## ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИМЕНИ АБДУРАХМАНА ДЖАМИ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ ТАДЖИКИСТАНА

На правах рукописи

УДК: 372.8:802.0 (575.3)

ББК: 74.261+81.2

A - 13

#### АБДУЛАХАДОВА АНОРБИ САФОЛОВНА

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

## ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования (13.00.08.04 — Теория и методика гуманитарных наук, профессиональное образование)

Научный руководитель: Каримзода Мирзо Бадал доктор педагогических наук

# СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку	15
1.1. Развитие системы высшего образования в области	15
обучения иностранным языкам в период независимости 1.2. Государственная политика в сфере языкового	30
1.3. Теоретические аспекты формирования ключевых	46
компетенций Выводы по первой главе	62
Глава 2. Методические основы педагогической технологии формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку	66
2.1. Современные требования к обеспечению качества подготовки студентов неязыкового вуза	66
2.2. Педагогические условия формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза	82
2.3. Педагогическая технология формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку	97
Выводы по второй главе	114
Глава 3. Опытно-экспериментальная работа по развитию ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку	116
3.1. Исходный уровень развития ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку	117
3.2. Опытно-экспериментальная работа по внедрению педагогической технологии формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку	131
3.3. Результаты реализации модели формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку	150
Вывод по третьей главе	167
Заключение	169
Список использованной литературы	181

#### **ВВЕДЕНИЕ**

Актуальность темы исследования. В настоящее время мир перешел к постиндустриальной модели развития, так называемому шестому технологическому который характеризуется, укладу, прежде всего, глобализацией рынка труда. Развитие современного государства невозможно в изоляции от других стран, особенно от стран Европейского Союза, США и Российской Федерации. Если для сотрудничества современного Таджикского специалиста со странами ЕАЭС, достаточно владения русским языком, то для взаимодействия с другими странами, необходимо владеть английским языком, который является общепризнанным на мировой арене.

Таким образом, в настоящее время, современный студент, к моменту выпуска из университета, должен владеть английским языком в совершенстве и поддерживать его должный уровень на протяжении всей своей профессиональной деятельности. Для этого необходимо разработать педагогические технологии формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку.

Анализ современной образовательной практики, прежде всего, в сфере изучения английского языка в процессе получения высшего образования, показывает, что достижение необходимых результатов обучения, невозможно, используя традиционные методы, формы и технологии.

В современном образовательном формате отсутствует однозначное толкование понятия «ключевая компетенция» в сфере высшего образования. Как нам представляется, понятие «ключевая компетенция», не может рассматриваться обособленно, и обязательно должно иметь связку с конкретными процессами, в которых эта компетенция будет применена. Компетенция должна проявляться в специфической для конкретного человека социальной или профессиональной активности. И чем выше результат такой активности, тем соответственно выше уровень «ключевой образовательной компетенции» конкретного человека. Данный результат, не

может оцениваться самим индивидам, по наличию или отсутствию конкретного результата, может судить только компетентный человек, на основе определенных критериев.

Современная педагогическая технология является важным фактором формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза по английскому языку и важнейшей частью образовательного процесса и их профессиональной подготовки.

В основу данной работы необходимо заложить необходимость формирования у студентов устойчивой мотивации к овладению английским языком, развития личностных качеств, компонентов профессиональной компетенции, универсальных учебных действий, формирование коммуникативных и адаптивных навыков и т.д.

Механическое овладение словарным запасом, орфографическими и синтаксическими правилами не отвечают вызовам современности и сегодня для этого необходимо использовать средства электронного обучения, визуализации и контроля знаний, и всё это в совокупности позволят современному студенту получить необходимые знания и овладеть английским языком на таком уровне, чтобы по окончанию вуза сумел коммуницировать с носителями языка, понимать их сленг и произношение. И для этого необходимо изначально выстроить педагогическую технологию обучения должным образом.

Степень научной разработанности темы. В нормативных документах сферы образования Таджикистана, как и во многих зарубежных странах, нашла свое отражение важность иноязычной подготовки студентов высших учебных заведений, а необходимость улучшения ее качественного уровня вызвало к проблеме внимание многих исследователей, изучающих вопросы, связанные с особенностями профессиональной компетенции педагогов в современных условиях (Э.Д. Алисултанова, А.И. Чучалин, О.Ф. Пиралова, М.И. Иголкина), спецификой компетентностного подхода (В.А. Болотов, А.Г. Бермус, В.А. Байденко, Э.Ф. Зеер, А.А. Вербицкий, Т.В. Гусейнова, Л.Г.

Смышляева, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, Л.Г. Смышляева), ролью и местом иноязычной подготовки в контексте высшего образования (М.В. Бернавская, А.С. Андриенко, Т.А. Рахимова, В.В. Лытнева, Т.И. Тимофеева, Н.В. Патяева, Фузайлов Р.К.). Профессионально-коммуникативная иноязычная компетентность является в этих работах одним из ключевых терминов.

В результате анализа различных позиций (О.А. Минеевой, И.И. Галимзяновой, А.С. Андриенко и др.) по вопросу о способах формирования и структуре основных компетенций студентов высших учебных заведений в рамках занятий по английскому языку мы пришли к выводу, что наряду с практически единодушным признанием важности интегративной природы этого понятия, его профессиональная составляющая осталась за пределами внимания многих исследователей.

Также требуют решения и вопросы, касающиеся совокупности профессиональных компетенций, необходимых для успешного профессионального общения на иностранном языке, и той роли, которую в их развитии играют педагоги.

Уже в 1980-1990-х годах в сфере образования многих зарубежных стран проблема интеграции профессиональной содержательной составляющей и языковой формы решалась в рамках концепций «CLIL» (Content and Language Integrated Learnin) и «Content-Based Language Instruction».

По - прежнему остается нерешенным вопрос о формировании ключевых компетенций студентов высших учебных заведений Республики Таджикистан при изучении английского языка, именно при помощи средств иноязычной подготовки, а также разработки модели иноязычного обучения и профессионального наполнения, которая бы предусматривала относительную самостоятельность преподавателя.

На основе вышеизложенного можем констатировать, что совершенствование педагогических технологий, направленных на формирование у студентов высших учебных заведений Республики

Таджикистан ключевых компетенций при изучении английского языка сталкивается с трудностями, вызванными следующими противоречиями:

- между требованиями к уровню профессиональной компетентности студентов и выпускников высших учебных заведений и эффективностью их научной и профессиональной деятельности и их неготовностью осуществлять такую деятельность с использованием иностранных языков;

- между коммуникативно-профессиональными потребностями студентов высших учебных заведений и дефицитом методов развития иноязычной и профессиональной компетенций, которые бы отвечали этим потребностям;

- между широким спектром приемов и методов, цель которых состоит в создании педагогической технологии формирования у студентов высших учебных заведений Республики Таджикистан ключевых компетенций при изучении английского языка и низким уровнем их согласованности с ключевыми задачами и целями обучения иностранным языкам.

По нашему мнению, перечисленные выше противоречия могут быть разрешены посредством интеграции профессиональной и коммуникативной Подобная модель обучающего компетенций. процесса может быть реализована лишь при условии, если будут подвергнуты пересмотру ее организационные формы и содержательная составляющая таким образом, чтобы они отвечали требованиям рынка труда и потребностям самих студентов, а педагогическая технология по формированию у студентов Республики высших vчебных заведений Таджикистан ключевых компетенций при изучении английского языка воспринималась в качестве результата интеграции коммуникативной иноязычной и профессиональной компетенций. Соответственно, основной проблемой представленного исследования является поиск оптимальной интеграции коммуникативной иноязычной и профессиональной компетенции студентов при изучении английского языка в высших учебных заведениях Республики Таджикистан.

Связь исследования с научными программами или темами. Диссертационное исследование осществлено в рамках реализации Государственной программы по совершенствованию преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года и научно-исследовательских тем отдела педагогики, психологии и методики обучения и отдела филологических дисциплин Института развития образования имени А. Джами Академии образования Талжикистана.

#### ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Цель исследования:** разработка педагогической технологии формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку.

**Задачи исследования:** Поставленная цель и гипотеза обуславливают необходимость решения следующих задач:

- 1) исследовать развитие системы высшего образования в области обучения иностранным языкам в период независимости;
  - 2) изучить государственную политику в сфере языкового образования;
- 3) изучить теоретические аспекты формирования ключевых компетенций;
- 4) определить современные требования к обеспечению качества подготовки студентов лингвистов в Республике Таджикистан;
- 5) предложить педагогические условия формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по русскому языку;
- 6) разработать педагогическую технологию формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку.

**Объект исследования:** процесс формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку.

**Предмет исследования:** педагогическая технология формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку.

**Гипотеза исследования:** ключевые компетенции студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку будут развиваться, если:

- педагогическая технология формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку будет рассматриваться как результат интегративного развития иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенций;
- будет определен компонентный состав педагогической технологии формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку;
- будут выявлены этапы и критерии сформированности педагогической технологии формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку.

Ведущая идея исследования заключается в том, что формирование ключевых компетенций студентов неязыкового вузана занятиях по английскому языку должно осуществляться на основе совршенствования педагогической технологии по оптимальной интеграции коммуникативной иноязычной и профессиональной компетенций, т.е. модели иноязычного обучения и профессионального наполнения.

**Основные этапы исследования.** Исследование проводилось в три этапа:

На **первом** этапе — *поисково-теоретическом* — проводился анализ научной литературы и рабочих программ, что позволило определить проблему исследования, сформулировать цель, гипотезу и задачи, выбрать методы исследования.

На **втором** этапе — экспериментальном — была разработана и реализована педагогическая технология формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку.

На **третьем** этапе — *обобщающем* - был реализован контрольный этап опытно-экспериментальной работы, проведены анализ, интерпретация и статистическая обработка полученных данных, сделаны выводы об эффективности разработанной модели, подготовлен текст диссертации.

**Теоретическая основа исследования** базируется на исследованиях, посвященных проектной деятельности (Н.А. Газова, Н.А. Бреднева, Ж.С. Фрицко, В.С. Лазарев, З.Н. Гатилова); формированию иноязычной компетенции у студентов высших учебных заведений (И.И. Опешанская, Н.С. Моторина, З.И. Коннова, Н.С. Сахарова); вопросам, связанным с интеграционными процессами в образовании (А.Н. Нюдюрмагомедов), а также формированию профессиональных компетенций (Л.Н. Давыдова, Д.М. Абдуразакова, Н.У. Ярычев).

Методологическая база исследования состоит работ. ИЗ посвященных изучению системного подхода к профессиональному обучению будущих специалистов (А.М. Аверьянов, В.Н. Садовский, М.А. Данилов); компетентностному подходу (В.А. Сластенин, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, В.И. Байденко); теоретическим основам деятельностного подхода ( А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский); личностноориентированному образованию (И.С. Якиманская, В.В. Сериков); лингвокультурологическому подходу и его положениям об интеграции языка и культуры ( В.В. Воробьев, М.А. Суворова); особенностям проектного подхода (А.Д. Щербов, С.Т. Щацкий, Е.С. Полат) к обучающему процессу в высших учебных заведениях.

Источники информации. Литературно-художественные, научные и психолого-педагогические произведения, нормативные акты, регулирующие профессионально-педагогическую деятельность в сфере образования; нормативно-правовые акты Республики Таджикистан в сфере образования: Закон Республики Таджикистан "Об образовании", Национальная стратегия развития образования Республики Таджикистан на период до 2030 года, Государственный стандарт общего образования Республики Таджикистан и

другие нормативные акты, документы, отражающие потребности и изменения в практике обучения и воспитания в Республике Таджикистан, педагогический опыт ведущих отечественных и зарубежных учителей.

Эмпирические основы исследования. С целью решения основных задач и достижения целей представленного на рассмотрение исследования нами широко использованы эмпирические методы педагогического эксперимента, опроса, беседы, анкетирования и наблюдения, также теоретические методы синтеза и анализа, моделирования, сравнения и обобщения, статистической обработки информации.

Опытно-экспериментальная база исследования. Для проведения опытно-экспериментального исследования из числа вузов технического направления республики был выбран Таджикский технический университет им. академика М.С. Осими. За период проведения пилотного исследования были привлечены 400 студентов-бакалавров и 12 преподавателей кафедр иностранных языков Таджикского технического университета им. академика М.С. Осими.

**Научная новизна исследования**. Научная новизна исследования заключается в том, что:

- 1. Дано описание динамики развития в Республике Таджикистан в годы независимости системы высшего профессионального образования в контексте обучения иностранным языкам.
- 2. Рассмотрено, как происходит интерпретация профессиональной компетенции в другие составляющие, такие как социокультурная и лингвистическая, и какие особенности их характеризуют в ходе иноязычной профессиональной коммуникации студентов и выпускников вузов.
- 3. Предложена педагогическая технология по формированию у студентов высших учебных заведений Республики Таджикистан ключевых компетенций при изучении английского языка.

- 3. Определены педагогические условия, необходимые для формирования у студентов высших учебных заведений Республики Таджикистан ключевых компетенций при изучении английского языка.
- 4. Представлены основные критерии для оценивания у студентов высших учебных заведений Республики Таджикистан ключевых компетенций при изучении английского языка.
- 5. Оценен исходный уровень развития ключевых компетенций студентов вузов Республики Таджикистан на занятиях по английскому языку.
- 6. Проведена опытно-экспериментальная работа по внедрению педагогической технологии формирования ключевых компетенций студентов вузов Республики Таджикистан на занятиях по английскому языку.

#### Положения, выносимые на защиту:

- 1. Фундаментальные изменения, произошедшие в социальноэкономической, политической и культурной сферах жизни Республики Таджикистан после приобретения независимости неизбежно нашли свое отражение и в образовательной системе. В принятых в стране документах о реформах системы образования, в частности, были намечены основные направления в совершенствовании изучения иностранных языков, среди которых: пересмотр задач и содержательной составляющей иноязычного обучения, а также изменение его социального контекста, ориентация в иноязычном образовании на передовой мировой опыт.
- 2. Мы предлагаем рассмотреть иноязычную компетенцию студентов неязыкового вузанеязыковых специальностей как умение и готовность к общению на иностранном языке на уровне, достаточном для свободного ориентирования в рамках профессиональной деятельности, так осуществляя свою деятельность, чтобы обеспечить непрерывное самосовершенствование.
- 3. Педагогические условия, необходимые для формирования у студентов высших учебных заведений, получающих неязыковую специальность, иноязычной компетенции включают в себя: работу с перекрестными заданиями, которые направлены на укрепление

междисциплинарных связей между специальными дисциплинами и иностранным языком; формирование у студентов качеств социально-личностного характера через командную работу над общими задачами; создание моделей практического профессионального общения, благодаря чему активизируется познавательная активность будущих специалистов.

- 4. Мы рассматриваем модель формирования у студентов высших учебных заведений, получающих неязыковую специальность, иноязычной компетенции как целостную систему, состоящую из методологического, целевого, деятельностно-содержательного и результативного блоков. Реализация этой модели позволяет сформировать необходимые условия для формирования у студентов высших учебных заведений, получающих неязыковую специальность, иноязычной компетенции.
- 5. Был оценен исходный уровень развития ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку. На констатирующей стадии опытно-экспериментальной работы (ОЭР) контрольная и экспериментальная группы показали низкий уровень сформированности различных аспектов целевой компетентности по всем обозначенным критериям.
- 6. Была проведена опытно-экспериментальная работа (ОЭР) по внедрению педагогической технологии формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку. Предложенная нами модель позволяла добиться значительного повышения уровня сформированности профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции у студентов экспериментальной группы. Значительные позитивные изменения были подтверждены по двум статистическим критериям с высокой значимостью.

**Теоретическая и практическая значимость исследования.** Теоретическая значимость исследования заключается в том, что результаты, полученные в ходе исследования, являются в своей совокупности решением задачи по созданию педагогической технологии, направленной на

формирование у студентов высших учебных заведений Республики Таджикистан ключевых компетенций при изучении английского языка и обогатить позволяют методические И теоретические аспекты профессионального обучения новыми знаниям, среди которых: была детализирована характеристика содержательной составляющей элементов иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей согласно современным требованиям; обоснование получил теоретическое образовательный междисциплинарный проект как один их эффективных инструментов формирования у студентов неязыковых специальностей иноязычной компетенции, а также модель его реализации; были дополнены характеристики формирования у студентов неязыковых специальностей иноязычной компетенции.

Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций методического характера по применению образовательного междисциплинарного проекта при изучении иностранных языков. Показатели и критерии формирования иноязычной компетенции можно использовать для анализа итогов изучения основных учебных программ.

Степень достоверности результатов исследования подтверждается согласованностью данных и результатов теоретической и практической работы, достигнутой в процессе исследования, адекватностью методов исследования поставленным целям, многоаспектностью и длительностью исследования, осуществляемого на теоретическом и практическом уровнях, апробацией полученных результатов.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Тема и содержание диссертации соответствуют паспорту по специальности 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования (13.00.08.04 — Теория и методика гуманитарных наук, профессиональное образование), а также Перечню специальностей, по которым присваивается ученая степень в Республике Таджикистан, утвержденным решением Президиума ВАК при Президенте Республики Таджикистан от 30 ноября 2017 года №5/2.

**Личный вклад диссертанта** состоит в теоретическом обосновании основных идей и правил диссертации, разработке концептуальной модели, позволившей на основе активных отношений формировать ключевых компетенций студентов высших учебных заведений на занятиях по английскому языку, эффективно изучать, интерпретировать и проверять полученные результаты.

Личное участие автора также отражается в том, что автором разработаны рекомендации методического характера по применению образовательного междисциплинарного проекта при изучении иностранных языков и критерии формирования иноязычной компетенции, в её участии в осуществлении и непосредственном руководстве опытно-экспериментальной работой, в самостоятельной работе по завершению диссертации и опубликованных работ, в том числе учебных пособий и статей.

Апробация И внедрение результатов исследования прошла необходимые испытания, осуществлялась через публикации в научных рецензируемых изданиях и сборниках материалов конференций и доведены до читателя. Результаты исследования также широко обсуждались на республиканских и вузовских научно-практических конференциях, круглых семинарах тренингах столах, И нашли своё подтверждение опубликованных статьях.

Публикации ПО теме диссертации. Основное содержание диссертационного исследования отражено В 8 научных статьях, опубликованых в научных рецензируемых журналах из рекомендованного перечня Высшей аттестационной комиссией при Президенте Республики Таджикистан и в 2 других статьях, опубликованных в сборниках материалов научно-практических конференций.

Структура и объем диссертации: Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы, составляющих в целом 199 страниц. Текст содержит 14 таблиц и 5 рисунков. Библиография состоит из 138 наименований.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

# 1.1. Развитие системы высшего образования в области обучения иностранным языкам в период независимости

Состояние современной образовательной системы Таджикистана, включая и преподавание иностранных языков, в значительной степени обусловлено большим влиянием прошлого опыта традиций, сформировавшихся еще в советское время. Одной из отличительных черт советской образовательной системы была жесткая централизация, единообразие школьных программ, а также интегрированный характер высшего образования, ЧТО позволяло системы выпускникам продолжать свое обучение в вузах на всей территории СССР. Выделяемые на это из центра значительные финансовые ресурсы позволяли даже в самых отдаленных небогатых регионах поддерживать данный уровень. Советская система образования, подвергавшаяся многократным реформам, а с ней и образование в Таджикистане, добилась хороших результатов, прежде всего масштабом охвата населения, ярким примером чего является введение обязательного среднего образования.

В Таджикистане к началу 90-х годов прошлого столетия уровень грамотности достигал 99%, а около 77% населения трудоспособного возраста владела средним и высшим образованием, что свидетельствует о высоком образовательном уровне трудовых резервов. При этом характерной особенностью того времени была широкая доступность для населения учебных заведений всех уровней [19].

Таджикистан после обретения независимости, как и остальные постсоветские государства, начал выстраивать новую, собственную модель системы образования, принимая во внимание необходимость интеграции в глобальное образовательное пространство. При этом стратегия

реформирования образовательной системы во МНОГОМ определялось социальными условиями, политической нестабильностью, сложными болезненным переходом к рыночным отношениям. Особенно большой ущерб демократическим и экономическим преобразованиям в республике был нанесен гражданской войной. Международный Валютный Фонд в своем исследовании выяснил, что в результате конфликта в республике были разграблены или разрушены около 20% школ, а дети, оказавшиеся в зоне конфликта, понесли серьезные психологические травмы, их поведение резко изменилось. Большинство из них требовало специальных реабилитационных мероприятий, которые были осуществлены в годы, когда стороны конфликта достигли примирения.

Таким образом, реформа образовательной сферы Таджикистана, начавшаяся, фактически, только в 1994 году, на начальной стадии была ориентирована на восстановление кадрового резерва, реанимирование структур системы образования и восстановление разрушенной материальной базы. Таджикское образование, оказавшееся в сложнейшей ситуации, было вынуждено разрабатывать такую систему, которая бы позволила радикально переломить сложившуюся ситуацию. На первом этапе реформы было введено понятие «стандартизация образования», а также были выработаны новые образовательные стандарты, которые отвечали мировым [79].

Была проведена масштабная работа по созданию законодательной базы, включая принятие Закона «Об образовании», Национальной концепции образования и Государственного стандарта среднего общего образования. Эти документы содержат нормативные и правовые нормы, позволяющие кардинально изменить содержание воспитания и образования подрастающего поколения, определить основной вектор развития образовательной системы Таджикистана. В тот период в стратегии государства важное место занимали вопросы перехода образовательной системы к независимому функционированию. Реформирование законодательной базы образования позволило внести в эту сферу новые веяния, соответствующие требованиям

жизни общества государства в современных условиях. Была проделана масштабная работа по принятию новых законов, нормативно-правовых актов и обновлению учебников, программ, учебных планов и директивных документов.

