33.
175. Пахомов М.Н., Кинелев В. Г., Шадриков В.Д. Реформа и развитие высшего образования: Программный документ. ЮНЕСКО -1995. – 64 с.
176. Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. А.В.Жданов. – Ростов-на-Дону, 1998.
177. Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившен- ко. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. — 432 с.
178. Педагогика. Учеб.пособ. для вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. 3-е изд., перераб. и доп. – М., 1995.
179. Педагогическая практика студентов факультета иностранных языков: Методическая разработка для руководителей педпрактики / Под общей ред. С.Ф.Шатилова и З.И.Цырлиной. Ленинград, 1973.- 91 с.

180. Пелевина Н.Г. Совершенствование коммуникативно-методической компетенции учителя иностранного языка профильных классов в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02/ Ставрополь, 2009. – 168 с.
181. Перцева О.Ю.. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства: Автореферат дисс.. к.п.н. - Новокузнецк, 2007. - 21 с.
182. Петров Ю.Н. Региональная система непрерывного многоуровневого профессионального образования: (Аспект управления): Дис. ...д-ра пед. наук / Н.Новгород, 1996. – 220 с.
183. Поздняк С. Н. Научно - методическое мышление учителя //Профильная школа. - 2006. - №3. - С . 11 - 15.
184. Полат Е.С., Бухаркича, М.Ю., Моисеева, М.В., Петров, А.Е Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения, квалифшпр. пед. кадров [Текст] / Е.С.
185. Положение о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации. // Сборник нормативно-правовых и методических документов в сфере послевузовского профессионального образования. М., 2003. – 435 с.
186. Попков В.Л., Коржусь, А.В. Дидактика высшей школы : Учеб. пособие для студ. высш. под. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 136 с.
187. Постановление Правительства РТ от 1.08. 2008 г. № 264. «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования Республики Таджикистан»
188. Практический курс методики преподавания иностранных языков: Учебн. пособие / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева и др. – Мн.: Тетра Системс, 2005. -288 с.

189. Практический курс методики преподавания иностранных языков: Учебн. пособие / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева и др. – Мн.: Тетра Системс, 2005. - 288 с.
190. Принципы модульного обучения: Методическая разработка для преподавателей / Сост. О. Г. Проворова; Краснояр.гос.ун-т. - Красноярск, 2006. - 32 с.
191. Программа обучения английскому языку для средней общеобразовательной школы. Сост. Джамshedов П.Д и Сацкая П.Н. Душанбе: Сарпараст, 2003. (на тадж. и рус. яз.)
192. Программы педагогических институтов. Практика устной и письменной речи (Английский язык). М.: Просвещение, 1972. - 54 с.
193. Программы педагогических институтов. Сб. № 23: Педагогическая практика студентов. М., 1987. -15 с.
194. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования (на материале изучения педагогических дисциплин): Дис. ...канд. пед. наук / Хабаровск, 1998. – 215 с.
195. Профессиональная деятельность молодого учителя (социально-педагогический аспект) / Под ред. С.Г. Вершловского, Л.С. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 144 с
196. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко и Б.Г.Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1998.
197. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. — М., 2002.
198. Ромашок, М. Ю. Модульная программа как средство развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.Ю. Романюк . - Оренбург, 2004. - 21 с.

199. Российская педагогическая энциклопедия / Гл.ред. В.В. Давыдов. Т.1. – М.,1993; Т.2 – М.,1999.
200. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1999.
201. Рудснко Т.Б., Каткова Л.В. К вопросу о профессиональной компетентности личности учителя. К вопросу о профессиональной компетентности личности учителя// Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество»
202. Рыжаков М.В. Государственный образовательный стандарт основного общего образования (теория и практика). - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 328 с.
203. Саитбаева Э.Р. Теоретические основы самоопределения педагога-профессионала в системе дополнительного педагогического образования: дис.... д. п. н., 13.00.08/ Москва, 2002. - 514 с
204. Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и вузе. – Л.,1990. –162 с.
205. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): монография. — СПб, 1997. — 166с.
206. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. - М.: Логос, 1999. - 272 с.
207. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
208. Ситаров В.А. Формирование методической компетентности будущего учителя // Формирование социально-активной личности учителя: Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: МГПУ, 1980. – С.74-81.
209. Скворский В.Я. Системный подход к анализу учебно-воспитательного процесса и определению путей его совершенствования (интегративные характеристики учебно-воспитательного процесса и оценка его эффективности): Учеб. пособ. – М.: МАДИ, 1987. – 107 с.

210. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Ранацвич.- Мн.: «Современное слово», 2001. - 928 с.
211. Соловова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования// // ИЯШ. – 2001 - С.7- 10.
212. Соловьева Э.Б. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / МаГУ – Магнитогорск, 2001.- 23 с.
213. Сухих О.В. Средства и методы профессиональной лингводидактической подготовки преподавателя иностранных языков и культур: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Пятигорск, 2005. – 35 с.
214. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. – М.: Политехнический музей, 1986. – 231 с.
215. Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов // ИЯШ. - 2000. - №5.- С. 63 - 68.
216. Татарницева С.Н. Методическая компетенция учителя и ее формирование в процессе самостоятельной работы студентов: Автореферат дисс.. к.п. п.: 13.00.08 : Тольятти, 2003. - 319 с.
217. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3. - С. 20-26.
218. Татур Ю. Г. Образовательная система России. Высшая школа : монография. - М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1999. -278 с.
219. Тимофеева Ю.Ф. Системный подход к проблеме совершенствования высшего образования // Высшее образование в России. – 1994. - № 4. – С. 63-70.
220. Торунова Н.И., Кокташева Г.И., Шерстеникина В.А. Деловая игра в профессиональной подготовке лингвиста – преподавателя // Иностранные языки в школе. -2000. -№ 6. -С. 77-83.

221. Умарова Б.Х. Дидактические основы повышения мотивационной деятельности студентов в условиях кредитной технологии обучения: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.01/ Душанбе, 2010. – 183 с.
222. Филатова Т.О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы. М., 2005г. - 192 с.
223. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. – М., 1999.
224. Фрумин И.Д. За что в ответе? (Компетентностный подход в образовании) / И. Фрумин//Перемены. - 2004. - №2. - С. 117-129.
225. Харитоновна Н.В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка: Дис. ...канд. пед. наук / Магнитогорск, 2002. -191 с.
226. Ходыкина А.В. Формирование методической компетенции бакалавра педагогики в области иностранных языков на основе интегративного подхода: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02 / Москва, 2011. – 165 с.
227. Холстед М., Орджи, Т. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара. — Самара: Профи, 2001. - С. 24-27.
228. Хорошавина Г.Д. Коммуникативная деятельность как детерминанта высшего профессионального образования: Дис. ...д-ра пед. наук / М., 2003. - 410 с.
229. Храмовкина О. А. Технология модульно-рейтингового контроля качества подготовки студентов по иностранному языку : (на материале неязыковых вузов): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Белгород, 2005. - 24 с.
230. Хусаинова Т.К. Особенности организации поисково-творческой деятельности студентов в условиях реализации кредитной технологии

- обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.01/ Душанбе, 2012. – 197 с.
231. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003.-№2.-С. 58-64.
232. Чернилевский Д. В. - Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. Пособие для вузов [Текст] / Чернилевский Д.В. - М.:ЮНИТИ-ДАНА,2002. - 437 с.
233. Чошанов М. А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: дис. ... доктора пед. наук / М. А. Чошанов. - Казань, 1996. - 368 с.
234. Чучалин А.А. Формирование компетенций выпускников основных образовательных программ // Высшее образование в России. - 2008. - №12.-С. 10-19.
235. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов: «Логос», 1993. – 181 с.
236. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Дапмденко, Г. П, Шибанова ; Под ред. Т. И. Шамовой. - 2-е изд., сюр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 384 с.
237. Шатилов С.Ф., Соломатов К.И., Рабунский Е.С. Профессиограмма учителя иностранных языков. - Л., 1985. - 25 с.
238. Швайко А.П. Педагогические условия формирования коммуникативных качеств у студентов в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Уфа, 1997. –22 с.
239. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация (теоретические основы): Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / ЧГУ – Челябинск, 1995. –30 с.
240. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальпей. - Мl: Российское педагогическое агенство, 1999. - 320 с.

241. Шиян О.М. Продуктивное развитие аутопедагогической компетентности учителя (на материале работы с учителями иностранных языков): Дис. ...д-ра. пед. наук / Орел, 1996. – 306 с.
242. Штофф В.А. Модель и эксперимент // Некоторые вопросы-методологии научного исследования.-Жл., 1965,-Вып. 1,-С. 101-136.
243. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики / Под ред. И.В. Рахманова. 3-е изд. испр. и доп. – М., 2002.
244. Щпилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму. - М, 2003. - 486 с.
245. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие. – М.: Икар, 2011. –454 с.
246. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидаггические основы/ Учебное пособие. – М.: ВК, 2012. – 336 с.
247. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике [Текст] / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. - М.: Просвещение, 1986. - 246 с.
248. Юдин В.И. Развитие профессиональной компетентности учителя в процессе освоения вариативных педагогических технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Спб., 1996. – 17 с.
249. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. – 318 с.
250. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / И. А. Юцявичене. - Каунас : Швиеса, 1989. - 272 с.
251. Юцявичене, П.А. Принципы модульного обучения [Текст] / П. А. Юцявичене // Сов. Педагогика. - 1990. - № 1. - С. 43-48.

252. Языкова Н.В. Формирование профессионально - методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков. - Улан-Уде, 1994
253. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. -1995. - № 2. – С. 32-42.
254. Brown, H. Douglas. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. USA: Prentice Hall Regents, 1994.
255. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, 1965.
256. Common European Framework of Reference for Language Learning Teaching. Draft 1 of a Framework Proposal. Language Learning for European Citizenship. - Strasbourg, 1996.
257. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. — Council of Europe. Strasbourg, 2001.
258. Interactive Language Teaching. W. Rivers editor. – Cambridge University Press, 1992.
259. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. – Strasbourg, 1997.
260. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. - <http://europa.eu.int/comm/education/languages/download/downloads.html>.