В сложных условиях экономического и политического кризиса 90-х годов было крайне сложно выработать новые подходы к восстановлению национальной было «Концепция школы, между тем ЭТО сделано. национальной школы» была подготовлена и принята Правительством Таджикистана. В том документе была впервые обоснована методология функционирования национальной школы, определены структура учебных заведений, содержательная составляющая образования, намечены поставлены задачи. Обновление системы образования Таджикистана не могло не коснуться учебных планов, которые непосредственно влияют на организацию учебного процесса [11], [3], [5, С. 247-267], [4].

К этой непростой задаче были подключены лучшие учены НИИ педагогических наук Таджикистана. Как отмечалось Министерством образования, важной особенностью новых планов является необходимость учитывать национальные особенности, современные условия, сложившиеся в республике, многовековые традиции национальной педагогики.

В результате настойчивой работы были намечен план осуществления реформ, содержащий не только задачи и цели, но и средства для их достижения. Реформы системы образования представляют собой многокомпонентную систему, которая нацелена на решение таких задач, как:

- 1) повышение материальной заинтересованности преподавательского состава;
  - 2) улучшение благосостояния;
  - 3) обеспечение равного доступа к образованию всех уровней.

В документе в качестве основных средств, необходимых для успешной реализации реформ образования, названы мероприятия, среди которых отметим основные:

- 1) повышение зарплаты педагогам;
- 2) увеличение расходов на образование;
- 3) усовершенствование учебных планов для учреждений системы общего образования и профессионально-технического обучения.

Проблему финансирования отрасли в целом был предложено решать с помощью бюджетных средств на основе усредненных нормативов на одного ученик в год.

В ключевых документах, в которых отражены основные особенности реформы образования, подчеркивается, принципами, ЧТО главными лежащими основе государственной образовательной политики являются: независимость государственных Таджикистана, учреждений образования OT какого-либо идеологического влияния, доступность образования [154, С. 20-22].

В основе государственной образовательной политики Таджикистана также заложен принцип целостности образовательной системы и преемственность всех ее ступеней в рамках системы государственных образовательных учреждений. В эту системы объединены учреждения дошкольного, общего среднего, средне-специального, высшего, дополнительного и послевузовского образования.

Общеобразовательная школа является самой массовой частью образовательной системы. В нашей стране, которая занимает лидирующее место среди государств-участниц СНГ по приросту населения, около 44% населения являются дети младше 15 лет.

Рост обучающихся английскому языку в республике стал одной характерных тенденций последних лет. Он изучается в элитных учебных заведениях, что является по большому счету реализацией идеи дифференциации обучения путем возможности обучаться в учебных заведениях разного типа.

Необходимо отметить рост числа учреждений образования нового типа. Обучение в таких школах осуществляется по программам вариативного

типа, а проводят его учителя самой высокой квалификации. Среди негосударственных образовательных учреждений есть учреждения смешанной формы, с паритетным финансированием, и полностью частные [157, C. 87-91].

Еще до того, как был принят Закон «Об образовании», инновационные процессы в школе приобрели характер массовых, что было обусловлено неудовлетворительным качественным уровнем общего образования и острой необходимостью радикальных изменений в системе общеобразовательных школ. Темпы таких изменений значительно ускорились после принятия названного закона, а также Государственного стандарта и Концепции национальной школы. К сегодняшнему дню около 70% государственных школ находятся в активном поиске новых форм, инструментов и подходов к образовательной и обучающей деятельности.

Специализацию и профилизацию общего образования называют главной отличительной чертой системы образования Таджикистана в настоящий момент. Это выражается как в открытии специализированных лицейских или гимназических классов в школах общего профиля, так и в выборе того или иного уклона (гуманитарного, математического, экономического и т. д.) для целой школы [132, С. 78-97].

Право на образование, гарантированной Конституцией, реализуется также через вариативное обучение, которое осуществляется в школах вариативного типа в рамках дифференциации учебного процесса. По классификации, предложенной исследователем М.О. Хусейн-заде, эти школы бывают следующих видов:

- 1. школы, где все классы (либо ступень, например, после 5 класса и далее) ориентированы на углубленное изучение тех или иных предметов;
- 2. школы, где принцип дифференциации осуществляется путем создания отдельных профильных классов при сохранении общего профиля самой школы;

- 3. школы для одаренных детей, где осуществляется углубленной изучение всех предметов, таких школ очень мало;
- 4. школы профильной направленности (эколого-экономическая, механико-техническая и т. д.);
- 5. школы, в которых осуществляется углубленное изучение отдельных циклов предметов той или иной направленности (физикоматематическая, естественно-научная, гуманитарная и т. д.).

Очевидно, что преподавание иностранного языка по углубленной или расширенной программе может стать основой для специализации перечисленных выше типов школ.

Параллельно с работой частных и государственных образовательных учреждений Таджикистане идет активный поиск образовательных учреждений, среди которых - совместные учреждения, работающих по совместным планам и программам. Это касается, например, таджикско-турецких творчески синтезируется лицеев, где ОПЫТ образовательных систем разных стран, включая обучение иностранным языкам.

Реформирование образовательной системы в независимом Таджикистане обусловило внедрение новых форм оценки и контроля знаний в системах общей и высшей школ. По мнению многих педагоговпредметников, преподавателей и методистов, такие новые формы проверки навыков, умений и знаний, как тестирование, оказывает стимулирующее влияние на студентов в плане познавательной активности, самостоятельности и стремления к освоению выбранной профессии [96].

Между тем, следует признать, что рамках государственной системы образовательных учреждений тестирование еще не достигло повсеместного распространения в качестве оптимальной формы оценки полученных знаний. Между тем, тесты, как максимально экономное средство, имеющее многообразие форм, которые отвечают конкретным целям проверки, прежде всего стандартизованные, могли бы и заслуживают стать ключевым

элементом обучения, как школьников и студентов, так и педагогов в рамках курсов по переподготовке или повышению квалификации. Безусловно, в дальнейшем педагогов следует ориентировать на то, что в ближайшей перспективе тестирование неизбежно станет неотъемлемым элементом оценки их квалификации.

Как считают многие исследователи, рассматривающие ход реформ образовательной сферы Таджикистана, наибольшие позитивные изменения в знаниях, поведении, деятельности и ориентации студентов школ происходят в тех учебных учреждениях, где пытаются усовершенствовать не только конкретные программы, а где администрация и педагогический состав работают над созданием единой стратегии конкретной направленности.

Опыт стран Европейского Союза в данной области подтверждает правильность этой мысли. Там существует так называемый «Европейский языковой портфель», который используется для определения уровня знания иностранного языка. В современных условиях, характеризующихся глобализационными и интеграционными процессами, которые коснулись и системы образования, проблемы лингвометодического характера выходят на первый план обучения и воспитания молодого поколения. Человек, который владеет несколькими языками, становится особенно востребованным в условиях интенсификации контактов между представителями разных стран и активной демократизации общества [97].

Социально-культурная Таджикистана, жизнь других как И постсоветских государств, характеризуется коренными изменениями языковой ситуации, мировые языки, когда ведущие прежде всего, английский, играют ведущую роль в информационном обеспечении образования и науки, выполняя интегративную функцию. Вместе с тем, по признанию многих исследователей, современная языковая модель мира носит «мультикультурный» характер, когда один язык является средством национальной (культурной) идентификации, а другие языки являются инструментом межличностной, межнациональной и межкультурной коммуникации [21].

Это закономерно вызывает необходимость разработки концепции обучения иностранным языкам, исходными позициями которой будут следующие пункты:

- 1. отсутствие речевого окружения;
- 2. высокий уровень мотивации и необходимость обучения иностранным языкам.

И хотя еще рано говорить о серьезной роли англоязычного стандарта в суверенном Таджикистане, молодежь, стремящаяся иметь качественное образование, с тем, чтобы быть востребованной в современном демократическом обществе, видит полноценное обучение только связанное с хорошим овладением английским языком. Эти потребности объясняют рост интереса школьников к изучению английского и других иностранных языков, наблюдаемый в последние годы, а также рост спроса на образовательные услуги учебных заведений с углубленным изучением английского языка.

Как свидетельствует анализ официальных документов, посвященных образовательной сфере, нельзя говорить о целенаправленном рассмотрении проблем отонрискони образования, необходимости ЧТО говорит прогнозирования складывающейся в стране языковой ситуации. В принятой посвященной совершенствования преподавания Программе, вопросам английского и русского языков на период с 2015 по 2020 годы, перечисляются организационные мероприятия, которые, к сожалению, недостаточно опираются на выверенные, научно обоснованные положения образования, отонрискони позволяет объективно концепции что не оценивать потребности молодого многонационального государства полноценной и всесторонней гармонизации языковых отношений.

По целому ряду причин мы не можем признать положение с преподаванием иностранных языков, сложившееся в республике, удовлетворительным. Хотя английский язык наравне с русским пользуется

приоритетным положением, качественный уровень его преподавания как в средней, так и в высшей школе остается далеким от желаемого. Другая острая проблема заключается в острой нехватке преподавательского состава, следствием чего является то, что не всем детям оказывается доступно обучение иностранному языку, в результате чего они не получают образование в том объеме, который предусмотрен существующими стандартами образования [22].

На сегодняшний день в республике действуют образовательные стандарты, которые отвечают Болонским соглашениям, а также требованиям, которые предъявляются к странам, присоединившимся к мировому образовательному пространству.

Среди таких нововведений стоит назвать внедрение в учебных процесс кредитно-модульной технологии. Такая технология, в основе которой заложена организация учебного процесса по модульно-рейтинговой системе, представляется эффективным инструментом для формирования профессиональной иноязычной компетентности в условиях многоуровневой непрерывной образовательной системы [123, C. 64].

Известно, что Болонское соглашение предусматривает внедрение в образовательный процесс кредитно-модульную личностно-ориентированную технологию обучения, которая является необходимым условием для создания эффективного механизма контроля, основанного на зачетных единицах, с определяется критериальный помошью которых уровень базовых компетенций, которые сформированы по той или иной изучаемой дисциплине, при учете требований международных стандартов образования. Таким образом, внедрение в обучение кредитно-модульной системы контроля и обучения соответствует современным требованиям, которые позволяют обеспечить сравнимость и сопоставимость документов об образовании, что очень важно для республики, входящей в международное единое образовательное пространство, что предполагает академическую мобильность молодым специалистам.

На сегодняшний день модульно-рейтинговую систему обучения признали одной из наиболее прогрессивных технологий в современной образовательной системе. Ее структура состоит из двух взаимосвязанных компонента - рейтингового контроля и модульного обучения, которые следует рассматривать в единстве.

Модульных подход представляет собой главную специфическую особенность кредитной модели образования. Его сущность состоит в том, что студент в той или иной степенью самостоятельности может заниматься по индивидуальной программе, которая ему была предложена, и которая состоит из банка информации, целевой программы действий и методического руководства, позволяющего учащемуся достичь поставленных перед ним методических целей.

настоящее время модульное обучение относят разряду В инновационных. его основе лежит принцип осознанности деятельностный подход, а сама эта модель отличается замкнутым видом организации обучающего процесса в виде модульной программы или модуля. обеспечить гибкость Модульное обучение призвано содержательной составляющей обучения, приспособить его к интересам и индивидуальным потребностям студента, а также базовому уровню его подготовки [78].

Можем резюмировать, что модульное обучение направлено на то, чтобы обучающийся с максимальной самостоятельностью работал с программой, которую ему предоставили, для достижение определенных, конкретных целей обучения. В рамках этой технологии в модульной программе запрограммирована определенная часть управленческих функций учителя [80].

Учебный материал в модульном обучении формируется в форме модулей или самостоятельных организационно-методических блоков. Объем и содержательная составляющая модулей могут варьироваться в зависимости от индивидуальных способностей студентов, их уровневой и профильной дифференциации, дидактических задач и т.д.

Впервые модульную технологию обучения применили в вузах США и некоторых европейских стран во второй половине прошлого столетия.

- Э.Б. Соловьева в своем специальном исследовании выделила такие структурные элементы модуля, которые имеют одинаковую значимость как для самостоятельной работы, так и для аудиторных занятий [94].
- 1. Информационное обеспечение, которое в учебном процессе реализуется через лекции, самостоятельные внеаудиторные и аудиторные занятия, практические и лабораторные занятия;
- 2. Цель обучения, которые включают в себя деятельностный, содержательный и мотивационный компоненты;
- 3. Инструментальное обеспечение, элементами которого являются консультации преподавателя, его рекомендации по успешному выполнению целевой программы и собственно, сама целевая программа;
- 4. Механизм контроля, включая самоконтроль, за реализацией поставленных целей;
- 5. Мотивационное обеспечение, цель которого заключается в поддержании мотивации к учебе на должном уровне.

Как показали исследования А.А. Кывсрялг [44], Т.Н. Крепкой [88] и Е.С. Заир-Бек, модульная технология отличается следующими особенностями:

- системностью, которая является обязательным условием педагогической технологии, равно как и целостность, взаимосвязь частей, логика процесса;
- концептуальностью, основанной на педагогическом замысле, определенной концепции;
- управляемостью: полноценная педагогическая технология должна иметь возможность планирования, варьирования методов и средств для коррекции результатов, диагностического целеполагания, проектирования учебного процесса, поэтапной диагностики;

- эффективностью: педагогические технологии в современных мире реализуются в условиях конкуренции, что требует от них эффективности по результатам, оптимальности по затратам и гарантии достижения поставленных целей в определенные ограниченные сроки;

- инновационностью: педагогическая технология подразумевает тесную взаимосвязь между обучаемым и обучающим, основанную на диалогическом общении, учебном сотрудничестве, интерактивном подходе к процессу обучения;

- гарантированностью результатов и воспроизводимостью, что предусматривает возможность воспроизведения данной технологии с гарантией результата в других образовательных учреждений данного типа;

- корректируемостью, то есть способностью реализовывать оперативную обратную связь.

Таким образом, можно сказать, что модуль представляет собой элемент дидактической системы, содержащей учебный материал, объем которого достаточен для приобретения необходимых компетенций, практических навыков, теоретических знаний в рамках той или иной дисциплины, а также конкретно обозначенную цель.

Процесс построения модуля требует разделить дисциплину на две части, в которых осуществляется четкое программирование последовательности освоения материала, количественные характеристики оценки качества изученного материала, сам уровень усвоения, а также предусмотреть поэтапную систему контроля. В данном случае модуль выступает в качестве части завершенной темы и, как мы и рассматриваем его в представленной работе.

Учебный модуль, рассматриваемый в контексте нашего рассмотрения педагогических условий для формирования иноязычной компетенции, представляется относительно автономной структурой, относительно самодостаточным компонентом учебного материала, включающего в себя банк информации, четко обозначенные цели, систему контроля и

методическое руководство. Мы составили примеры учебных модулей по всем специальным и методическим дисциплинам. В качестве примера рассмотрим модуль к курсу «Методика и практика изучения иностранных языков» [55].

Все модули имеют собственную детальную программную характеристику, систему тестов, систему заданий и вопросов для самостоятельной работы и аудиторных занятий, примерный перечень тем дл\ квалификационных и курсовых работ, рефератов.

В каждом модуле предусмотрено осуществление контроля на всех ступенях - от входного до итогового. Входной контроль осуществляется еще до начала изучения материала новой темы. Благодаря ему определяется уровень готовности студента усваивать новую информацию, стимулируется его активность в освоении новых знаний.

По завершению изучения каждого из разделов, осуществляется промежуточная проверка для определения уровня знаний по прошедшему материалу, выявления слабых мест и принятия мер по их устранению.

Изучение полного модуля также завершается итоговым контролем с целью определения уровня освоения учебного материала и достижения задач и целей пройденного курса. Цель подобной системы контроля заключается в своевременном выявлении пробелов и выработке путей по их устранению.

В процессе выработки и внедрения модульных программ и отдельных модулей проходит несколько этапов:

- анализируется учебный материал с позиции методической целесообразности представлять его в модульной форме;
- определяются комплексные дидактические цели, частные и интегрированные;
- разрабатываются дидактические материалы в форме учебных модулей;
- планируются результаты обучения, которые ориентированы на достижение поставленных целей и оценивается возможность их реализации;

- проектируется работа преподавателя и студента в учебном процессе с основой на модульные программы и учебные модули;
- экспериментальным путем проверяются разработанные модульные программы и учебные модули для уточнения соответствия фактических результатов поставленным целям;
- осуществляется коррекция модульных программ и отдельных модулей.

Рассмотрим принципы, лежащие в основе проектирования модульных программ и модулей:

- сочетание частной, интегрированной и комплексной частей;
- целевое назначение материала информационного характера;
- достаточность в модуле учебного материала;
- реализация обратной связи;
- относительная самостоятельность компонентов модуля;
- оптимальная подача методического и информационного материала.

Суть принципа модульности заключается в организации учебного процесса, основанного на модулях, наполняемых в зависимости от программы различным содержанием, имеющих общую структуру и направленных на решение дидактических задач [93].

Благодаря соблюдению принципа динамичности обеспечивается беспрепятственное дополнение или изменение модулей в случае поступления дополнительных данных.

Принцип структуризации содержательной составляющей обучения позволяет заменять устаревший материал новым, а также конструировать новые модули на основе готовых компонентов разных модулей.

Следование принципу осознанной перспективы позволяет учащемуся ясно понимать цели обучения, что существенно усиливает мотивацию.

Разносторонность методического консультирования предполагает применение различных организационных схем и методов с учетом дифференциации обучающихся; в ходе учебного процесса педагог получает

методическое консультирование по вопросам организации учебного процесса.

Следует отметить, что специфика организации учебного процесса по изучению иностранного языка, его практическая направленность и периодичность, распределение по небольшим по численности группам (12-15 человек) позволяет максимально реализовать весь цикл контроля - от входного до итогового.

Модульное обучение сопровождается консультационным и информационно-методическим обеспечением, что позволяет студентам организовывать самостоятельную работу с учебным материалом, применяя его с учетом конкретных образовательных потребностей. Еще одной немаловажном положительным фактором является мотивационная составляющая обучения, организованного по модульной системе [98].

Модульное обучение открывает широкие возможности для применения различных форм и методов обучения, цель которых заключается в формировании у студентов самостоятельности и познавательной активности. Речь идет как о традиционных (лекции, лабораторные и практические работы, семинары) формах обучения, так и активных (тренинги, дискуссии, деловые игры и т. д.).

Кредитная система своими особенностями корректирует структуру модуля. Это, связано, во-первых, с изменением числа часов в ту или иную сторону, что не может не влиять на содержание и структуру учебного процесса. Так, если длительность аудиторного занятия при старой системе была около 90 минут, но при модульной сократилась до 50 минут. Или например, учебный план ранее предусматривал 50 аудиторных часов в семестре для курса, посвященного общей методике изучения иностранных языков, то по новой системе на этот курс выделяется четыре кредита. Значительный объем времени отводится в рамках основных занятий (практические работы и лекции) промежуточным и итоговым контрольным мероприятиям. Мы видим, что если при традиционном обучении приоритет

давался занятиям теоретического плана, то при модульном обучении около семидесяти процентов совокупного учебного времени отводится самостоятельным и практическим работам.

Необходимо отметить, что такая специфика модульной системы как акцент на самостоятельную работу студентов, большая индивидуализация учебной деятельности студентов при освоении модульной программы, предоставленная им возможность выбирать задания модуля делает необходимым усиление индивидуальной работы педагога со студентами в ходе учебного процесса.

Студенты также могут осуществлять самостоятельную работу в аудиторных условиях под руководством своего преподавателя через модульную программу или модуль.

Резюмируя сказанное выше, мы считаем, что формирование иноязычной компетенции через модульное обучение осуществляется в ходе овладения содержательной составляющей обучения иностранным языкам, в основе которого лежат специально разработанные модульные программы и модули, система поэтапного контроля, позволяющая отслеживать уровень освоения студентами учебной программы на каждом этапе.

## 1.2. Государственная политика в сфере языкового образования

Гуманизация и демократизация сферы образования стали одними из важных итогов преобразований в таджикском обществе, произошедших во годы независимости. Школа стала выступать в роли социокультурного института, который в этих преобразованиях играл заметную роль. Сам подход к образованию претерпел коренные изменения, оно стало приоритетным вектором долговременной стратегии социального и

экономического развития молодого государства. Выполняя функцию основного средства по овладению знаниями, образование одновременно позволяет развивать способности и дарования человека, что открывает ему возможность быть активным участником политической, культурной и экономической жизни общества, принимать участие в распространении, обогащении и сохранении национальной и мировой культуры.

Образовательная сфера очень чувствительна К изменением окружающей среды, адаптируясь к изменениям ее потребностей, она и сама оказывает на нее влияние. В Таджикистане проделана масштабная работа, направленная на создание законодательной и организационной основы национального образования, в основе которой лежат нормы Конституции. Прежде всего, следует назвать закон «Об образовании», в положениях которого государственная концепция образовательной политики; разработаны развития этнокультурного образования положения о общеобразовательной школы; приняты новые базисные учебные планы и образовательные стандарты для общеобразовательной и высшей школ [13], [6].

В этих документах отражена государственная политика на отказ от образовательной сфере, монополии на поиск негосударственных источников финансирования. Но их основным достоинством является обращение к идеям народной педагогики, к национальным истокам, народным традициям и наследию классиков педагогики. Особое место в отводится необходимости качественного программных документах преподавания иностранных языков, владение которыми является важнейшим условием интеграции в мировое сообщество для формирования и развития гуманитарных и экономических связей.

В условиях становления демократических институтов в независимом Таджикистане осуществляется последовательная государственная политика, ориентированная на общечеловеческие гуманитарные ценности, многовековые духовные и культурные традиции таджикского народа, его

исторический опыт, а также на перспективу дальнейшего развития государства в единой мировой семье демократических государств.

В настоящий момент перед страной стоит задача достичь нового качества общества, для чего необходимо сформировать нового человека, а в решении этой задачи ключевую роль призвана сыграть высшая школа.

Новые экономические условия в республике не могли не отразиться и на структуре высшей школы: приняты устав и положения о высшей школе, важным шагом стало принятие государственных образовательных стандартов и других нормативно-правовых актов Правительства и Министерства образования.

Рассматривая опыт других стран в сфере реформирования высшей школы, можно констатировать, что главной целью реформ этой ступени образовательной системы должно стать внедрение новых форм обучения, финансирования, поиск новых подходов к профессиональному образованию и науке. Не вызывает сомнений необходимость тесной связи между высшим образованием и наукой. В странах, где наблюдается низкий уровень востребованности на научные исследования, существенно снижается технический и интеллектуальный потенциал, уровень профессиональной квалификации населения образования. Такие И качество страны демонстрируют все возрастающее отставание в технологиях [85].

На пороге тысячелетий наука привлекает самое пристальной внимание не только ученых и философов, но также практиков и теоретиков высшего образования. В современных условиях наука все больше рассматривается не столько и не только как совокупность человеческой мудрости, сколько как производительная сила. Высшие же учебные заведения, прежде всего в развитых странах, выполняют роль не только центров образования, но и научных и культурных очагов в регионах своей дислокации. Образование в настоящий момент все больше расценивается в качестве культуротворческого и культуросохраняющего института.

Методологические подходы к преподаванию иностранных языков в республике, включая английский, основаны на проводимой государством языковой политике.

Политику государства в языковой сфере следует рассматривать как комплекс практических мероприятий и идеологических принципов в государстве и обществе. Государственная языковая политика весьма многогранна и многоаспектна. Это может быть и закон о языках, регулирующий применение разных в различных ситуациях, или принятое руководителем компании решение о том, на каком языке будет оформлено описание товара или самой компании в материалах рекламного характера.

В.М. Алпатов, являющийся одним из ведущих экспертов в данной области, считает, что в полиязычных государствах в различной форме неизменно возникают вопросы о распространении одно из языков, о поддержке одноязычия или многоязычия и т. д. Многие из этих вопросов имеют под собой политическую подоплеку. И хотя государство выступает ключевым генератором практических мер в языковой сфере, участниками языковой политики являются также политические и культурные организации, бизнес и т.п. [30, C. 20-26].

Правовую основу политики Республики Таджикистан в языковой сфере составляют Конституция и Закон «О языке». Эта политика реализуется как в системе образования, так и в конкретных социально значимых мероприятиях [7].

Закон «О языке», действующий на сегодняшний день в республике, был принят еще в 1989 году, в советское время, и его ключевые положения о статусе как таджикского, так и русского языков, сохранились в Основном законе уже независимого государства, а также нашли свое отражение в новой редакции закона «Об образовании».

Наряду с таджикским языком, языковая стратегия в республике гарантирует развитие других языков, возможность их изучения. Это относится не только к языкам народов, проживающих в республике, но также

и к английскому языку, как одному из самых распространенных в мире, необходимость владения которым все острее ощущают жители молодой республике, особенно молодежь.

В основе государственной образовательной политики лежит принцип единого образовательного и культурного пространства, неразрывная связь между образованием и национальными традициями народов, населяющих территорию республики. Между тем иностранным языкам отводится особое место, что обусловлено стремительными глобализационными процессами, происходящими в мире. Именно поэтом красной нитью как в целом в государственной политике, так и в образовательной политике, проходит идея демократизации таджикского общества, особое место в которой отводится языковому образованию.

Государственные образовательные стандарты и Закон о языке регламентируют изучения государственного языка. Вместе с тем, изучение русского языка является обязательным, а также по выбору - изучение одного из иностранных языков. Не вызывает сомнений, что изучение иностранных языков позволяет добиться профессиональной мобильности, что особенно важно в современных условиях интеграции республике в мировое сообщество, способствует скорейшему внедрению новейших достижений науки и технологий, позволяет усваивать научное и культурное наследие человечества [50].

В данном контексте трудно не согласиться с тезисом о том, что мультикультурная модель современного мира предполагает наличие нового вида полилингвизма, требующего в качестве нормы непременного владения одновременно двумя-тремя языками.

В самом деле, объективно сложившаяся в современном мире «мультикультурная» языковая модель предполагает функционирование одного языка как национального (культурного) идентификатора, а других языков в качестве инструментов межличностной, межнациональной и межкультурной коммуникации. Ярким подтверждением этого факта является

постоянно растущий спрос у молодежи Таджикистана на изучение английского и русского языков, что становится необходимым условием успешной профессиональной деятельности [82].

С другой стороны, возросший спрос на овладение неродными языками обусловлен положениями закона «О языке», а также отражает не только реальное положение в языковой сфере республики, но и вызвано осознанием общества co стороны перспектив социально-экономического И политического развития молодой суверенной демократии. Закономерности характера, лингводидактического психолингвистического которые являются определяющими в успешности изучения нескольких языков, свидетельствуют о том, что в языковом (гуманитарном) образовании приоритет должен отдаваться изучению родного языка, играющего основную роль в воспитании ребенка, его гармоничном развитии [121, С. 41-43], [2].

Таким обучение образом, языкам. являющимися средством межличностной (межнациональной, межкультурной) коммуникации, должно быть построено так, чтобы студенты сменили интерес к языку в роли инструмента коммуникации К самой коммуникации ee культурологическими и социальными аспектами. Такая методика должна быть направлена на расширение языкового структурно-логического мышления, речевой оперативной памяти, интенсивного формирование у студентов речевых навыков. Исследование сугубо педагогического характера ставит своей целью спрогнозировать и проверить экспериментально те или иные организационные моменты, которые оказывают непосредственное влияние на качественный уровень преподавания иностранных языков, осуществить анализ предложить меры усовершенствованию И ПО профессиональной подготовки педагогического состава ДЛЯ общеобразовательной средней школы.

Отдельными авторами (Масловский О.Г. [51, С. 73-75], Войтович С., Баранова А.С. [34, С. 44-45], и другие) предложена идея о свободной высшей школе, как одного из инструментов повышения качественного уровня

профессиональной подготовки специалистов, способных свободно конкурировать на международном и отечественном рынках труда. Эта концепция основана на принципе свободы обучения и преподавания, при этом речь идет не столько об изменениях в целом управленческих форм вуза, сколько о содержании и организации учебного процесса, опирающихся на два ключевых положения концепции - конкурентность и свобода выбора. В современном вузе право выбора должна стать императивом, когда студент свободен в выборе преподавателя, который максимально отвечает его устремлениям, самой специализации. Таким образом, подобная схема способствует отторжению неконкурентоспособных преподавателей.

Принципы этой концепции могут быть реализованы при наличии таких условий, как свободная организация учебного процесса и автономия устройства самого вуза, что создает для педагогов и студентов условия для творческой деятельности. Студенты самостоятельно или при содействии своего преподавателя разрабатывают индивидуальные учебные планы, важное место в которых отводится исследовательской деятельности по избранному ими научному профилю. В этом случае образовательный процесс превращается в процесс становления творческой личности. В связи с вышесказанным в вузе нарастает доля научных разработок, студенты непосредственно принимают участие в научных исследованиях, получая теоретические знания высшего качества и уже в процессе учебы осознанно выбирают узкое направление своей специализации, становясь в его рамках высококлассными специалистами.

В свою очередь, когда учебный процесс подчинен особенностям личностного восприятия, предметное содержание обучения должно быть организовано таким образом, чтобы среда обитания и окружающий мир человека представлялись в виде взаимосвязанной целостной картины. Сравнив эту концепцию с традиционными формами обучения, отметим, что последнее характеризовалось отношением к каждой учебной дисциплине как

к обособленной, самостоятельной единице со своими методами и объектами исследования [83].

Студенты зачастую не понимали и не видели тех естественных явлений связей. которые связывают смежные предметы, которые И ДЛЯ преподавателей этих дисциплин являются сами собой разумеющимися. Поэтому представляется справедливым тезис о том, что традиционная система образования основана на предметно-содержательном принципе и отражает только один из аспектов развития науки, а именно возрастающую дифференциацию. Между тем, дифференциация знаний в науке имеет неразрывную диалектическую связь с их синтезом, что вынуждает ученых обращаться в своих рассуждениях к категориям общекультурного значения.

Инновационные методы обучения, без которых невозможно осуществить реформу системы образования, включая высшее образование, предполагают значительные материальные вложения, в первую очередь, в развитие и укрепление в узах материально-технической базы.

Предоставленное таджикским вузам право автономии позволило им самостоятельно выбирать систему профессионального обучения, будь то многоуровневая система подготовки кадров, или ее традиционная форма. В качестве примера приведем деятельность Таджикского государственного педагогического университета (ТГПУ) имени С. Айни, в котором переход на многоуровневую систему, обладающую рядом несомненных преимуществ, сопровождался масштабной работой организационного и методического характера.

В Таджикистане многоуровневая модель высшего образования реализуется программами трех уровней, отличающихся сроками обучения и содержанием.

Исследователи отмечают, что внедрение многоуровневой модели подготовки педагогов обусловило повешение требований к их профессиональным качествам. Учитель должен превратиться из

ретранслятора учебной информации, информатора в творческую, развитую личность, владеющую новейшими педагогическими технологиями, последними научным знаниями о человеке, методам обучения на основе применения компьютерных технологий; деятельность педагога переместиться в сферу практического человековедения и человекознания, станет важнейшим фактором развития личности в обществе [41].

Личностно-ориентированное обучение, как нигде, станет приоритетным именно в педагогической школе высшего звена, оно призвано заменить предметное обучение развивающими формами, целью которых является формирование самобытной личности.

Рассмотрим, какие характеристики высшего педагогического образования в условиях его реформирования максимально соотносятся с изменениями в их структуре, обусловленными внедрением в систему подготовки преподавателей иностранного языка многоуровневой модели:

- 1. ориентация на личностно-гуманитарные аспекты обучения;
- 2. системный взгляд студента и его учителя на деятельность профессионально-педагогического характера;
  - 3. педагогическо-психологическое диагностирование;
- 4. формирование у будущих педагогов творческого стиля работы и активной позиции с помощью средств развивающей деятельности;
- 5. формирование у будущих учителей культуры сотворчества, сотрудничества и взаимодействия в рамках системы «студент-педагог»;
- б. развитие навыков управления учебным и воспитательном процессом и педагогических способностей;
- 7. овладение методиками инновационной деятельности и творческой работы.

Несомненно, в перечисленном выше перечне психологопедагогическое диагностирование занимает особое место в реформируемом педагогическом высшем образовании. В данном случае в качестве отправной точки выступает тезис о том, что какая-либо деятельность, включая профессиональное обучение, может осуществляться в согласии с мотивационной составляющей личности с ее сложной структурой, включающей в себя потребности, личные устремления, идеалы, желания, интересы, цели и т.д. [40].

На всех стадиях подготовки преподавателей иностранного языка психолого-педагогическое диагностирование является крайне необходимым, ведется ли речь о профориентационной деятельности, которая проводится с выпускниками школ с целью выявить их педагогические способности, или о работе с первокурсниками вуза, цель которой заключается в определении их личностных качеств, таких как эпматийность, коммуникабельность и т. д. Старшекурсники, владеющие навыками психолого-педагогического исследования, могут их активно использовать в ходе педагогической практики и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Трудно представить себе современного педагога реформированной школы, не обладающего психологической грамотностью. Психологопедагогическое диагностирование также играет большую роль в процессе обучения будущего педагога, причем в данном случае он студент выполняет роль как испытуемого, так и испытателя. Сами студенты в ходе учебного процесса могут под руководством своих преподавателей разрабатывать различные формы и виды психолого-педагогических исследований. В самом вузе может быть организована лаборатория по психолого-педагогическому диагностированию, где могут моделироваться различные виды тестов, опросников, задач-практикумов Применение И Д. психолого-Т. педагогической диагностики позволяет уменьшить формализованность обучения, усилить его личностно-гуманитарный характер [129, С. 32].

Ключевыми направлениями осуществления пунктов Программы по совершенствованию изучения и преподавания иностранных языков являются: а) научно-методические и научно-исследовательские аспекты; б) финансирование; в) формирование языковой среды с целью стимулировать процесс освоения выбранного языка через языковые коды. Следует отметить,

что несмотря на ряд трудностей с реализацией Программы, ее максимальная конкретность позволяет с оптимизмом смотреть на ее осуществимость.

Разработчики Программы, акцентируя внимание на важность владения иностранными языками, подчеркивают современные тенденции на крепнущее деловое сотрудничество и экономическое партнерство между Таджикистаном и другими странами. Как справедливо отмечается в рассматриваемом документе, знание иностранных языков, прежде всего, английского, повышение их престижа никоим образом не наносит ущерб государственному языку, поскольку невозможно изучить иностранный язык на должном уровне, не владея в совершенстве родным языком.

Для многонационального общества нашей республики подобный взгляд на языковую ситуацию в стране играет консолидирующую роль, совершенно четко отражая закономерности владения родным и неродными языками психолингвистического характера, включая тезис монолингвальности сознания. Кроме этого, он направлен на решение такой общественно-педагогической задачи, как гуманизация общества, несомненно окажет стимулирующее влияние на осуществление основных пунктов Программы, которая в качестве основной цели гуманитарного образования необходимость называет формирования разносторонне развитого члена общества, владеющего в совершенстве родным языком, а также английским в качестве одного из самых распространенных языков современного мира [91].

Программа содержит в себе объективный анализ положения дел с преподаванием иностранных языков в Республике Таджикистан в учебных заведениях разного типа, в ней содержится информация о подготовке преподавательского состава по данным направлениям, обозначен комплекс мероприятий, которые призваны улучшить качественный уровень преподавания иностранных языков.

Помимо этого, осуществлен анализ негативных моментов, имеющихся в обучающем процессе, основными из которых являются низкий

профессиональной качественный уровень как преподавания, так И самих дефицит обучающего подготовки педагогов, современного учреждениях оборудования образовательных И В целом слабая материально-техническая база образования, острый недостаток справочной, лексикографической, методической научной И литературы, неудовлетворительный уровень использования инновационных педагогических технологий, низкая заработная плата педагогического состава, дефицит квалифицированных сотрудников. Не вызывает сомнений, что перечисленные выше факты требуют максимально быстрой реализации Программы, рассматриваемой в нашем исследовании.

Главной целью Программы является совершенствование уровня изучения и преподавания иностранных языков, что планируется достичь реализации таких мероприятий, как непрерывное обучение английскому языку на всех ступенях обучающего процесса, глубокое обновление методов и содержания обучения иностранным языкам согласно Национальной положениям концепции образования Республике Таджикистан, системная подготовка педагогических национальных кадров, вывод профессиональной подготовки студентов на новый качественный уровень с целью максимального использования их интеллектуального и творческого потенциала в будущей профессиональной деятельности, формирование устойчивой мотивации населения к изучению как родного, так и иностранных языков.

Как справедливо отмечено в Программе, решение задач, намеченных в документе, позволит сформировать предпосылки свободного ДЛЯ функционирования как национального языка, так и иностранных языков, прежде всего, английского, на всех ступенях обучающего процесса, с использованием новейших педагогических технологий, новых учебников силами высококвалифицированных педагогических кадров, прошедших требованиям подготовку, соответствующую современной системы

образования, переживающей период глубокой модернизации и реформирования [158, С. 9-11].

Пункты программы предусматривают ее реализацию на всех ступенях системы образования. Для каждой ступени планируется разработка учебнометодического и программного обеспечения изучения иностранных языков, что подразумевает внедрение новейших технологий обучения, включая интерактивные и активные формы, а также создание программ и учебников нового поколения. Реализация данных мероприятий должна позволить максимально раскрыть творческий и интеллектуальный потенциал студентов, создать в аудитории атмосферу сотрудничества, творчества, которая будет содействовать практическому усвоению изучаемого языка.

В контексте реализации концепции непрерывного образования при изучении иностранных языков Программа предусматривает в качестве ключевых направлений развития системы общего образования разработку типовых программ изучения неродных языков, обладающих преемственностью, с учетом новейших педагогических технологий, а также совершенствование системы профориентации, содержания и структуры обучения иностранным языкам.

Мероприятия, предлагаемые для реализации в рамках средней школы, разработаны с учетом того факта, что данное звено образовательной системы самое многочисленное и является основным, и именно на него возложена главная роль по реализации Государственного образовательного стандарта [16].

Основными направлениями развития таких уровней обучения, как высшее и послевузовское образование, определены: увеличение их роли в научных исследованиях в сфере изучения английского языка, мероприятия по совершенствованию научно-методической, правовой и нормативной базы изучения иностранных языков, обеспечение отрасли специалистами через сбалансированный государственный заказ и т. д.

Анализируя основные направления Программы, можем отметить, что основная нагрузка по подготовке научно-педагогических и педагогических кадров в сфере обучения иностранным языкам ложится на высшее и послевузовское профессиональной образование, что требует особого внимания именно к этой ступени, включая проблемы кардинального совершенствования методов и содержания обучения, а также организации профессиональной подготовки педагогов, работающих в рассматриваемой сфере.

Особое значение в выделенных направлениях Программы отводится ее научно-методическому и научному обеспечению. Сюда входят разработка учебно-методических пособий и учебников, разработка учебных программ и планов, а также государственных стандартов образования. Составление учебных программ на основе новейших методических разработок в сфере изучения неродных языков предполагает обязательное наличие у их создателей глубоких теоретических знаний не только в методике, но также и в смежных дисциплинах, таких как страноведение, филология, педагогика, психология, психолингвистика, то есть всех тех наук, без которых сегодня невозможно вести речь о составлении и реализации эффективной методики обучения иностранным языкам.

Решение обозначенных выше задач невозможно без объединения усилий в рамках творческой группы специалистов высокой квалификации филологических специальностей, методистов, которые бы осуществляли детальный разрабатываемых на базе различных анализ концепций методических пособий и учебников, обсуждали программы обучения родному и иностранным языкам, выработав в итоге единую стратегию преподавания иностранных языков. Создание подобной объединенной наш взгляд, серьезным подспорьем в бы, на задач, намеченных Государственной Программой осуществления совершенствованию изучения и преподавания русского и английского языков 2015-2020 годы Республике Таджикистан на Государственной И

Программой по совершенствованию изучения и преподавания русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года [139, С. 295-302].

Обучающие комплексы, к созданию которых с самого начала квалифицированные приложили знания специалисты свои всех соответствующих сферах знаний, несомненно, сыграли бы положительную роль на качественный уровень обучающего процесса изучения иностранных языков, став своего рода образцом для педагогов по развитию и совершенствованию методических навыков и умений на всех стадиях учебного процесса. На сегодняшний день, в условиях острейшей нехватки в республике научно-методической литературы, при не сформированной единой повышения квалификации системе педагогов, подготовленные специалисты по своему профессиональному уровню еще далеки от желаемого, система средней общеобразовательной школы не в силах обеспечить своим выпускникам должный уровень коммуникативных навыков и знаний по английскому языку.

Благодаря поэтапному финансированию реализации положений Программы, привлекая наряду с бюджетными средствами финансовые внебюджетные источники, можно организовать адресную подготовку в высших учебных заведениях преподавателей иностранных языков, развернуть программы исследования в области методики преподавания иностранных языков, разработать новое поколение учебников и учебных программ для всех звеньев образовательной системы - от дошкольного уровня до вузов, подготовить и издать учебные пособия на английском и других иностранных языках, организовать создание дистанционных и компьютерных учебных программ и т.д.

В любом случае, осуществление названных мероприятий возможно только с опорой на участие высшей школы, с привлечением к этой работе квалифицированных специалистов научно-педагогического профиля, поскольку именно в высшей школе собраны лучшие специалисты

республики, способные при должной организации и стимулировании дать мощный импульс процессам реформирования системы национального образования Республики Таджикистан. Данное обстоятельство ставит перед педагогическими вузами республики серьезные задачи, среди которых ключевая заключается в качественной подготовке педагогических и научных кадров для системы средней школы.

Необходимо учитывать, что важной частью Программы являются перспективные планы подготовки преподавателей иностранных языков в вузах, педагогических училищах и колледжах республики, а также научно-педагогических работников в аспирантуре, докторантуре и т. д.

Безусловно, реализация предусмотренных Программой мер способна полностью удовлетворить потребность молодой республики в специалистах профиля, обеспечив безболезненную оперативную данного преподавательских кадров и их преемственность, однако главная проблема низком уровне оплаты труда, вследствие чего молодые состоит специалисты с неохотой идут работать в государственную систему образования, либо быстро покидают ее после начала работы. Представляется очевидным, что должное стимулирование труда молодых педагогов является проблемы одним ИЗ ключевых инструментов решения нехватки преподавательского состава.

Таким образом, для решения задач, поставленных Государственной программой по совершенствованию преподавания иностранных языков, которая является ключевым программным документом республики в данной сфере, необходимы значительные усилия со стороны как государственных органов власти, так и непосредственно со стороны научно-педагогической общественности.

На пути реализации Программы стоят две ключевые проблемы, без решения которых говорить преждевременно говорить о ее реалистичности: 1) финансирование мероприятий, предусмотренных в документе; 2) острый дефицит высококвалифицированных кадров, которые способны обеспечить

научно-методический аспект Программы, без чего большинство ее пунктов не может быть реализовано.

Решение второй проблемы можно, по нашему мнению, осуществить через создание координационного центра, занимающегося вопросами реализации пунктов Программы. В его функции должны быть включены сбор и анализ информации, в также выработка конкретных рекомендаций всем субъектам, принимающим участие в реализации Программы.

## 1.3. Теоретические аспекты формирования ключевых компетенций

В условиях, характеризующихся стремительным развитием новейших технологий, активизацией международных контактов с особой остротой встает необходимость подготовки специалистов, свободно владеющих иностранными языками для профессионального общения. Следует отметить, что вопреки мнению отдельных комментаторов, направленность на общение профессионального характера не только не является чем-то ограничивающим уровень владения языком, а напротив, предполагает наличие навыков владения им в социально-профессиональном окружении, что предполагает, в свою очередь, поликультурную коммуникацию, которая в корне отличается от коммуникации в одноязычном окружении, где практически всегда можно предугадать реакцию собеседника.

Знания лексики и грамматики языка в ходе межъязыковых контактов недостаточно, здесь важную роль играют невербальные и вербальные сигналы, при этом первые из них не менее важны, чем вторые. Например, клиент с большей долей вероятности отдаст предпочтению служащему, который пусть не идеально владеет языком, однако демонстрирует

доброжелательность и приветливое отношение, чем в совершенстве владеющему языком, но холодному и сдержанному в общении. Серьезным препятствием для успешной коммуникации может стать незнание правил этикета деловых отношений и ведения диалога на профессиональные темы [142, C. 8-12].

Формирование у молодого специалиста иноязычной поликультурной компетенции является в современных условиях важной проблемой профессионального образования.

Культурологическая интегративная парадигма в рассматриваемом процессе требует самого пристального внимания, что вызвано кризисом отечественного образования, который особенно ярко проявляется, по мнению экспертов, в следующем:

- 1. Дефицит культуры в образовании называют одним из основных факторов кризиса в отечественном образовании. Современной общество, характеризуемое, ПО определению специалистов, «мозаичной ряда культурой», побуждает молодежь заимствовать образцы западной культуры, порой не самые лучшие, что вытесняет на обочину культурные истоки и традиции родной тысячелетней культуры. Слепое копирование отдельных атрибутов западной комплексе культуры несформированной нравственной основой становится причиной нравственного вакуума, который низкопробными образцами мгновенно заполняется массовой, как постсоветской, так и западной культуры.
- 2. Еще одной причиной кризиса образования является его ориентированность исключительно на социальный аспект развития личности, а не на культурную составляющую, что в значительной степени обесценивает педагогический процесс.

Можно утверждать, что кризис современного образования выражается в размежевании и дифференциации различных сфер культуры, утрате целостного миропонимания.

Смысловая составляющая категории «культура» определяет культурологическую парадигму современной образования в современных условиях. Культуру необходимо рассматривать сложившийся как исторически уровень развития социума, способностей и творческого потенциала человека, который нашел свое выражение в формах и типах организации деятельности и жизни в целом людей, в создаваемых ими духовных материальных ценностях, a также взаимоотношениях. Элементами культуры являются как результаты человеческой деятельности, начиная от моральных норм и заканчивая материальными памятниками архитектуры, так и формы и способы общения, уровень эстетического, нравственного и интеллектуального развития, навыки, умения и знания, реализуемые в ходе человеческой деятельности [23, С. 16-23].

Ключевая концепция работы основана на позиции автора, согласно которой коммуникация является объективно сложившимся культурным явлением социальной реальности, который определяет потенциал активизации коммуникативных явлений в современном мире, которые требуют особого внимания к ее качественной составляющей, характеристики которой особо востребованы в условиях неопределенности духовных установок, прагматизации и технизации современного общества.

Формирование коммуникативной компетенции является ведущей составляющей обучения. Ряд исследователей считают коммуникативную компетенцию сформированным навыком реализовывать коммуникативную функцию общения. Коммуникативную компетенцию как способность пользоваться языком рассматриваю такие ученые, как Д. Сэнкофф, Элисон д'Англжан, М. Олинак, И.С. Андерсен и Д. Хаймс. По мнению Е.И. Калмыковой, коммуникативная компетенция напрямую обусловлена уровнем общения на том или ином языке. К «технике» общения Н.Л. Гончарова относит также усвоение стереотипов поведения.

Как свидетельствует анализ, позиции зарубежных ученых на рассматриваемый вопрос кардинально не отличаются. С учетом

предложенных выше определений мы предлагаем рассматривать коммуникативную компетенцию как наличие способности к решению актуальных задач общения в сферах культурной, бытовой, производственной и учебной жизни языковыми средствами. Считается, что студент овладел коммуникативной компетенцией, когда он при опосредованном или прямом контакте с носителем соответствующего языка может успешно решать задачи, связанные с взаимодействием и взаимопониманием согласно традициям и нормам культуры данного языка.

Совет по культурному сотрудничеству, функционирующий при СЕ, уже с 70-х годов прошлого столетия начал проводить интенсивную работу, направленную на обоснование модели коммуникативной иноязычной компетенции и разработку на ее базе пороговых показателей владения иностранными языками. В результате этой работы в 1996 году в Страсбурге был принят документ, содержащий в себе общеевропейскую компетенцию «владения иностранными языками». Так, неотъемлемыми элементами коммуникативной компетенции рассматривались такие виды компетенций, (лингвистическая), как речевая (социолингвистическая), языковая компенсаторная (стратегическая), прагматическая (социальная), социокультурная и дискурсивная [114, С. 45-47].

Выполнение различных видов деятельности и решение конкретных задач в ходе речевой деятельности предполагает необходимость наличия у человека целого ряда компетенций, обусловленных его предыдущим жизненным опытом. В свою очередь, само участие в актах коммуникации, включая учебные, способствует дальнейшему совершенствованию у студента коммуникативной компетенции.

Любая компетенция в той или иной мере помогает человеку в общении, а значит, может быть рассмотрена как элемент компетенции коммуникативной.

Иноязычная компетенция, которую мы формируем, является достаточно стабильным интегративным образованием субъекта деятельности

иноязычного характера, позволяющего ему реализовать свой лингвистический потенциал, речевые навыки и умения, необходимый при коммуникации, и представляет собой синтез утвержденных и признанных коммуникативных и общих компетенций владения иностранными языками. Иноязычную компетенцию можно охарактеризовать как многоаспектную: количественный аспект состоит из совокупности аккумулированных знаний о языке, процессуальный же, качественный аспект выражен в уровне развития навыков и умений.

В педагогической практике и теории понятия «компетенция» и «компетентность» уже давно утвердились как один из ключевых результатов образовательного процесса. Учитывая общепризнанные определения данных понятий, мы считаем, что компетентность является определяющим фактором определения объема компетенций, спектра профессиональных полномочий, а посему ее следует рассматривать как понятие системного характера, а компетенция же выступает в качестве ее составляющей. В данном контексте мы вправе рассматривать компетенцию, проявляемую в определенной ситуации, либо в том или ином виде деятельности. Поэтому резюмируем: компетенция - это личностная способность специалиста выполнять определенную совокупность профессиональных функций.

В данной работе мы применяем в качестве базового понятие «компетенция», подразумевая при этом, что оно имеет более узкое значение по сравнению с «компетентностью».

Для выявления структурных составляющих понятия «иноязычная компетенция» и самой ее сущности мы проанализировали большой объем зарубежной научной литературы.

Необходимо отметить, что мы встретили большой разброс вариантов этого понятия - от «иноязычной коммуникативной компетентности» и «профессиональной иноязычной компетентности» до «межкультурной коммуникативной компетенции» и «иноязычной компетентности», хотя многие отечественные исследователи порой считают их синонимами.

Например, З.И. Коннова под «иноязычной профессиональной компетенцией» понимает уровень развития качественных показателей иноязычной коммуникации.

Е.П. Артамонова в своей работе коммуникативную иноязычную компетентность рассматривает как элемент компетентности профессиональной, как поступательный процесс развития будущего специалиста от уже имеющегося уровня коммуникативной иноязычной компетентности к более высокому [111, С. 328-332].

По мнению Н.С. Сахаровой, иноязычная компетенция тождественна компетенции коммуникативной, которая является одной из ключевых. Через иноязычную компетенцию отражаются параметры компетенции коммуникативной, которую мы рассматриваем, как способность решать языковыми средствами конкретные задачи, возникающие в определенных ситуациях и в определенных областях деятельности [136, С. 15-19].

По мнению же И.И. Опешанской, коммуникативную компетенцию следует рассматривать как способность осуществлять речевую иноязычную деятельность, реализовывать коммуникативное поведение с помощью полученных знаний, навык определения алгоритма действие речевого характера с учетом коммуникативных особенностей участников общения. При раскрытии сущности коммуникативной иноязычной компетенции исследователь употребляет такое понятие, как «вторичная языковая личность», определяемое им как сумма умений и навыков, позволяющих эффективно взаимодействовать с представителями разных культур [54, С. 61-64].

В результате сравнительного анализа используемых многими учеными определений сущности понятий мы пришли к выводу, что коммуникативная компетенция и коммуникативная компетентность, хотя и тесно взаимосвязаны друг с другом, но представляют собой разные категории.

Как отмечает Джеймс Пун Тенг Фет, для дальнейшей успешной профессиональной деятельности выпускники вузов должны обладать

коммуникативной компетентностью во владении языком, который они выбрали для изучения. Следовательно, основной целью вузов является развитие у студентов способности целесообразно и свободно использовать По язык. мнению исследователя, коммуникативная компетенция представляет собой совокупность знаний языковых и грамматических правил. Коммуникативные умения обуславливают потенциал практической Участие студентов в коммуникативной коммуникации. деятельности позволят им развивать письменные и речевые навыки, которые относятся к категории жизненных навыков. В дальнейшем автор акцентирует внимание на роли, которую играет коммуникативная компетенция конкурентоспособности будущих специалистов. Коммуникативные компетенции, полученные студентами учебы, позволяют во время значительно расширить умения и знания в тех или иных дисциплинах, успешно реализовывать свой потенциал с целью успешной интеграции в современное общество [135, С. 15-19].

По мнению Фан Вей Кунга, коммуникативная компетенция представляет собой межличностную, динамичную парадигму, в основе которой лежат адекватность и функциональность коммуникации, а также достаточность умений, суждений и знаний.

В некоторых зарубежных исследованиях коммуникативную компетенцию рассматривают как синтез способности к коммуникации и языковых знаний.

Таки образом, мы можем прийти к заключению, что коммуникативную компетенцию следует рассматривать как совокупность неязыковых и языковых навыков общения и знаний, что отличает ее от компетенции межкультурной, часть которой есть коммуникативная компетенция и предполагает владение языком в качестве инструмента общения.

На основе анализа работ зарубежных и отечественных исследователей мы выявили следующее.

Понятие «иноязычная компетенция» имеет большое количество определений его содержания. Между тем, при всем разнообразии подходов, авторы вкладывают в эти понятия схожие характеристики, которые заключаются в способности к межкультурному и межличностному взаимодействию посредством иностранного языка с целью успешного осуществления профессиональной деятельности [54, C. 61-64].

В основу этого понятия ставится, прежде всего, определенная совокупность лингвистических навыков, умений и знаний.

Различие подходов к определению рассматриваемого нами понятия обусловлено, прежде всего, целями и задачами конкретного исследования того или иного автора. Иноязычную компетенцию трактуют как способность к общению на иностранном языке; готовность общаться с представителями других культур; уровень профессионального мастерства или индивидуальные характеристики личности.

Понятие «иноязычная компетенция» в значительной части публикаций как способность пониманию рассматривается К И продуцированию неограниченного количества предложений, правильно построенных с позиции правил данного языка; а также как один из видов деятельности, взаимодействия состояший обмена информацией ИЗ между представителями разных языковых групп cцелью достижения взаимодействия и взаимопонимания.

Изучая предложенные вышеуказанными авторами определения содержания иноязычной компетенции, мы пришли к выводу, что коммуникативная иноязычная компетенция основана, в первую очередь, на информационной составляющей, поскольку коммуникация профессионального характера предусматривает обмен информацией.

Ученые оправданно, на наш взгляд, связывают иноязычную компетенцию с будущей профессиональной деятельностью студентов.

Так как основной темой данной работы является формирование иноязычной компетенции у студентов вузов, необходимо уточнить содержательно-структурные параметры данного феномена.

Для определения содержательной составляющей рассматриваемого понятия следует рассмотреть структурные элементы иноязычной компетенции.

Поскольку среди исследователей наблюдается большой разброс подходов к пониманию иноязычной компетенции, то это не могло не сказаться на составе компонентов этого феномена.

Например, по мнению С.В. Моториной, следует выделить такие компоненты, как деятельностный, когнитивный и мотивационно-ценностный [131, С. 133-137].

А.С. Андриенко предлагает выделять следующие составляющие формирования профессиональной иноязычной компетентности: личностнодеятельностную, целевую, содержательную, оценочно-результативную и целевую [32].

По З.И. Конновой же, ключевыми компонентами иноязычной профессиональной компетенции являются: культурологическо-коммуникационный, креативно-когнитивный, операционно-методический и информационный [87].

Для нашего исследования интересным является выделение автором четырех аспектов иноязычной профессиональной компетенции:

- воспитательный (развитие личностных характеристик);
- учебный;
- развивающий.

По мнению Е.П. Артамоновой, ключевыми элементами структуры коммуникативной иноязычной компетенции являются социокультурная, лингвистическая, интерсоциальная, и она должна формироваться на основе социокультурного подхода, иными словами - через диалог разных культур [112, C. 328-332].

Э.Ш. Зейнутдинова является сторонницей социокультурного подхода, согласно которому она рассматривает коммуникативную иноязычную компетенцию как личностную характеристику, которая проявляется в ходе профессионального и межличностного общения с представителями других культур. По мнению автора, в состав коммуникативной иноязычной компетентности входят социокультурная, речевая и языковая компетенции, при этом речевую и языковую компетенции исследователь не считает синонимами. Если языковую компетентность автор рассматривает как сумму знаний теоретического характера, то речевая компетенция проявляет себя в роли коммуникативных навыков. Принятие же специфики культурного и национального своеобразия страны, язык которой изучает студент, является проявлением социокультурной компетенции [84, [119, C. 376]].

Рассматривая структуру коммуникативной иноязычной компетенции, предложенную И.И. Опешанской, мы обнаружили ее следующие компоненты: социальная, мотивационная, учебная, профессионально-ориентированная, стратегическая, социокультурная, социолингвистическая и лингвистическая [51 С. 61-64].

В соответствие с данной структурой, знание синтаксических и грамматических правил языка изучения составляет основу языковой (лингвистической) компетенции. Данная компетенция раскрывает перед студентам возможность понимать и применять высказывания на иностранном языке согласно литературным общепринятым нормам.

Умение свободно воспроизводить и генерировать адекватные речевые ситуации, в ходе которых ее участники применяют оптимальные речевые иноязычные средства, является выражением социолингвистической компетенции.

Очевидна связь социокультурной компетенции с культурными, национальными и общественными особенностями той страны, язык которой изучает будущий специалист. Преподаватель должен воспитать у студентов толерантное отношение к другому образу мышления, к иноязычной культуре.

Социокультурная компетенция позволяет сформировать правильный алгоритм коммуникативного поведения в иноязычной среде, привить знания об особенностях другой культуры.

Стратегическую компенсаторной, компетенцию называют еше помощью формируются позволяющие поскольку ee навыки, компетенции иноязычной. Человек компенсировать недостатки достаточной стратегической компетенцией сможет найти правильный выход в сложной речевой ситуации, благодаря невербальным средствам или догадавшись о значении слова из контекста [118, С. 29-32].

Функция учебной компетенции заключается в предоставлении студентам знаний и навыков о работе с материалами учебного характера, умении пользоваться всем спектром средств для поиска информации, правильно организовывать самостоятельную работу.

Профессионально-ориентированную компетенцию понимают, как умение работать с литературой профессиональной тематики, поддерживать полноценное деловое общение в соответствие с правилами деловой и профессиональной этики.

В основе мотивационной компетенции заложено понимание тесной взаимосвязи между успешностью любой деятельности и степенью мотивированности.

Социальная компетенция предполагает, прежде всего, умение правильно сориентироваться в той или иной социальной ситуации, выработать максимально адекватную речевую стратегию с учетом условий конкретного акта коммуникации.

Такие зарубежные авторы, как Фан Вей Кунг, считают, что структурными элементами коммуникативной компетенции являются стратегическая, социолингвистическая, оперативная и лингвистическая компетенции.

Как свидетельствует анализ зарубежных и отечественных исследований на рассматриваемую тему, существует большое количество

подходов к вопросу о компонентах, составляющих иноязычную компетенцию.

Мы считаем, что при определении характеристики структурных элементов иноязычной компетенции нередко эти элементы дублируются.

Анализируя различия структуры иноязычной компетенции, мы обнаружили, что целый ряд ее элементов является общим для большинства исследователей, то есть касательно этих элементов достигнуто фактическое единодушие. Среди них: прагматическая (профессиональная) компетенция, стратегическая (двусторонняя), интерсоциальная (социокультурная), информационная, лингвострановедческая, языковая (лингвистическая).

Следует заметить доминирование в определениях многих авторов, исследующих компоненты иноязычной компетенции, когнитивного информационного компонентов, а мотивационный и лингвистический качестве обязательных. Достаточно часто указываются в выделяются компоненты деятельностный и социокультурный. Вместе с тем, хотим обратить внимание на то, что характеристики этих составляющих иноязычной компетенции зачастую интегрируются и дополняют друг друга. Это социальной, социолингвистической, касается, например, креативно-когнитивной, лингвистической социокультурной, И лингвострановедческой составляющих. Так, креативно-когнитивный элемент способствует развитию креативного мышления и отражает степень усвоения специфики мышления в сфере профессиональной иноязычной коммуникации [115, C. 88].

Проведя сравнение и проанализировав содержательную составляющую характеристик структуры иноязычной компетенции, рассмотрим их компоненты, применительно к студентам вузов: социально-личностный, коммуникативно-деятельностный, лингвокультурологический, мотивационно-целевой. Необходимо отметить их тесную взаимосвязь между собой. Далее предлагаем рассмотреть содержательную составляющую каждого элемента иноязычной компетенции студентов вузов.

Мотивационно-целевая составляющая иноязычной компетенции студентов неязыкового вузаотражает развитие интереса студентов к изучению иностранных языков, ИХ профессиональные потребности. Мотивационно-целевая составляющая основана на формировании мотивации студента к обучению, овладению различными видами профессиональной деятельности. Этот элемент определяется желанием студентов развиваться в профессиональном плане, понимать цели и задачи профессиональной подготовки. Резюмируя, выделим такие группы мотивов в мотивационноцелевой составляющей [149, С. 314-316]:

- 1. Коммуникативные. Относятся к стремлению общаться на изучаемом языке в профессиональной и личной сферах.
- 2. Образовательные. Связаны с формированием иноязычной компетенции с образовательными целями.
- 3. Личностные. Выражаются в стремлении студента к лидерству, повышению своего статуса, утверждению своего авторитета в глазах окружающих.
- 4. Рейтинговые. В их основе лежит стремление к получению высоких баллов в обучении.
- 5. Карьерные. Обусловлены пониманием важности владения иноязычной компетенцией для профессиональной карьеры, обеспечения конкурентных преимуществ на современном рынке труда.

Лингвокультурологическая составляющая иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза определяется уровнем знаний наиболее существенных различий лингвистического характера при применении лексико-графических форм. Характеристикой лингвокультурологической составляющей является наличие релевантных инструментов, позволяющих оформить те или иные речевые высказывания.

Так как обучаясь иностранным языкам, студенты тем самым приобщаются к общемировой культуре, принимая новые ценности, и оценивая их через призму родной культуры, молодые люди формирует свою

систему ценностных ориентиров, начинают осмысливать свое место и назначение в современном мире. Помимо этого, владение этой составляющей позволяет студентам выстраивать свою речь, учитывая национальную что пренебрежение национальными специфику. Очевидно, различиями и незнание специфики другой культуры может стать причиной взаимодействия отторжения участников речевого друг OT друга, недопонимания между ними. Особо следует акцентировать внимание на необходимости наличия лингвокультурологического интереса, рассматриваемого нами в качестве одного из признаков совершенствования личности в ходе изучения иностранных языков. Такой интерес способствует повышению познавательной деятельности студентов, оказывает стимулирующее влияние на развитие коммуникативных способностей будущего специалиста.

В основе коммуникативно-деятельностной составляющей иноязычной неязыкового компетенции студентов вуза лежит умение грамотно планировать самостоятельную работу c различными источниками информации, владение современными информационными технологиями в сфере обучения. Общение неразрывно связано с обменом информации, ее трансформацией в ходе коммуникативного процесса. Для студента важно научиться ее извлекать, видеть в текстах коммуникативную направленность, отличать в информации важное от второстепенного. Особенности различной учебной информации оказывает влияние на ход усвоение новых знаний. Требуются не только навыки правильной работы с информацией, умение свободное обращение работать самостоятельно, НО также традиционными источниками, такими как справочники, словари, учебники и периодика, так и с современными технологиями, такими как компьютер и интернет [148, С. 69].

Целью формирования коммуникативно-деятельностной составляющей является развитие у студентов неязыкового вуза коммуникативных навыков в ключевых видах речевой коммуникации, умение предугадывать свое

поведения в вербальных и невербальных формах, что, в свою очередь, дает возможность отобрать оптимальные речевые инструменты, исправлять ошибки коммуникации, применяя правила построения письменной и устной речи. На основе вышесказанного делаем вывод, что коммуникативнодеятельностная составляющая позволяет понять связь, существующую между тем, что человек пытается донести собеседнику и средствами лексикограмматического характера реализации этого намерения.

По нашему мнению, исследователи при рассмотрении составляющих иноязычной компетенции делают это с различных позиций: передачи информации, межкультурного общения, деятельностного аспекта, и лишь вскользь затрагивая личностно-социальный аспект. Главное внимание формированию людей уделяется молодых стремления профессиональному росту. Мы считаем, что структурно-содержательные особенности иноязычной компетенции студентов неязыкового вузане должна ограничиваться накоплением новых знаний, а должна подкрепляться на процессе межкультурного профессиональной практике в диалога и деятельности.

Социально-личностная составляющая иноязычной компетенции студентов предполагает интеграцию социального и личностного аспектов профессионального образования, подразумевающих приобщение к общественной системе ценностей, развитие личностных свойств и качеств.

данной составляющей является развитие специалисте навыков командной работы, взаимодействие между личностью и социумом, определение формы и характера использования полученных знаний, выработка лидерских качеств. Благодаря этой составляющей человек легче включается в общественные процессы в роли свободной, мобильной, развивающейся Содержательный личности. компонент социальноличностной составляющей направлен на развитие стремления непрерывному самосовершенствованию, навыков самостоятельной работы и управления своим временем. Резюмируя вышесказанное, отметим, что

социально-личностная составляющая иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза позволяет им гибче ориентироваться в различных профессиональных ситуациях, поддерживая при этом межличностные отношений на хорошем уровне.

На основе вышеизложенного становится очевидной актуальность формирования социально-личностной составляющей иноязычной компетенции студентов вузов, которая направлена на развитие сознательного стремления К приобретению качеств личностно-профессионального характера в ходе обучения иностранным языкам. Студенты осмысленно оценивают уровень иноязычной компетенции, делая вывод о необходимости самосовершенствования учебы. непрерывного В ходе При осуществляется решение задач социализации и воспитания студентов, овладения ими знаний о других культурах, их системе ценностей, нравственных ориентирах.

Таким образом, особенности компонентной структуры иноязычной компетентности выделяют ее из других видов компетенций. По нашему мнению, формирование у студентов неязыкового вуза иноязычной компетенции следует рассматривать в качестве процесса изменения профессионального аспекта личности.

Резюмируя вышесказанное, предлагаем следующий вывод. Анализ, проведенный в рамках исследования, позволяет утверждать, что под иноязычной компетенцией студентов неязыкового вуза следует понимать способность и готовность выполнять коммуникативную деятельность на иностранном языке, что позволит специалисту правильно выстраивать свое поведение, с учетом конкретной ситуации и местных культурных и языковых особенностей. Главными составляющими иноязычной компетенции студентов неязыкового мотивационно-целевая, вуза являются: лингвокультурологическая, социально-личностная, коммуникативнодеятельностная.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В условиях становления демократических институтов в независимом Таджикистане осуществляется последовательная государственная политика, ориентированная на общечеловеческие гуманитарные ценности, многовековые духовные и культурные традиции таджикского народа, его исторический опыт, а также на перспективу дальнейшего развития государства в единой мировой семье демократических государств.

В настоящий момент перед страной стоит задача достичь нового качества общества, для чего необходимо сформировать нового человека, а в решении этой задачи ключевую роль призвана сыграть высшая школа.

Рассматривая опыт других стран в сфере реформирования высшей школы, можно констатировать, что главной целью реформ этой ступени образовательной системы должно стать внедрение новых форм обучения, финансирования, поиск новых подходов к профессиональному образованию и науке. Не вызывает сомнений необходимость тесной связи между высшим образованием и наукой. В странах, где наблюдается низкий уровень востребованности на научные исследования, существенно технический и интеллектуальный потенциал, уровень профессиональной квалификации населения И качество образования. Такие страны демонстрируют все возрастающее отставание в технологиях.

Политику государства в языковой сфере следует рассматривать как комплекс практических мероприятий и идеологических принципов в государстве и обществе. Государственная языковая политика весьма многогранна и многоаспектна. Это может быть и закон о языках, регулирующий применение разных в различных ситуациях, или принятое руководителем компании решение о том, на каком языке будет оформлено описание товара или самой компании в материалах рекламного характера.

Наряду с таджикским языком, языковая стратегия в республике гарантирует развитие других языков, возможность их изучения. Это

относится не только к языкам народов, проживающих в республике, но также и к английскому языку, как одному из самых распространенных в мире, необходимость владения которым все острее ощущают жители молодой республике, особенно молодежь.

Инновационные методы обучения, без которых невозможно осуществить реформу системы образования, включая высшее образование, предполагают значительные материальные вложения, в первую очередь, в развитие и укрепление в узах материально-технической базы.

Для решения задач, поставленных Государственной программой по совершенствованию изучения и преподавания русского и английского языков, которая является ключевым программным документом республики в данной сфере, необходимы значительные усилия со стороны, как государственных органов власти, так и непосредственно со стороны научно-педагогической общественности.

На пути реализации Программы стоят две ключевые проблемы, без решения которых преждевременно говорить о ее реалистичности: 1) финансирование мероприятий, предусмотренных в документе; 2) острый дефицит высококвалифицированных кадров, которые способны обеспечить научно-методический аспект Программы, без чего большинство ее пунктов не может быть реализовано.

Решение второй проблемы можно, по нашему мнению, осуществить через создание координационного центра, занимающегося вопросами реализации пунктов Программы. В его функции должны быть включены сбор и анализ информации, а также выработка конкретных рекомендаций всем субъектам, принимающим участие в реализации Программы.

Формирование у молодого специалиста иноязычной поликультурной компетенции является в современных условиях важной проблемой профессионального образования.

Ключевая концепция работы основана на позиции автора, согласно которой коммуникация является объективно сложившимся культурным

явлением социальной реальности, который определяет потенциал активизации коммуникативных явлений в современном мире, которые требуют особого внимания к ее качественной составляющей, характеристики которой особо востребованы в условиях неопределенности духовных установок, прагматизации и технизации современного общества.

Социально-личностная составляющая иноязычной компетенции студентов предполагает интеграцию социального и личностного аспектов профессионального образования, подразумевающих приобщение к общественной системе ценностей, развитие личностных свойств и качеств.

составляющей Целью данной является развитие будущем специалисте навыков командной работы, взаимодействие между личностью и социумом, определение формы и характера использования полученных знаний, выработка лидерских качеств. Благодаря этой составляющей человек легче включается в общественные процессы в роли свободной, мобильной, развивающейся личности. Содержательный компонент социальноличностной составляющей направлен на развитие стремления непрерывному самосовершенствованию, навыков самостоятельной работы и управления своим временем. Резюмируя вышесказанное, отметим, что социально-личностная составляющая иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза позволяет им гибче ориентироваться в различных профессиональных ситуациях, поддерживая при этом межличностные отношения на хорошем уровне.

На основе вышеизложенного становится очевидной актуальность формирования социально-личностной составляющей иноязычной компетенции студентов вузов, которая направлена на развитие сознательного стремления К приобретению качеств личностно-профессионального характера в ходе обучения иностранным языкам. Студенты осмысленно оценивают уровень иноязычной компетенции, делая вывод о необходимости непрерывного самосовершенствования учебы. При ходе ЭТОМ осуществляется решение задач социализации и воспитания студентов,

овладения ими знаний о других культурах, их системе ценностей, нравственных ориентирах.

Таким образом, особенности компонентной структуры иноязычной компетентности выделяют ее из других видов компетенций. По нашему мнению, формирование у студентов неязыкового вузаиноязычной компетенции следует рассматривать в качестве процесса изменения профессионального аспекта личности.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

## 2.1. Современные требования к обеспечению качества подготовки студентов неязыкового вуза

Анализ структуры образовательной сферы современного Таджикистана, а также изучение комплекса основополагающих документов, лежащих в основе национальной языковой и образовательной политики, позволяют прийти к выводу о важнейшей роли высшей школы в системе образования республики.

Впервые иностранные языки как специальность (немецкий английский) стали преподавать в ТГПУ им. С.Айни (тогда - пединститут им. Т.Г.Шевченко) с открытием там факультета иностранных языков. Первый набор студентов состоял всего ИЗ 39 человек. Ленинабалский государственный педагогический историкоинститут на своем филологическом факультете начал в 1950 году подготовку преподавателей немецкого и английского языков, а уже в 1956 году на основе этих групп был образован факультет иностранных языков.

Преподавание в Таджикистане иностранных языков можно описать как нелегкий путь от попыток хотя бы сохранить иностранные языки в качестве общеобразовательной дисциплины в единой трудовой школе до современного взгляда на них, как на обязательный и один из важнейших компонентов образования.

В первые годы Советской власти нарушение международных связей и, соответственно, низкая востребованность в специалистах, владеющих иностранными языками, стало причиной возникновения теории (Н.Н. Стромилов, А. Герлах) о том, что ценность изучения иностранных языков

преувеличена. В таких условиях было очень нелегко отстаивать большое значение этой учебной дисциплины.

Период с 1924 по 1931 год, когда была признана важность изучения иностранных языков, стал временем активного развития методической базы дисциплины и включения широких масс в образовательный процесс. Обучение чтению было выбрано в качестве основного направления учебного процесса, в ходе которого осуществлялось и интернациональное воспитание, когда сравнение иностранного языка с родным способствовало более глубокому пониманию структуры языка иностранного. Взяв за основу прямой метод, распространенный в западной педагогике, методисты осознали значимость комбинированного метода [31, C. 58-94].

Особенно быстрым развитием методической мысли в преподавании рассматриваемой учебной дисциплины ознаменовались годы с 1932 по 1946. ШΚ ВКП постановлением поднял своим значимость изучения иностранных новый уровень, поставив системой языков на перед образования задачу, чтобы каждый выпускник средней школы владел хотя бы одним иностранным языком.

Возросло количество часов, которое отводилось на изучение языков, например, для школы это цифра достигла 1000 часов. Открывались новые вузы или факультеты иностранных языков при уже существующих. На школу была возложена функция обеспечения учеников владением основными видами речевых навыков. Программа по иностранному языку впервые стала содержать требования, предъявляемые к навыкам и умениям, что свидетельствовало о практической направленности учебного процесса по изучению иностранных языков.

Рассматриваемый период стал временем появления первых стабильных учебников по иностранным языкам, большое внимание в обучении уделяется развитию сознательно-сопоставительного метода. Годы с 1947 по 1959 можно назвать годами преобразования методики преподавания иностранных языков в настоящую научную дисциплину. Вместе с тем, учебники того

времени еще являлись набором разрозненных пособий, что не могло не оказывать негативного влияния на уровень их эффективности.

В период с 1960-х по 1980-е годы государство предприняло ряд мер, направленных на повышение качественного уровня обучения в вузах и школах иностранным языкам; пред педагогами была поставлена задача сформировать у студентов навыки беспереводного чтения, устной речи и других практических умений; с 1961 года классы стали делить на подгруппы, а в начальных классах и дошкольных заведениях по желанию родителей открывались группы по изучению иностранных языков. Больше стало школ, где ряд предметов преподавались на иностранном языке.

Когда республики бывшего СССР стали независимым государствами, пришло новое осознание той роли для общества, которую играет знание иностранных языков, их места в системе высшей и средней школы. Новые требования, выдвигаемые к новому поколению в результате гуманизации образования, значительно возросли, особенно в сфере владения как родным, так и иностранными языкам [37, С. 32].

В основе современной методики обучения иностранным языкам лежат целом достижения В спектре научных дисциплин, включая психолингвистику. Опираясь на ключевые положения языкознания, современная методика однозначно поддерживает активные методы учебного процесса.

Если родной язык мы усваиваем ненамеренно и неосознанно, то в школе и высших учебных заведениях при изучении иностранных языков выбирается путь намеренного, сознательного обучения. В процессе изучения иностранного языка ученик (студент) получает необходимые знания в форме инструкций и правил, а также выполняет специальные упражнения, которые позволяют ему закрепить полученные знания и приобрести навыки речи, письма и чтения.

При изучении иностранных языков применяются ряд прямых методов, в основе которых лежит непроизвольная имитация, запоминание, копирование или подражание, между тем сознательное изучение языка считается наиболее предпочтительным методом, поскольку именно такой путь подразумевает осознание учеником инструментов, помогающих сформировать мысль через средства языка, а также правил, позволяющих определить, как этими инструментами пользоваться, чтобы правильно понять других людей или сформулировать на иностранном языке собственные мысли.

Таким образом, для овладения иностранным языком необходимо изучить новый языковой код, другими словами, новые инструменты, позволяющие выразить мысль на чужом языке, для чего необходимо опираться на сознательные формы обучения.

Еще одной особенностью учебной дисциплины «иностранный язык» является то, что основная цель обучения заключается не столько в том, чтобы получить знания о данном предмете, как таковом, сколько в том, чтобы освоить все виды речевой деятельности. Для того, чтобы усвоить иностранный язык на практике, необходимо выполнить очень большой объем тренировочных упражнений, позволяющих сформировать речевые умения и навыки. Вместе с тем, не обойтись без освоения определенного объема инструкций и правил, имеющих практическую направленность, хотя они и не занимают значительного места в общем объеме направленного на практику обучения [124, C. 62-67].

Осмысление языковых закономерностей языка, который изучается, нужно студентам не только для его практического освоения для дальнейшего общения, но и для дальнейшей передачи своим будущим ученикам этих навыков, знаний и умений. Таким образом, изучение средств осваиваемого языка (фонетика, грамматика, лексика) представляет собой лишь один из аспектов его изучения. Ключевым вопросом является - как эти средства помогут в дальнейшей профессиональной деятельности. Из вышесказанного вытекает понимание важности профессиональной ориентации при изучении иностранного языка еще со школы, что позволит параллельно с иными

аспектами мотивации, поддерживать у ученика (студента) устойчивую заинтересованность к практическому овладению языком.

Современному этапу вузовского обучения иностранным языкам в Таджикистане в полной мере отвечают психологическая и лингвистическая концепции. При этом важную роль играют поэтапное овладение различными видами речевой деятельности, формирование навыков коммуникации, являющиеся важнейшими составляющими учебного процесса согласно сознательно-практическому методу изучения иностранных языков. Между тем, продвинутые этапы обучения в вузах предполагают совершенствование данного метода посредством других, инновационных технологий, в первую очередь - коммуникативного метода.

Большой опыт применении практическом коммуникативнонаправленного обучения языкам накоплен педагогами европейских стран, которые реализуют его в рамках программы Language Learning for European Citizenship, принятой Советом Европы, направленной на эффективное изучение гражданами Европы иностранных языков. Благодаря уровневому характеру обучения студенты имеют возможность максимально быстро преодолеть языковой барьер, добиться свободного общения и достичь взаимного понимания. Достижению максимально благоприятных условий для изучения иностранного языка в качестве инструмента эффективного общения способствуют и техника формирования учебной группы, и учебный материал, специально разработанный с учетом необходимости обучения реальной коммуникации, а также свободная атмосфера в ходе обучения и широкое использование активных форм обучения [151, С.66-70].

Этот метод отличается, прежде всего, максимальным приближением обучающего процесса к условиям реальной коммуникации, что обусловливает предметность коммуникативного процесса, а значит, и выбор речевых тем, ситуаций и интенций, которые отражают потребности и практические интересы студентов, коммуникативно-обусловленное поведение студентов и преподавателя в ходе занятий.

В контексте настоящего исследования наиболее важными являются следующие характеристики данного метода [156, С. 71-77]:

1. В основе данного метода заложен личностно-деятельностный подход к обучающему процессу, который разработан психологами. Ключевые положения этого подхода нашли свое отражение в работах А.Н. Леонтьева, СЛ. Рубинштейна, Л.С. Выготского, которые рассматривали личность в качестве субъекта, формирование которого осуществляется в ходе общения и деятельности, характер которых ею же и обусловлен.

Обучение языку с позиции личностно-деятельностного метода ставит перед собой цель сформировать речевые умения, где речевая деятельность выступает объектом обучения. В связи с этим становится актуальным вопрос, как поддержать в студентов потребность общаться на изучаемом языке, а также интерес не только к его овладению, но также к изучению культуры носителей этого языка.

Помимо этого, при деятельностно-личностном подходе, который реализуется как составляющая коммуникативного метода, максимально учитываются личностные индивидуально-психологические особенности ученика, что отражается как в форме и содержании учебных заданий, так и в характере самого общения с учеником. В контексте данного подхода общение представляет собой партнерское сотрудничество, что при обучении речевой деятельности является одним из самых эффективных методов [128, С. 382-392].

2. Без этого метода не может быть реализован методический принцип коммуникативной направленности. Поэтому изучение языка как инструмента общения невозможно без формирования у студентов коммуникативной компетенции, которая включает в себя как знание системы изучаемого языка, так и умение правильно использовать языковые единицы для успешного общения. Рассматривая ситуации и темы общения, тактики коммуникации, социальные роли сторон коммуникации, сферы коммуникативной деятельности, как единицы коммуникативной компетенции, а также выделяя

различные виды компетенций, мы обеспечиваем коммуникативную направленность учебного процесса.

- 3. В рамках речевой направленности обучения, предполагающей, что речевая деятельность не только выполняет функцию средства обучения, но и является его целью, важная роль отводится поведению педагога, воздействующего на процесс общения через вовлечение студентов в общую деятельность.
- 4. Активность речемыслительного характера в качестве постоянной вовлеченности учеников в общение в опосредованной либо непосредственной форме.
- 5. Отбор и представление всех уровней учебного материала (от тематического и ситуативного до грамматического и лексического) в соответствие с функциональным подходом, предполагающем, что в ходе учебного процесса любая языковая единица выполняет определенную речевую функцию.
- 6. Соблюдение принципа проблемности в качестве способа представления и организации учебного материала, согласно которому учебный материал должен вызвать у студентов интерес, отвечать их возрасту, и ставить перед ними речемыслительные задачи через их вовлеченность в диалоги и общее обсуждение текстов и других вопросов, связанных с общением.

Качественный образования уровень В современных условиях становится ключевым параметром, характеризующим конкурентоспособность, как в целом национальной системы образования, так и отдельных образовательных учреждений. В большинстве стран, включая Республику Таджикистан, обеспечение качества образования и контроль за его уровнем занимают ключевое место в стратегии проведения реформ с образовательной сфере. Вопросы, связанные с оценкой и измерением результатов обучения, являются одними из центральных в педагогической практике и теории, поскольку решение, связанных с ними проблем, позволяет объективно оценить уровень эффективности и направления развития содержательной составляющей образовательного процесса, организации и методов обучения, а также совершенствования системы управления. Объективные результаты обучения, основанные на теории, позволяют управленцам и педагогам получить реальную информацию о педагогическом процессе, о достижениях и узких местах в обучении каждого студента, определить воздействие на учебный процесс и его результаты различных факторов [141, С. 190-193].

Высшее учебное заведение обязано обеспечить качественный уровень работы преподавателей и гарантировать наличие у них (преподавателей) профессиональных и общих компетенций, позволяющих в ходе учебного процесса с максимальной эффективностью передавать своим студентом знания, и обеспечить с ними устойчивую обратную связь. Для решения этих задач преподаватели должны регулярно повышать свою квалификацию, а вуз поощрять этому. Важным является понимание всячески ИХ К преподавателями принципов компетентностного обучения, они должны сами образовательный конструировать процесс, уметь мотивировать И заинтересовывать студентов в достижении поставленных целей.

Помимо обеспечения свободного общения между педагогами и студентами, от вуза требуется также обеспечить студентам доступ к другим, материальным и информационным ресурсам, необходимым при обучении, осуществляя при этом мониторинг эффективности их использования, доступности и качества. Студенты должны принимать активное участие в мониторинге, планировании и оценке образовательных программ. Должна быть создана прозрачная единая система оценки качества полученных студентами знаний, в основе которой заложены процедуры, правила и критерии проведения экзаменационных проверок с применением новейших технологий.

Чтобы обеспечить объективность оценки, следует добиться, чтобы процедуры, правила и критерии оценивания соответствовали задаче выявить

реальный уровень знаний студентов по сравнению с планируемым, а также принимали во внимание особенности каждого вида оценивания. Достижение названных выше целей позволит сформировать такое образовательное пространство, в котором образовательные средства и возможности, а также содержательная составляющая учебных программ отвечают поставленным целям.

Без полноценного мониторинга дальнейшей профессиональной карьеры выпускников вуза невозможно ответить на ряд серьезных вопросов, касающихся эффективности системы высшего образования, а также о том, какие именно компетенции востребованы на рынке труда.

Ключевые аспекты обеспечения качества преподавания в высшем учебном заведении: качество (насколько характеристики соответствуют требованиям; параметр, который обеспечивает функционирование системы образования); критерии качества (признаки, характеризующие уровень соответствия качества установленным стандартам, требованиям и нормам); нормы качества (документально зафиксированные, признанные комплексы требований к уровню качеству того или иного объекта); мониторинг качества (система, обеспечивающая наблюдение за изменениями и состояниями, а также прогноз и оценку относительно качества объекта); оценка качества (сравнивает характеристики, параметры, свойства объекта с базовыми показателями, являющиеся эталонными); управление качеством (мероприятия, направленные на улучшение объекта); обеспечение качества (действия, обеспечивающие качество объекта на уровне установленных стандартов, требований и норм) [140, С. 175-184].

Можно констатировать сложность и многообразие перечня личностных качеств и профессиональных умений выпускников высших учебных заведений, в числе которых рассмотрим свойства, собранные в две группы:

1) свойства, которые обусловлены совокупностью конкретных требований, предъявляемых к специалисту того или иного профиля. Как правило, они характеризуют личностные качества выпускника, благодаря

которым он сможет на достаточно высоком профессиональном уровне осуществлять свою профессиональную деятельность.

2) свойства, обусловленные требованиями, предъявляемыми к молодому человеку с высшим образованием. Сюда относятся патриотизм, толерантность, порядочность, честность, стремление к совершенствованию профессионального уровня и т. д. Отсутствие этих важных свойств нередко отмечается в специальной литературе по педагогике. Безынициативные преподаватели, относящиеся к своим профессиональным обязанностям формально, зачастую не обращают на эти свойства внимание. Данная группа свойств развивается на основе коммуникативных умений, играющих важную роль для специалистов самых разных направлений, но особенно значимых для педагогов.

Хотя на сегодняшний день очевидна необходимость владения иностранными языками для специалистов различных профилей, для выпускников неязыковых вузов владение иностранным языком зачастую сопряжено со значительными трудностями. Среди многих причин такого положения одной из основных является недостаточная мотивация. Поэтому формирование мотивации у студентов неязыкового вузанеязыкового профиля к освоению иностранных языков представляет собой достаточно актуальную проблему [137, С. 9-20].

Новые задачи, возникающие перед педагогами, и которые в целом влияют на систему подготовки специалистов в вузах, должны помочь решить следующие проблемы: сформировать «модель» вузовской подготовки специалистов; отойти от узкоотраслевой схемы подготовки, сложилась в высшей школе, и перейти на многопрофильную подготовку студентов; интенсифицировать учебный процесс и ряд других задач. При ЭТОМ педагог должен привить студенту осознание важности профессионального роста, развития лучших качеств своей личности; Важно, чтобы направление студент понимал пути И реализации своего интеллектуального и творческого потенциала.

Коммуникативные качества студента составляют основу его проявлений. В ходе обучения будущих личностных специалистов коммуникативные характеристики студента лежат в основе его будущего профессионального отражая одновременно роста, уровень его интеллектуальных усилий с целью решения обучающих задач, необходимых для успешной педагогической деятельности.

Мы считаем, что студент должен обладать глубокими знаниями о важном значении коммуникативных навыков в работе преподавателя иностранных языков, уметь оценивать как самого себя, так и речевые проявления студентов. Умение объективно оценивать свои достижения в сфере разговорного иностранного языка позволяет индивиду планировать свое развитие, делает личность центром обучения. Здесь достаточно важная роль отводится такому методу сугубо организационного характера, как система многоуровневой подготовки будущего преподавателя иностранных языков, которая регулярно выдвигает перед студентами специфические инструменты контроля, посредством которых он может объективно оценить уровень своих профессиональных и языковых умений [60, С. 123-125].

На занятиях студенты вузов зачастую пассивно потребляют духовные ценности, что снижает их ответственность по отношению к учебе. Использование коммуникативно-деятельностного подхода при организации учебного процесса позволяет избежать указанных негативных явлений. Этот подход предполагает максимальное использование самостоятельных форм работы студентов с элементами управления. Управлять самостоятельной работой можно как опосредованно - посредством рейтинговой модели оценки полученных знаний, так и непосредственно - в ходе взаимодействия с преподавателем.

В настоящее время в Таджикистане сложился позитивный подход к феномену «качество образования» и сформировалось понимание необходимости наличия независимого механизма оценки качественного уровня образования на всех этапах. Педагогическое сообщество в полной

мере осознало важную роль, которую понятная и публичная система оценки и мониторинга играет в развитии национальной образовательной системы. Начинает складываться культура использования многочисленными пользователями объективных данных об уровне качества образования.

Требования, предъявляемые в современных условиях к качеству управления образовательным процессом с использованием объективных обусловили данных об итогах обучения, актуальность подготовки квалифицированных специалистов в сфере разработки и реализации стандартизированных педагогических инструментов. Современная традиция оценивания успехов в учебе предполагает опору на несколько основных К принципов деятельности контрольно-оценочного характера. таки принципам относятся: сочетание инновационных методов оценивания с традиционными; тесная связь обучения с оценкой; независимый характер оценочных процедур; наличие шкал, норм, критериев и параметров оценивания; использование данных оценивания самоанализа ДЛЯ самоконтроля; доступность информации для изучения и интерпретации [134, C. 6-12].

Рассматривая принципиальную разницу традиционными между методами оценки знаний и педагогическими измерениями, следует сказать, что если в первом случае предполагается качественное оценка успехов в учебе через взаимодействие между учеником и учителем, то во втором речь идет о количественных показателях итогов обучения, главным образом с применением программно-инструментальных методов и педагогических измерителей. Каждая из названных систем характеризуется своими положительными сторонами и недостатками.

Преимуществами традиционных методов являются оперативность определения результатов, простота применяемых приемов, а также развитие у студентов коммуникативных способностей. Поскольку данные методы направлены на определение качественных эквивалентов, а не на измерение количественных параметров, результаты подобного контроля не могут быть

объектами сравнения между собой. Среди недостатков, которые не позволяют этому методу отвечать современным тенденциям в развитии образовательной системы, следует отметить следующие: субъективизм со недостаточность стороны преподавателя; инструментов контроля, отвечающих требованиям компетентностного подхода обучающем обеспечения, процессе; недостатки методического позволяющего осуществлять самокоррекцию и самооценку процесса обучения и т.д. [125, С. 227-2441.

Отличие современных технологий оценивания от традиционных заключается, прежде всего, в использовании количественного подхода, который направлен на получение численных параметров. В роли исследуемых рассматриваются следующие латентные параметры: межпредметная (или предметная) подготовленность студента и трудность заданий.

Может на первый взгляд показаться, что понятие «измерения» применительно к педагогике звучит достаточно противоречиво, что можно понять, учитывая различия между знаниями и физическими объектами, измерение которых предполагает наличие соответствующих единиц измерения, точки отсчета и шкалы.

Недостаточное развитие технологии тестирования в системе образования Республики Таджикистан обусловлено наличием ряда трудностей и проблем, которые мы предлагаем рассмотреть:

1. Противоречивый характер внутренней логики таких тестов создает впечатление, что метод выбора правильного ответа из нескольких предложенных вариантов позволят выявить лишь самый низкий уровень знаний. Распространено мнение, что методика тестов не позволяет выявить степень понимания студентами тех или иных явлений, закономерностей или процессов, что тестированию подлежат только формальные знания. Между тем, опыт свидетельствует, что большое значение имеет содержательная

составляющая и качество тестовых заданий, а также правильный подбор правдоподобных ответов (дистракторов).

- 2. Производство тестового продукта необходимого качества требует значительных затрат средств и времени. Более того, создание теста требует достаточно емкой базы калиброванных тестовых наличия обладающих стабильными статистическими параметрами, ДЛЯ чего необходима работа разработке многолетняя ПО И практическому использованию стандартизированных тестов, длительное испытание с использованием репрезентативных выборок, а также разработка параметров уровня трудности заданий. Создавать подобные педагогические измерители должны специальные центры, в которых работают квалифицированные специалисты - теоретики и практики в сфере разработки подобной продукции. Вместе с тем такие тесты необходимо сделать доступными для учреждений образования, а также педагоги должны обладать достаточной квалификацией ДЛЯ грамотного применения максимального ИХ И использования их возможностей.
- 3. Тесты, подобно другим измерительным инструментам, имеют содержательную ограниченность, которая вызвана объективными причинами.
- 4. Как измерительные инструменты, тестирование другие характеризуется своими границами применимости. Если в педагогической среде тестовая культура недостаточно развита, то вместо ожидаемой пользы если учебный процесс применение тестов может даже навредить, ограничивается механическим запоминанием ответов, направлен исключительно на положительное прохождение тестирования, а базовый материал подменяется иной информацией. Решению этой проблемы будет способствовать разработка и внедрение образовательных стандартов, формирование обширной базы тесовых заданий, применение цифровых технологий в тестировании.

- 5. Есть возможность, что процедуры тестирования будут нарушены, а его результаты фальсифицированы и искажены, от чего, впрочем, не застрахованы и другие виды контроля. Должна быть обеспечена надежная информационная защита материалов тестирования на всех его этапах.
- 6. Недостатки чисто субъективного характера: неверие отдельных педагогов (ввиду недостатка знаний) в объективность тестирования и его потенциал; консерватизм отдельных администраторов, боязнь новых технологий и желание избежать личных проблем, вызванных независимым контролем.

Помимо вышесказанного, проблемы возникают при оценивании компетенций. Степень сформированности компетенций оценивается по уровневому методу, в отличие от балльной системы, при этом определяется, достиг ли студент того или иного порогового балла. В зарубежных странах широко используется система уровневых шкал, оценивание где осуществляется не с помощью баллов, а посредством заданных уровней, а критериальное оценивание проводится с помощью широко спектра пороговых значений и других оценочных средств по многомерным шкалам. Вертикальная уровневая шкала отображает итоговые результаты многоэтапного оценивания компетенций [33, С. 47-52].

При использовании ключевых положений уровневого оценивания можно добиться вполне надежных результатов, если учитывать итоги многоступенчатых промежуточных процедур. В основе этого метода заложен подход, при котором достижения студента описываются с учетом уровня освоения им содержательной составляющей учебных дисциплин, а также деятельности с применением освоенных им знаний. Оценивание компетенций осуществляется с использованием различных активных методов оценки деятельности студентов.

Определение численных показателей итогов выполнения тех или иных действий требует широкого использования оценочных таблиц, а также

листов экспертного наблюдения за тем, как студенты проявляют те или иные компетенции, критерий оценки и обоснованных пороговых баллов. Благодаря вышесказанным мерам удается достичь прозрачности и понятности для всех процесса оценивания, от которого по возможности должны быть дистанцированы преподаватели тех учебных дисциплин, знание которых оценивается в конкретном модуле [121, С. 29-57].

Оценивая в баллах достижения каждого профиля, эксперты, наблюдая за деятельностью оцениваемого, могут точнее определить в целом степень компетентности по уровневой шкале. Обеспечение взаимодействия в оценочном процессе работодателей и профессиональных организаций, а также создание связи между потребностями рынка труда и результатами обучения позволит повысить качественный уровень подготовки будущих специалистов и в целом образовательной деятельности высших учебных заведений.

В современных условиях работодатели многих стран, включая Таджикистан, стали выдвигать перед университетами требования к молодым специалистам, включающие в сея не только описание необходимой совокупности знаний, но также уровень профессиональных компетенций и практического опыта.

Среди показателей уровня подготовки специалиста называют не только его умение решать определенные задачи в рамках избранной профессии, но также креативность, ответственность, социальная активность, духовность и т.д.

Поэтому не вызывает сомнения актуальность разработки необходимого инструментария, позволяющего определить уровень сформированности компетенций общекультурного характера, которые могут формироваться как при освоении всей учебной программы, так и в рамках отдельных модулей.

## 2.2. Педагогические условия формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза

Как в зарубежной, так и в отечественной методической литературе понятие «компетенция» имеет множество определений, поскольку его теоретическая разработка далека от завершения. Практическое применение этого понятия невозможно без понимания его сути, носящей комплексный характер, а именно как интеграция умений, знаний, отношений, установок и ценностей. равной значимых осуществления В степени ДЛЯ профессиональной деятельности. Следовательно, ключевой аспект компетентности следует рассматривать как способность к осуществлению той или иной деятельности, как новой, так и уже привычной, с опорой на совокупность опыта, отношений, умений и знаний.

Е.В. Сартакова, Ю.В. Коновалова, А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова предлагают выделять следующие ключевые компоненты компетенции [53, С. 12]. Освоение знаний осуществляется В процессе познавательной, когнитивной деятельности. Под умением мы понимаем целенаправленное осуществление или действий. заланий. Отношения тех иных отношения профессионала рассматриваются как свое карьере профессиональному совершенствованию, отношения к предмету или объекту деятельности или между субъектами деятельности. Опыт представляет собой проработанное и осмысленное профессиональное и жизненное содержание человека, ставшее неотъемлемой частью его личности.

Понятие «ключевые компетенции» самим названием предполагают свое основное положение по отношению к другим, предметно-ориентированным и конкретным компетенциям, они имеют характер надпредметный и надпрофессиональный и являются общими для любого вида деятельности.

Владение ключевыми компетенциями следует рассматривать как социальный заказ современного общества, который отражен в

образовательных стандартах в виде универсальных компетенций выпускников вузов, которые должны быть сформированы в ходе реализации учебной программы; лидерство и командная работа; критическое и системное мышление; межкультурное взаимодействие; разработка и осуществление проектов; безопасность жизнедеятельности; саморазвитие и самоорганизация.

Новогородцевой, успешная профессиональная И.В. По мнению деятельность BO многом зависит OT степени развития ключевых универсальных компетенций. Данные компетенции, сформированные в коммуникативных способностей будущего контексте расширения профессионального профессионала, позволяют ему осознать смысл контекста, который необходим для успешного решения профессиональных задач, повысить свою трудовую и образовательную мобильность, а значит, и конкурентоспособность в свое профессиональной сфере, определить векторы своего дальнейшего саморазвития [113, С. 23-28].

Уровни сформированнности основных компетенций, представленные Мартьяновой способность И.А., позволяют выявлять студента ориентироваться в разных ситуациях социального характера, объективно особенностей оценивать эмоциональные состояния И личностные окружающих, уметь адекватно общаться с другими людьми, быть готовым к командной работе [89].

Благодаря полученному опыту удалось осуществить определение уровней сформированности основных компетенций по дисциплине «Управление персоналом» у студентов технической специализации. Выяснилось, что 15% продемонстрировали высокий уровень ключевых компетенций, тогда как у 30% студентов их сформированность оказалась на низком уровне.

Следует отметить, что ключевые компетенции формируются через обучение, в основе которого лежит метод решения проблем в рамках ситуаций реальной трудовой деятельности, или ситуаций, имитирующих

такую деятельность, а также предполагающего использование интерактивных методов. В связи с этим учебно-воспитательный процесс должен быть организован на основе новых подходов, среди которых в первую очередь следует назвать интерактивное и диалоговое обучение, которое доказало свою эффективность в деле формирования компетенций.

Вместе с тем, следует отметить, что обучение, основанное на компетенциях, следует рассматривать, как обучение, в основе которого лежит определение, усвоение и способность продемонстрировать умения, знания, типы отношений и поведения, которые необходимы для определенной профессии или вида трудовой деятельности.

В контексте представленного исследования основные языковые компетенции следует рассматривать как элементы профессиональной компетентности будущего специалиста. Основными языковыми компетенциями предмета «Иностранный язык» являются: коммуникативная, межкультурная, регулятивная и лингвистическая.

Коммуникативную компетенцию рассматривают в качестве комплекса языковых средств, которые необходимы для построения письменных и устных высказываний, а также знаний о закономерностях, способах и средствах речевого общения. Формирование этой компетенции осуществляется на уроках иностранного языка посредством таких видов речевой деятельности, как полилоги, диалоги и монологи. В рамках данной компетенции должны быть сформированы умения писать, говорить, слушать и читать.

Межкультурная компетенция подразумевает понимание индивидуумом языкового пространства другой социокультуры, способность находить между культурами как различия, так и общие черты, владеть определенным объемом знаний о культуре, язык которой изучается. Межкультурная компетенция характеризуется следующей структурой:

- 1. Культурно-специальные и общекультурные знания.
- 2. Владение межкультурной восприимчивостью.

3. Навыки устного общения с людьми, представляющими другую культуру.

Содержательная составляющая обучения иностранным языкам должна содержать в себе: родную культуру студента и культуру страны, язык которой изучается, а также проблемы, характерные для современного поликультурного и многоязычного мира. Другими, словами, «Иностранная литература» как учебная дисциплина выполняет функцию инструмента познания как собственной культуры, так и другой.

В состав регулятивной компетенции включают такие качества, как умение осуществлять речевую коммуникацию в рамках профессиональных ситуаций, способность к анализу итогов своей деятельности, умение анализировать собственный опыт речевого иноязычного общения, а также своевременно вносить необходимые коррективы в свою деятельность. Формирование регулятивной компетенции осуществляется с помощью постановки четко сформулированной цели, самооценки, анализа и контроля за учебной деятельностью.

Лингвистическая компетенция предполагает наличие знаний о речи и языке, навыков работы с материалом языкового характера, умения осуществлять анализ языковых фактов и явлений, строить синтаксически грамотные предложения и правильные формы. Анализ языковых единиц основан на принципе триединства (функция, форма, значение).

Иноязычную коммуникативную компетенцию (далее, ИКК), вопросы ее формирования часто исследуют в своих работах как отечественные, так и зарубежные ученые.

Между тем, до настоящего времени еще не выработан единых подход к определению и пониманию данного понятия. Ряд ученых считают, что ИКК, представляя собой многогранное понятие, состоит из определенных компонентов. Вместе с тем, другая группа исследователей считают ИКК состоящей из субкомпетенций, формирование которых позволяет гармонично развиваться иноязычной коммуникативной компетенции.

Рассмотрим детальнее эти подходы.

Так, по мнению А.Н. Щукина, ИКК следует рассматривать как способность к речевой деятельности через средства изучаемого языка в соответствие с ситуацией и целью общения в различных сферах деятельности. Ученый предлагает выделить в составе иноязычной коммуникативной компетенции следующие субкомпетенции: языковая, компенсаторная, профессиональная, предметная, дискурсивная [70, С. 139].

По мнению И.Л. Бима, иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой способность к иноязычному общению и готовность содействовать студентам в повышении их мотивации глубже познавать культуры страны, язык которой они изучают. Ученый также поддерживал позицию о субкомпетенциях, из которых и состоит ИКК. И.Л. Бим считает, что иноязычная коммуникативная компетенция состоит из учебнопознавательной, компенсаторной, социокультурной, речевой и языковой субкомпетенций.

B.B. Сафонова иноязычной коммуникативной понимает ПОД компетенцией владение на определенном уровне социокультурными, речевым и языковыми навыками, умениями и знаниями, которые позволяют ученику варьировать свои речевым поведением в зависимости от конкретной ситуации в рамках общения. Структура ИКК, по мнению исследователя, состоит из компенсаторной, речевой, социокультурной И языковой компетенций [61, С. 97].

Совет Европы в своем документе, посвященном Общеевропейским компетенциям «...владения иностранными языками...» рассматривает три компонента, составляющих ИКК: прагматический, социолингвистический и лингвистический. Прагматическая составляющая предполагает введение экстралингвистических компонентов, способствующих коммуникации. Социолингвистическая составляющая, связывая между собой остальные элементы ИКК, предусматривает учет социокультурных условий

использования того или иного языка. Лингвистическая составляющая предполагает умения и знания в сфере грамматики, лексики и фонетики.

Проанализировав ряд работ, рассматривающих вопросы о компонентах ИКК, мы выявили их ключевые элементы структуры. Это личностные качества, навыки, умения и знания.

Остановимся детальнее на выделенных структурных составляющих.

Мы считаем заслуживающим внимание определение, предложенное Л.М. Фридманом, в котором знание рассматривается как продукт познавательной деятельности, который выражен в форме знаков. Знание представляет собой нечто противоположное неведению, незнанию [68, С. 4].

Некоторые исследователи под умением понимают способность к осознанному действию, осознанность которого еще не сформировалась окончательно.

Мы склонны согласиться с мнением Е.П. Ильина, подразумевающего под навыком способность к доведенному до автоматизма действию, которое полностью сформировалось и не требует промежуточных шагов для осознания [126, С 138-147].

Умение следует понимать, как способ выполнения тех или иных действий, освоенный индивидуумом, который обеспечивается всем комплексом приобретенных навыков и знаний. Способность к осознанному действию с опорой на эти навыки и знания. Позволяет выполнять определенные действия как в привычных условиях, так и в изменяющихся.

Навыками называют компоненты осознанного действия индивидуума, сформированные в ходе выполнения данного действия до автоматизма. Навыки зарождаются в виде действий, осознанно направленных на выработку автоматизма, и далее уже становятся автоматизированным способом реализации действия.

Заслуживает внимание определение, предложенное Б.М. Тепловым, рассматривающим способности как особенности индивидуально-

психологического характера, позволяющие человеку эффективно осуществлять ту или иную деятельность [66, С. 9-20].

К личностным качествам относят такие социально-значимые качества, которые помогают индивидууму успешно адаптироваться в обществе. В свою очередь, личностные качества подразделяют на две крупных группы - качества психосоциальные и интеллектуальные.

По мнению Д.С. Великого, любая компетенция формируется на основе идеи, которую выдвинул Томас Дюран, об уровнях компетенций, состоящих из опыта, навыков, знания и информации [116, С. 674-677].

Именно на этих уровнях происходит формирование компетенции, другими словами учащемуся необходимо получить знания, выработать навыки и умения, а также участвовать в том виде деятельности, которая способствует развитию его способностей. Повторение такого цикла приводит к приобретению опыта. Завершить цикл целесообразно проверкой сформированности компетенций посредством механизма запланированных целей обучения.

Осмысливая сказанное выше, приходим к выводу, что в основе любого компонента ИКК лежат умения, знания, навыки, врожденные задатки, личностные качества, которые в ходе той или иной деятельности превращаются в способности.

Между этими структурными элементами существует тесная взаимосвязь, они образуют систему взаимодополняющих друг друга компонентов. Процесс формирования и развития этих компонентов является неотъемлемой частью развития личности, становящейся «языковой личностью» через участие в межкультурном и межъязыковом общении.

Ведя речь о языковой личности, мы опираемся в своих изысканиях на определение, предложенное Ю.Н. Карауловым, который рассматривал этот феномен как совокупность особенностей и характеристик личности, которые определяют ее способность к созданию и восприятию текстов различной

структурно-языковой глубины, сложности, целевой направленности [39, C. 38].

Теория языковой личности позволила значительно расширить спектр целевых установок методики обучения языкам. Среди целей обучения иностранным языкам следует назвать не только формирование речевых навыков и умений, но также способность воспринимать иной вариант картины мира, который зафиксирован в другом языке, другими словами, формировать иноязычную компетенцию.

Сформулировав целевую доминанту, мы установили место и роль способностей, умений, навыков и знаний межкультурного характера в структуре ИКК.

По мнению В.В. Сафоновой, коммуникативная иноязычная компетенция, являющаяся понятием многоаспектным, состоит из следующих субкомпетенций [62, С. 4]:

- 1) лингвистическая;
- 2) социокультурная;
- 3) социолингвистическая;
- 4) дискурсивная;

социальная;

- 5) стратегическая.
- считает, что Тер-Минасова необходимо языки изучать одновременно с изучением соответствующей культуры, а значит, всей совокупности осваиваемых человеком дискурсивных умений, навыков и знаний будет характерна культурная специфика, поскольку формирование любого дискурса осуществляется в соответствие с законами «конкретного лингвосоциума». Таким образом, овладевая иностранным языком, человек комплекс определенных также усваивает социокультурных, экстралингвистических умений, знаний и навыков, которые характеризуют конкретного носителя иностранного языка как представителя конкретного этнического и языкового сообщества [67, С. 34].

Поскольку язык является отражением мира, то языковую картину окружающей действительности следует рассматривать как совокупность знаний о мире, которые зафиксированы в лексике, грамматике и фразеологии.

Следовательно, от человека, помимо знаний о языке, требуется также адаптация к новым формам социализации. Например, в своей работе В.И. Карасик отмечает, что языковые вариации обусловлены изменениями в социуме [38, С. 19].

Социальную стратификацию рассматривают как разделение людей в социуме в зависимости от их профессии, доступа к власти, уровня благосостояния и других значимых в социальном плане параметров. Понятие «стратификация» применительно к рассматриваемой нами тематике было введено П.А. Сорокиным, который «позаимствовал» его из естественных наук.

Выделить относительно стабильные элементы социума можно посредством разделения людей и социальных групп по стратам, в зависимости от уровня дохода, профессии или доступа к власти.

Стратами называют группы людей со схожими социальными характеристиками.

В социальной стратификации отражается общественное неравенство, признание того, что люди обладают разными возможностями удовлетворять личные потребности. Неравенство лежит в основе расслоения общества, оно дифференцирует возможности каждого социального слоя иметь доступ к социальным благам, при этом стратификация является своеобразной социологической характеристикой социальной структуры.

О.А.Леонтович поддерживает позицию, согласно которой различные культуры характеризуются различной стратификационной структурой, что обусловлено особенностями исторического развития, своими уникальными представлениями о престиже и статусе, различиями в содержании социальной кодировки и маркеров социальной идентичности. Таки образом,

язык, с социальной позиции, представляет собой совокупность социалектов, другими словами, разновидностей языка, которые используются разными социальным группами [45, С. 197].

Учитывая эту социальную функцию языка, мы получаем уникальный ориентир при разработке приемов и методов обучения иностранным языкам.

Современный образовательный процесс подразумевает центральное положение обучаемого в качестве «эффективного участника межкультурной коммуникации, который открывает для себя новые аспекты социальной действительности через подключение к ней посредством различных каналов коммуникации».

Межкультурная коммуникация, по мнению В.В. Красных, представляет собой общение между представителями различных лингвокультурных сообществ, которые обладают различными когнитивными национальными основами, являются носителями различных лингвально-ментальных структур. Эффективность такой коммуникации обусловлена общностью социального опыта и знаковых средств, другими словами, человек, желающий стать в другом языковом окружении «своим», должен не только владеть языком, но также обладать социолингвистическими знаниями [43, С. 96].

Резюмируя сказанное выше, приходим к выводу, что при изучении языка следует принимать во внимание различные варианты его употребления различными социальными группами, а также учитывать при изучении культурный контекст. Данные тезис позволяет отделить от других социолингвистическую составляющую, отдав ей приоритетную роль в деле достижения ключевой цели обучению иностранным языкам.

Владеть устной речью означает уметь задать вопрос, ответить на заданный, привести в ходе дискуссии убедительный довод, защитить диплом или проект на иностранном языке, выступить с докладом и т.д.

Владеть письменной речью означает умение создать текстовый документ, вести электронную переписку, знать правила презентации и подачи информации.

В ходе формирование названных основных языковых компетенций следует принимать во внимание дидактические особенности учебного предмета «Иностранный язык». В высшем учебном заведении иностранный язык выступает одновременно в роли средства и цели обучения. Как учебный предмет, иностранный язык отличается своим многоуровневым, межпредметным, интегрированным, неоднородным и полифункциональным характером. Однако главная особенность иностранного языка как учебного предмета заключается в его так сказать «беспредметности», то есть его изучают в качестве средства общения, тематика же речи определяется извне [48, C. 134].

Перечисленные выше дидактические особенности обусловливают, в свою очередь, и особенности построения занятий по данной дисциплине:

- 1. Учебная деятельность имеет коммуникативную направленность.
- 2. Применение метода лексической и фонетической зарядки, обучение всем видам речевой активности (писать, слушать, читать, говорить).
  - 3. Акцент в обучении на устную речь.
- 4. Формирование для студентов искусственной среды общения ввиду недоступности естественной.
- 5. Диалоговое взаимодействие, в ходе которого его участники выступают в роли равноправных партнеров.
- 6. Применение накопительного оценивания по каждому виду речевой деятельности.

Помимо прочего, в ходе обучения иностранному языку студентов гуманитарных специальностей крайне важен учет факторов личностно-индивидуального характера. Ведь каждый студент в ходе учебного процесса проявляет себя в соответствие со своими личностными особенностями. Ктото отличается скоростью реакции. Для кого-то нормой является высокая

активность мыслительных процессов или умение концентрироваться на поставленной цели. Кто-то же, к сожалению, не может похвастаться такими качествами. Многие ученые (И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, Б.Г. Ананьев) подтверждают наличие таких различий [130, С. 132].

Ключевые компетенции формируются с опорой на особенности преподавания учебного предмета «Иностранный язык», при этом учебный процесс учитывает следующие принципы:

- 1. личностное целеполагания предполагает самостоятельный выбор студентом как промежуточных задач и целей, так и конечных. Каждый студент формулирует эту задачу по-своему, учетом своего уровня владения языком, речевого опыта, знаний.
- 2. продуктивное обучение, предполагающее не столько овладение студентами объемом знаний, умений и навыков, предусмотренных в учебной программе, сколько их совершенствование. Способствует достижению этой цели создание такой образовательной ситуации, которая побуждает студента принимать самостоятельные решения, творчески подходить к решению учебных задач.
- 3. выбор собственной образовательной траектории означает самостоятельное определение студентом модели своего обучения. Для этого студент должен быть обеспечен инструментами организационной, когнитивной и креативной деятельности.
- 4. ситуативность обучения создание такой учебной обстановки, которая вынуждает студента самостоятельно заниматься определением значения незнакомого слова с применением словообразовательных стратегий. Помимо этого, обучающий процесс обязательно должен включать в себя ситуации, которые связаны с будущей профессией студента.
- 5. образовательная рефлексия, когда студент понимает путь к преодолению лексических проблем через словообразовательную деятельность, что в итоге позволяет ему не только научиться понимать текст, но также осознать способы достижения такого понимания.

Известно, что в ходе обучения иностранному языку ключевыми компетенциями являются профессиональные и общекультурные аспекты, представленные социально-проектными, социально-технологическими, научно-организационными и научно-исследовательскими компетенциями. Для каждой из них характерны свои особенности в контексте прохождения того или иного этапа обучения иностранному языку [155, C. 24].

Мы считаем, что для выпускника вуза важно обладать следующими четырьмя видами культурных компетенций.

Компетенция-1 предполагает умение выпускника строить логически последовательную, аргументированную речь, способность к публичным выступлениям, а также к ведению полемики и дискуссий с языковой позиции.

Компетенция-2 отражает готовность к профессиональной деятельности, что включает в себя умение находить и передавать информацию, накопленную человечеством, создавать условия для формирования профессиональных, социальных и личностных компетенций.

Компетенция-3 означает умение выпускника использовать ключевые положения экономических, гуманитарных и социальных наук при решении профессиональных и социальных задач.

Компетенция-4 означает способность к общению в письменной и устной форме на родном и иностранном языках с целью решения задач межличностного и межкультурного общения.

Предлагаем рассмотреть особенности формирования указанных компетенций в ходе обучения иностранному языку в вузах неязыковой направленности.

Формированию компетенции ОК-1 способствует выполнение заданий по чтению. Например, студентам дается задание разместить в логическом порядке предложенные им разрозненные отрывки с сохранением их общего смысла. Могут даваться задания, определяющие правильность восприятия студента: верно высказывание или нет, соответствует ли оно тексту и т. д. Такие задания могут быть на аудирование или на чтение. Конкретная

направленность определяется дисциплиной, которая изучается - деловой иностранный язык, практикум по профессиональной коммуникации либо просто иностранный язык [49, С. 110].

Описание презентаций является частью программы на развитие логичности устных высказываний. Эти задания предназначены для студентов разных уровней и включат в себя разные тематики - от страноведческого международного аспекта до регионального компонента. Студентам также предлагаются хаотично расположенные слайды, которые необходимо устно прокомментировать и расположить в логически правильной последовательности.

В рамках компетенции ОК-2 формируются главным образом навыки устной коммуникации. Это могут быть вопросы к конкретному тексту, требующие расширенных ответов. Упражнения могут также включать в себя построение диалога по заданной теме или прочитанному или прослушанному тексту, аудиторное обсуждение на изучаемом языке профессиональных или бытовых тем.

Компетенция ОК-3 включает в себя навыки перевода и понимания отрывка или целого текста на изучаемом языке, адекватное восприятие прослушанной информации и умение делать из нее собственные выводы. Студенты переводят предложенные тексты, обсуждают ключевые вопросы высказываний или лекций, участвуют в межгрупповом общении по заданной теме, где каждая из групп выражает в аудитории свою аргументированную позицию.

Компетенции ОК-3 и ОК-4 очень близки между собой, поскольку именно общение является главной целью изучения иностранного языка. Мы считаем эту компетенцию самой главной, поскольку иноязычное общение развивает личность в профессиональном, интеллектуальном и культурном аспектах [48, C. 134].

Рассматривая профессиональные компетенции при изучении иностранного языка, мы бы выделили в качестве основных компетенций 3, 5, 6 и 7. В вузах неязыкового профиля они подразумевают следующее.

Формирование компетенции ПК-3 означает активное владение двумя языками как минимум, а также умение использовать их для полноценной профессиональной деятельности. Например, предполагается владение английским языком, включая умение писать и говорить. Как правило, в неязыковых вузах предлагается к изучению один язык, главным образом, английский, минимальные требования - знание 2500 лексических единиц, умение их применять в письменной и устной речи, оперировать определенным набором грамматических образцов. Формирование этой компетенции осуществляется через пополнение словарного запаса и его регулярной тренировки в рамках речевых образцов, обучение навыкам письма на иностранном языке, включая составление резюме и другой деловой корреспонденции, а также писем личного характера. Студенты обучаются основным правилам написания подобных текстов, знакомятся с грамматическими клише и шаблонными фразами.

Формирование ПК-5 означает владение языком на уровне, достаточном для делового и межличностного общения, умения осуществлять прямой и обратный перевод устных и письменных текстов профессионального характера между родным языком и английским. Формирование этой компетенции осуществляется через выполнение упражнений по закреплению нового профессионального словарного запаса, например: завершить словосочетание или предложение, сделать перевод заданного отрывка из статьи в журнале или научного текста, найти и вставить в текст слово, подходящее по смыслу. Помимо этого, студентам предлагается послушать текст по их изучаемой профессии, обсудить его ключевую мысль, дать ответы на вопросы [47, С. 248].

Формирование ПК-6 предполагает знание грамматических и лексических особенностей международных документов, умение делать письменный и устных перевод профессиональных текстов как с родного языка на английский, так и наоборот. Помимо этого, данная компетенция предусматривает навыки профессионального общения на английском языке. Формирование этой компетенции включает в себя занятия по изучению

профессионального реферирования и перевода, что входит в программу практикумов по английскому языку. Закрепляются новые слова из профессионального лексикона, отрабатываются грамматические образцы текстов технической направленности и упражнения по технике перевода.

Профессиональная компетенция - 7 означат активное владение языком, умение свободно писать и говорить на нем. В эту компетенцию включены все виды речевой активности, и закрепляется она с помощью соответствующих упражнений и заданий.

Навыки чтения закрепляются через упражнения, в ходе которых подбираются заголовки к отрывкам текста, предлагается ответить на вопросы по отрывкам или целым текстам, логически завершить предложение или фразу.

Навыки аудирования отрабатываются с помощью заданий по определению ключевой мысли услышанного текста, через ответы на вопросы по нему же и т.д.

Навыки говорения формируются через такие упражнения, как описание предложенной картинки, имитация диалога, аргументированные возражения или ответы при общении с собеседником, реакция на высказанную точку зрения. Уровень тем определяется уровнем знаний студентов, а подбор тем может быть самым широким - от профессиональных до бытовых.

## 2.3. Педагогическая технология формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку

Иноязычная подготовка студентов неязыкового вуза в настоящее время представляет интерес в контексте проблем, стоящих перед высшим профессиональным образованием, поскольку уровень иноязычной компетенции выпускника является одним из важнейших условий

личностного совершенствования И эффективного выполнения Обучение английскому профессиональных задач. языку студентов неязыковых специальностей в этом смысле может быть исключением, но вместе с тем и представлять особый интерес, что обусловлено потребностями современного производства и науки, с одной стороны, и особенностями, которыми характеризуется учебный процесс в технических вузах - с другой [110, C. 116].

Помимо этого, важно учитывать, какие виды будущей деятельности предлагают ВУЗы свои студентам. Как правило, речь идет о производственно-технологической, научно-исследовательской, проектной, организационно-управленческой, педагогической и расчетно-аналитической деятельности.

Хотя каждый из перечисленных выше видов деятельности требует наличия конкретных компетенций, трудно переоценить значение для любого из них письменной и устной коммуникации. В контексте возможностей, тенденций и задач, стоящих перед таджикскими университетами (прежде всего, связанных с проектной, патентной и научно-исследовательской деятельностью на межгосударственном уровне) от выпускников ожидается готовность осуществлять такое общение хотя бы на одном иностранном языке.

Некоторые исследователи считаю понятия «компетентность» и «компетенция» синонимами. Между тем их следует разграничивать. Так, компетенции рассматривают, как более общее, объективное понятие, отражающее результаты обучения. Под компетентностью же понимают проявление компетенции в рамках конкретной ситуации, и часто рассматривают ее в качестве структурного элемента компетенции [150, С. 195-201].

В нашем исследовании компетентность специалиста мы предлагаем рассматривать как всю совокупность личностных качеств, умений и знаний, которые должен иметь выпускник вуза. С данной позиции цель высшего

профессионального образования заключается в формировании у студентов профессиональной компетентности. Разумеется, достижение данной цели возможно только посредством самостоятельной работы студента и использования всех дисциплин учебного плана.

Профессиональную компетентность мы будем рассматривать в качестве интегративного понятия, которое включает в себя ряд компетенций, которые необходимы для выполнения профессиональных задач и жизни в условиях современного общества. Уточнить компетентный состав можно, обратившись к принятым в настоящее время классификациям компетентностей и компетенций.

Конкретными умениями, которые входят в состав ключевых компетенций студентов неязыкового вузаТаджикистана, обучающихся английскому языку, являются: способность к выбору форм невербального и вербального поведения в рамках межкультурной коммуникации, чтению профессиональных аутентичных текстов, умению на их основе делать информационные сообщения, к оформлению информации в виде перевода из аутентичных источников.

На основе исследований, относящихся к компетентному составу, мы пришли к выводу, что среди основных составляющих структуры данной компетентности лингвопрофессиональную чаще всего называют (профессиональную), дискурсивную, социально-политическую, информационную, социокультурную, прагматическую (лингвистическую) компетенции. Первую из названных обычно относят к умению устанавливать профессиональные контакты с окружающими, генерировать и воспринимать тексты по определенной социальной тематике; умению презентовать И осмысливать тексты профессиональной направленности, а также оперировать специальной и общенаучной лексикой [122, C. 126-137].

На данный параграф мы возлагали задачу разработать технологии образовательного процесса, которые бы позволили интегрировать

коммуникативную иноязычную компетенцию студентов неязыкового вузас компетенцией профессиональной, и выявить условия организационно-педагогического характера, необходимых для реализации такой интеграции.

Методу технологии были посвящены детальные исследования И.Т. Фролова, К. Леви-Стросса, В.А. Штоффа, Б. А. Глинского и других ученых. Эта же тема, только применительно к педагогике разрабатывалась в работах С.А. Смирнова, Р.И. Остапенко, В.В. Краевского, Г.Х. Валеева др. По мнению И.Т. Фролова [138, С. 39-51], разработку технологии следует рассматривать как мысленную или материальную имитацию конкретной системы через разработку ее аналога, который и называют технологией, и которые бы воспроизводили специфику функционирования и организации данной системы. В работе Т.В. Баракиной и И.И. Раскиной [57] предлагается определение, которое раскрывает суть технологии как одного из метода исследования, согласно которому исследование является процессом для получения необходимых данных о конкретном объекте посредством соответствующих технологий. Сама технология при этом понимается в качестве упрощенного образа исследуемого объекта, в котором частично воспроизведены свойства поведение. Уровень адекватности его И воспроизведения обусловлен целями технологии.

Ряд исследователей считают, что технологии в качестве метода педагогических исследований благодаря своему упрощенному характеру имеют некоторые преимущества, поскольку для образовательных систем характерна значительная сложность структуры и их функционирование обусловлено большим количеством внешних и внутренних факторов. В данном случае разработка технологий позволяет обойтись без лишних несущественных деталей и сконцентрировать внимание на самых ключевых аспектах педагогической деятельности [152, C. 6-22], [159, C. 24-26].

На данном этапе нашего исследования мы поставили задачу разработать модель, которая бы отражала самые важные составляющие педагогического процесса, направленного на интегративное развитие

профессиональной и коммуникативной иноязычной компетенции студентов вузов.

Главным назначением разрабатываемой технологии является обеспечение взаимосвязанного и одновременного развития коммуникативной и профессиональной составляющих, а также активизация интегративных механизмов.

Отобрать компоненты для нашей технологии помогут исследования, в которых изучались вопросы совершенствования образовательных технологий. Среди пионеров изучения данной сферы следует назвать Н.В. Кузьмину, внесшую свой вклад в отечественную педагогическую науку как автор теории образовательных и педагогических систем. Педагогическую систему в своих работах исследователь определяет как совокупность структурных И функциональных взаимосвязанных элементов, подчиняющихся общей воспитательной и образовательной цели.

Структурными элементами автор называла элементы, образующие педагогическую систему, такие как педагоги и ученики, инструменты педагогической коммуникации, содержание и цели обучения. Относительно функциональных составляющих, то в последних исследованиях называют 7 себя основных, включающих В оценочную, прогностическую, организаторскую, конструктивную, коммуникативную, проектировочную и гностическую. Эти элементы связывают воедино компоненты структуры, определяя ход и обеспечивая стабильность педагогической системы. Названные выше структурные и функциональные элементы в разработки педагогических технологий зачастую составляют соответствующие блоки.

В.П. Беспалько [35] предлагает немного другой состав компонентов педагогической системы. Саму педагогическую систему автор рассматривает в качестве совокупности процессов, средств и методов, применяемых для формирования у студентов необходимых личностных качеств. Компонентами педагогической системы при этом являются студенты и

педагоги, процессы воспитания и обучения, их цели и содержание, а также организационные формы педагогической работы. Помимо этого, нередко в число элементов педагогической системы включаются средства обучения и материальная база.

Анализ диссертационных исследований выявил тенденцию, согласно которой разработке педагогических технологий при используется комбинация названных выше компонентов. Мы также посчитали такой подход наиболее рациональным, объединив функциональные и структурные компоненты с целью их максимальной работы на интегративное развитие коммуникативной профессиональной И иноязычной компетенции студентов.

Нами была использована технология «вход-выход», согласно которой на вход подается определенное воздействие, а на выходе фиксируется результат. Нашу технологию можно представить как движение от цели в сторону результата через реализацию комплекса принципов, методов и подходов, а также формирования требуемых педагогических условий.

Таким образом, выстраивание учебного процесса осуществляется согласно концептуальных положений (определение ряду подходов, осуществление принципов обучения), что требует наличия соответствующих педагогических условий. При этом блоки принципов и подходов, а также блок целеполагания расположены на одном уровне, поскольку их выбор, как и постановка цели происходит практически в одно время. Что касается остальных компонентов технологии, то их можно представить в виде целенаправленного движения от цели в направлении результата - от определения содержания и выбора методов обучения до создания требуемых педагогических условий. Рассмотрим детальнее роль каждого блока при формировании интегрированной компетенции студента, а также дадим обоснование тому содержанию, которое мы дали структурным компонентам нашей модели.

Блок целеполагания является важнейшим элементом модели, поскольку именно от его содержания зависит ход всего образовательного процесса, как и логика отбора приемов и методов обучения, а также разработка учебных заданий. Таким образом, в нашем случае цель обучения заключается в развитии основных компетенций студентов при обучении английскому языку в вузах Республики Таджикистан. По нашему мнению, целевое новообразование следует рассматривать в качестве интегративного единства профессиональной и коммуникативной иноязычной компетенций, другими словами должны развиваться именно те компоненты обеих компетенций, формирование которых может проходить в ходе иноязычной подготовки студентов, с учетом их взаимовлияния и взаимосвязи.

Остановимся детальнее на подходах, на основе которых, как мы считаем, должна осуществляться интеграция.

Во-первых, необходимо сориентировать образовательный процесс на ключевые принципы компетентностного подхода, на котором основано высшее профессиональное образование, и который определяет формирование у студентов профессионально-специализированных, общепрофессиональных и общекультурных компетенций.

Во-вторых, сама дисциплина «Иностранный язык», при изучении которой мы планируем применить интегративное развитие компетенций, предполагает обучение на основе ключевых положений коммуникативного подхода, ориентированного на формирование у студентов навыков к применению иностранного языка В тех или иных ситуациях профессионального или бытового общения, а также определяет язык как инструмент письменной и устной коммуникации. Ключевые характеристики коммуникативно-ориентированного обучения являются оптимальными для формировании у студентов коммуникативной компетенции. Среди них отметим следующие:

а) Акцент на практическое использование языка в качестве инструмента передачи смысла: студенты вузов нелингвистического профиля

чаще всего заинтересованы в достижении целей общения, а не в соблюдении грамматических правил.

- б) При организации преподавателем образовательной деятельности совместно со студентами реализуется позиция партнера. Этот подход чрезвычайно важен, поскольку для данной модели обучения студенту важно осознавать себя в качестве главного носителя профессиональных знаний, а роль преподавателя при этом заключается в том, чтобы помочь ему применить данные знания в ходе профессиональной коммуникации.
- в) Применение широкого спектра средств, приемов и методов, которые относятся как к области непосредственно педагогики, так и к будущей профессии студентов и лингводидактики.

Еще один важнейший подход, лежащий в основе разрабатываемой модели - это контекстный подход. Он основан на идеях контекстного обучения, выдвинутых А.А. Вербицким [117, С. 133-143], считающим, что социальный и предметный контексты профессиональной деятельности будущего специалиста должны непосредственно обусловливать осуществление и итоги деятельности образовательной. Другими словами, любые теоретические знания должны усваиваться с учетом специфики дальнейшей профессиональной деятельности.

Следовательно, очень важно, чтобы процесс обучения строился с применением метода моделирования социального и предметного контекстов предстоящей профессиональной деятельности студентов вузов. Применительно к тематике нашего исследования контекстный подход выступает в качестве основы для определения организационных форм и содержания обучения, которые способствуют интеграции компетенций студентов. Такая интеграция предполагает включение в обучающий процесс ситуаций, близких к реальной будущей профессиональной деятельности студентов, в рамках которых формируются коммуникативные навыки, а также значимые для будущей профессии личностные качества и умения.

Таким образом, рассмотренные выше подходы являются своеобразным ядром разрабатываемой нами технологии, определяя выбор приемов, средств и методов. Мы ни в коем случае не преуменьшаем роль системного, культурологического, личностно-ориентированного и ряда других подходов, упоминаемых в специальной литературе и на различных стадиях разработки и практического осуществления технологии по интегративному развитию компетенций, между тем не будем на них останавливаться более детально и включать в структуру модели, поскольку эти подходы главным образом лишь дополняют 3 ключевых подхода, рассмотренных выше.

Представим обоснование выбора принципов обучения, на которых основана наша модель. Эти принципы, включающие принцип доступности и научности обучения, деятельностный характер обучения, последовательности профессиональной систематичности, И коммуникативно-речевой направленности, учета родного языка, аппроксимации, гуманитаризации необходимо учитывать в обучающем процессе, и представленная нами технология, разумеется, в этом смысле не является исключением. Между тем, мы не будем в данном исследовании их детально рассматривать и включать в технологию. Мы предлагаем здесь остановиться лишь на методических и общедидактических принципах, которые в зависимости от поставленных задач и целей ΜΟΓΥΤ трансформироваться, а также предложим их рассмотреть с авторскими принципами, организации полезными, нашему мнению, при интегративного развития компетенций.

Согласно *принципу аутентичности* используются главным образом материалы, созданные для носителей языка самими носителями языка. Нами была пересмотрена сущность данного принципа с учетом практики и задач подготовки студентов вузов. Так как английский язык выполняет функцию языка международного общения, то коммуникация в научной и профессиональной среде далеко не всегда происходит между носителям английского языка. В связи с этим мы посчитали уместным заменить условие

об обязательности лингвистической аутентичности на аутентичность профессиональную и научную. Следовательно, необходимо в ходе обучения стремиться, чтобы материалы, предлагаемые студентам, были созданы либо специалистами в соответствующей сфере деятельности, либо хотя бы людьми, имеющими достаточное представление о предмете.

Полезно прибегать В данном контексте К помощи таких международных баз цитирования, как WoS и SCOPUS, поскольку в них содержатся только качественные материалы с позиции оформления. Помимо этого, эти материалы полностью отвечают принципам научных исследований и международным стандартам по организации научных статей. Большую пользу может принести работа с учебной литературой по предмету, поскольку над ней работали лучшие специалисты в соответствующих сферах.

Onopa партнерства на технологию между студентом преподавателем в ходе обучения. Здесь мы присоединяемся к определению С.И. Поздеевой [133, С. 36-41] и Г.Н. Прозументовой [56] и рассматриваем партнерскую технологию, как педагогическое взаимодействие, характеризуемое взаимопомощью и взаимным обменом информации. Обучаясь конкретной специальности, студенты уже имеют некоторое количество профессиональных компетенций, а значит, с содержательной стороной общения они знакомы лучше, нежели преподаватель иностранного языка. А значит при организации образовательного процесса следует создать условия, чтобы знания по своей специальности, которыми обладает студент, и знания педагога в сфере иноязычной коммуникации взаимодополняли друг друга.

Отбор организационных форм uсодержания подготовки no Необходимо, конкретной специальности. чтобы тематика заданий перекликалась с общим направление учебного плана, а также содержанием учебной программы модуля специализации направлений И модуля подготовки, а организационные формы представляли собой имитацию

реальных видов предстоящей профессиональной деятельности. Традиционные программы по иностранному языку редко составляются с учетом особенностей конкретной специальности, а направлены, как правило на формирование универсальных компетенций.

По нашему мнению, в нашу технологию также должен быть включен *принцип интенсификации когнитивных процессов*. Такими процессами традиционно считают воображение, внимание, мышление (включая дедукцию, индукцию, синтез и анализ), восприятие, речь и память [42].

Здесь имеется ввиду применение студентами мыслительных действий с целью осознания взаимосвязи между названными компетенциями, а также профессионально-коммуникативного ДЛЯ решения задач Например, при изучении специальных дисциплин студенты уже овладели определенными профессиональными компетенциями и их сознание уже обогатилось рядом концептов профессиональной направленности. А значит задачей преподавателя иностранного языка является активизация мыслительных процессов, которые бы помогли перенести профессиональные компетенции в плоскость иноязычного общения с целью использовать иноязычное общение в качестве инструмента расширения профессиональной концептуальной сферы. Важно, чтобы данный принцип был реализован не только в конкретных учебных заданиях, то также в рамках всего обучающего процесса.

Принцип регуляции квазипрофессиональной и учебной деятельности предполагает сохранение оптимального соотношения между видами работ, имитирующих отдельные компоненты профессиональной коммуникации студента и заданиям, обеспечивающими подготовку к таким коммуникации. Приоритетной должна быть именно деятельность квазипрофессиональной направленности, ктох И значимость подготовительных этапов, на которых основана учебная деятельность, следует принимать во внимание.

Необходимо отметить, что данный принцип может быть реализован только при высоком уровне самостоятельности студентов. Самостоятельность традиционно характеризуется наличием таких качеств, как умение применять имеющиеся знания и навыки в новых непредвиденных ситуациях, способность находить свой путь к решению задач, воля к преодолению препятствий.

Кроме этого, самостоятельность означает наличие собственной позиции, умение находить необходимую информацию из разных источников, способность использовать оригинальные пути при решении задач. Осуществляя квазипрофессиональную деятельность, студент самостоятельно ставит перед собой цели, изыскивает средства для достижения этих целей, несет ответственность за результат.

Это обусловлено отсутствием профессиональных компетенций по специальности, изучаемой студентом, у преподавателя иностранного языка, поэтому он может лишь опосредованно участвовать в формировании профессиональной компетенции у студентов. Таким образом, студентам должны быть готовы к самостоятельной постановке целей перед собой и должны обладать определенной свободой выбора средств для их достижения.

Рассмотрим блок отбора содержательной составляющей обучения, которая непосредственно обусловлена целью, принципами и подходами. Традиционно в содержательной части обучения отмечают три компонента: методологический, психологический и лингвистический [59, C. 32]. Остановимся на этих компонентах в контексте профессионально-иноязычной подготовки студентов вузов.

Методологическая составляющая предполагает умение пользоваться разными приемами познания, ставить пред собой цели, оценивать и анализировать полученные результаты, планировать и организовывать свою деятельность и т. д. В основном данную составляющую содержания обучения соотносят с профессиональным компонентом целевого блока.

Психологический компонент предполагает формирование умений и навыков владение иностранным языком в реальном общении. При этом, среди этих умений и навыков должно присутствовать творческое использование языковых средств, включая сложные мыслительные процессы и воображение. Данную составляющую соотносят с формированием компенсаторной и дискурсивной компетенциями, учитывая их специфику в ходе профессиональной коммуникации студентов.

Лингвистический компонент обычно рассматривают как владение системой, языковой социокультурными правилами коммуникации, спецификой применения речи языковых единиц. В контексте В рассматриваемой нами тематики можно констатировать, ЧТО данная составляющая содержания учебного процесса связана с иноязычным профессиональным дискурсом, поскольку данное понятие выполняет роль интегративного единства самой языковой системы и профессиональных и социокультурных особенностей ее практического применения.

Эта составляющая содержания непосредственно связана c коммуникативным компонентом целевой компетентности. Таки образом, в рамках образовательного процесса он должен способствовать развитию социокультурной и лингвистической компетенций. А значит, в рамках учебного интегративное процесса, направленного на развития профессиональных и коммуникативных компетенций, особенное внимание следует уделять профессиональной терминологии, а также тому, как формировать представление о ее применении в ходе профессиональной специфике самой коммуникации коммуникации рамках профессиональной среды.

В состав следующего блока технологии включены методы обучения. Безусловно, при иноязычной подготовке специалистов любого профиля невозможно обойтись без традиционных лингводидактических методов. Под этим принципиальным направлением в иноязычном обучении мы подразумеваем использование в учебном процессе компонентов грамматико-

переводного, аудиовизуального, аудиолингвального и коммуникативного методов [70, С. 139].

Этих методов недостаточно для полноценной интеграции, поэтому в рамках следующих за обработкой языкового материала этапов необходимо обязательно применять современные обучающие технологии, доказавшие свою эффективность с позиции контекстного и компетентностного подходов, и которые нашли широкое применение в преподавании различных дисциплин в высших учебных заведениях.

Интеграции языковой формы и предметного содержания будет в этом смысле оптимально помогать метод ситуативно-ролевого моделирования, активные методы и проблемное обучение. Смешанное обучение мы также причисляем к числу важнейших технологий. В данном случае подразумевается привлечение к образовательному процессу технологий электронного обучения.

Применительно к нашему случаю содержательная составляющая электронного курса значительно дополняет программу аудиторных занятий, позволяя максимально охватить информацию, значимую в профессиональном плане, а также способствует реализации принципа регуляции квазипрофессиональной и учебной деятельности, поскольку высвобождает время в аудитории для выполнения более сложных заданий, направленных на интеграцию компетенций.

Блок, содержащий организационно-педагогические условия, является для любой технологии одним из важнейших, поскольку непосредственно связан с содержательной составляющей обучения и обусловливает выбор технологий и методов, применяемых в рамках образовательного процесса. Идею о необходимости определения условий организационно-педагогического характера в процессе построения и эффективного осуществления технологии обучения были выдвинуты в работах В.А. Сластенина, М.Н. Скаткина, Л.А. Петровской, М.В. Булыгиной и др. Присоединяясь к определению О.Г. Красиковой и О.А. Минеевой, мы в

нашем исследовании будем рассматривать педагогические условия как составляющие педагогической модели, благодаря которым обеспечивается ее эффективное функционирование с целью достижения поставленных целей.

В первую очередь, по нашему мнению, в качестве первого условия должна быть пересмотрена и осуществлена профессионализация тематики обучения для ее приведения в соответствие с актуальными потребностями студентов профессионально-коммуникативного характера по конкретным направлениям подготовки. Выше уже отмечалось, что в рамках конкретных специальностей в основе преподавания иностранного языка лежат профессионально ориентированные темы, поэтому некорректным будет считать нововведением профессионализацию тематики в вузах технической направленности.

Поскольку в число условий осуществления учебных программ в отдельных дисциплинах присутствуют требования к уровню квалификации преподавателей, то по нашему мнению, в предложенную авторами технологию в качестве педагогического условия необходимо включить наличие у преподавателей иностранных языков базовых знаний по тем специальным дисциплинам, материал которых лежит в основе подготовки студентов неязыкового вуза к профессиональному иноязычному общению.

Разумеется, речь идет не о таких объемах знаний, которые требуются специалисту в данной сфере, или о том, чтобы сам преподаватель обладал ключевыми компетенциями студентов высших vчебных Республики Таджикистан ПО тем направлениям, В которых специализируются и с которыми он работает. Такая постановка вопроса вступала бы в противоречие в ранее сформулированными в исследовании тезисами. Между тем, готовясь к занятию, преподавателю не только необходимо знать языковой материал, который будет необходим в ходе иноязычной коммуникации, но также иметь представление о содержании планируемого общения. Для этого он может воспользоваться аутентичными учебниками, веб-сайтами специальной научно-популярной ИЛИ

направленности, а также обратиться за консультацией к коллегам, которые преподают профильные дисциплины.

Еще одно условие заключается в такой организации образовательного процесса, чтобы он соответствовал стадиям формирования у студентов интегрированной профессионально-коммуникативной компетенции, на которых осуществляется актуализация профессиональных и лингвистических знаний, а также этапы профессионально-коммуникативный и условно коммуникативный. В дальнейшем мы детальнее остановимся на специфике каждого из этапов, а также обоснуем выбор конкретных учебных заданий и методов.

Безусловно, подобные изменения потребуют корректировки *рейтинг- пистов*. Между тем, документы требуют корректировки также вследствие с изменением направленности учебных заданий, и кроме того, количества баллов, большая часть которых должна выделяться на виды деятельности, которые поддерживают интегративное развитие компетенций.

Баллы перераспределяются также относительно итогового контроля по окончанию курса, что имеет непосредственную связь со следующим условием, а именно - выработкой критериев оценивания и методов измерения профессионально-коммуникативной интегрированной компетентности, так как и от преподавателя и от студента требуется четкое понимание, каких показателей компетентности они должны достичь к завершению курса. Описывая опытно-экспериментальную работу по конкретным направлениям, мы привели более четкие определения критериев оценивания и измерения интегрированной компетентности.

Еще одним педагогическим условием является авторская разработка методических материалов, необходимых для интегративного развития профессиональных и коммуникативных компетенций. Это могут быть как авторские учебные пособия, так и онлайн-курсы, которые содержат интерактивные упражнения для самостоятельных занятий. Тематика таких авторских разработок должна быть согласована с содержанием профильных

обладать дисциплин, a материал текстового характера должен аутентичностью как с точки зрения науки, так и языка, а учебные задания достоверностью имитировать должны максимальной компоненты профессионального общения между специалистами конкретного профиля. Тренировочные упражнения должны выполнять свою функцию, а именно подготовить студентов к выполнению более сложных заданий.

Результат мы назовем в качестве последнего структурного компонента технологии. Мы рассматриваем его как сформированность профессиональной и коммуникативной иноязычной компетенции студента. При этом иноязычная и профессиональная компетенция выделены в отдельные блоки. Хотя блок профессиональных компетенций расположен обозначаем несколько обособленно, МЫ связи между блоками профессиональной компетенции и теми блоками, которые способствуют их развитию. Мы считаем, что преподаватели иностранного языка могут косвенно способствовать формированию у студента профессиональной компетенции посредством отбора содержательной составляющей обучения и создания необходимых условий организационно-педагогического характера.

### ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

B нашем исследовании компетентность специалиста МЫ рассматриваем как всю совокупность личностных качеств, умений и знаний, которые должен иметь выпускник вуза. С данной позиции цель высшего профессионального образования заключается в формировании у студентов профессиональной компетентности. Разумеется, достижение данной цели посредством самостоятельной работы возможно только студента использования всех дисциплин учебного плана.

Профессиональная компетентность рассматривается качестве интегративного понятия, которое включает в себя ряд компетенций, которые необходимы для выполнения профессиональных задач и жизни в условиях современного общества. Уточнить компетентный состав можно, обратившись К принятым В настоящее время классификациям компетентностей и компетенций.

Конкретными умениями, которые входят в состав ключевых компетенций студентов неязыкового вузаТаджикистана, обучающихся английскому языку, являются: способность к выбору форм невербального и вербального поведения в рамках межкультурной коммуникации, чтению профессиональных аутентичных текстов, умению на их основе делать информационные сообщения, к оформлению информации в виде перевода из аутентичных источников.

Главным назначением разрабатываемой технологии является обеспечение взаимосвязанного и одновременного развития коммуникативной и профессиональной составляющих, а также активизация интегративных механизмов.

Нами была использована технология «вход-выход», согласно которой на вход подается определенное воздействие, а на выходе фиксируется результат. Нашу технологию можно представить как движение от цели в

сторону результата через реализацию комплекса принципов, методов и подходов, а также формирования требуемых педагогических условий.

Очень важно, чтобы процесс обучения строился с применением метода социального и предметного контекстов моделирования предстоящей профессиональной деятельности студентов вузов. Применительно к тематике нашего исследования контекстный подход выступает в качестве основы для определения организационных форм и содержания обучения, которые способствуют интеграции компетенций студентов. Такая интеграция предполагает включение в обучающий процесс ситуаций, близких к реальной будущей профессиональной деятельности студентов, в рамках которых формируются коммуникативные навыки, а также значимые для будущей профессии личностные качества и умения.

Таким образом, рассмотренные выше подходы являются своеобразным ядром разрабатываемой нами технологии, определяя выбор приемов, средств и методов. Мы ни в коем случае не преуменьшаем роль системного, культурологического, личностно-ориентированного и ряда других подходов, упоминаемых в специальной литературе и на различных стадиях разработки и практического осуществления технологии по интегративному развитию компетенций, между тем не будем на них останавливаться более детально и включать в структуру модели, поскольку эти подходы главным образом лишь дополняют 3 ключевых подхода, рассмотренных выше.

## ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

### 3.1. Исходный уровень развития ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку

Проведение констатирующего этапа происходило в сентябре 2020 года. К экспериментальной работе были привлечены 83 студента. Из них 48 были участниками контрольной группы и 35 - экспериментальной. В состав экспериментальной группы входили студенты высших учебных заведений Республики Таджикистан, изучающие английский язык.

Перед данным этапом нами были поставлены следующие цели:

- диагностировать реальный уровень иноязычной коммуникативнопрофессиональной компетенции (далее, ИКПК) согласно обозначенным критериям;
- определить критерии, лежащие в основе оценивания ИКПК инженера.

Во многих исследовательских работах и диссертациях, предметом исследования которых было формирование иноязычной коммуникативнопрофессиональной компетенции [87], [90], [92], компетенцию предлагают определять согласно таким критериям, как: операционный (способность на практике применять полученные знания), когнитивный (оценивается наличие знаний, необходимых для профессиональной деятельности), личностнопрофессиональный и когнитивно-деятельностный (относится к личным качествам), креативно-рефлексивный (способность к адекватной самооценке в части познавательной деятельности и своего уровня иноязычной компетенции), мотивационный (относится к желанию изучать иностранный язык и к пониманию необходимости знания иностранных языков для успешной профессиональной деятельности).

Согласно задачам и целям нашего исследования считаем целесообразным сгруппировать критерии, которые традиционно выделяют, в две крупных категории:

- 1. профессионально-мотивационный критерий, который характеризует личностные качества, играющие определяющую роль в эффективности профессиональной коммуникации;
- 2. операционально-когнитивный критерий, отражающий наличие умения и знаний, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

Следует отметить, что оценивая новое интегративное образование, выделяя для этого отдельные показатели или критерии, следует осознавать их условность, поскольку они необходимы главным образом в целях сугубо исследовательских. В действительности, реально оценить уровень сформированности компетенции можно только при балансе показателей и критериев.

Например, студент вуза может обладать хорошими общими знаниями и прекрасно владеть иностранным языком, однако при решении профессиональных задач не в состоянии будет их комбинировать. Либо же отсутствие навыков профессиональной коммуникации не позволит ему эффективно решать профессиональные задачи. В связи с вышесказанным, каждое из заданий, применяемых нами в ходе диагностики, предназначено для тестирования не менее двух параметров ИКПК.

В состав когнитивно-операционального критерия мы включили следующие параметры сформированности ИКПК:

1) объем профессиональных и иноязычных навыков и знаний, достаточный и необходимый для эффективного профессионального общения. Безусловно, по сравнению с студентами гуманитарных направлений, в нашем случае совокупность необходимых языковых знаний более ограничена. Едва ли будущему инженеру в его профессиональной деятельности будут жизненно необходимы отдельные специфические грамматические

конструкции, фразеологические обороты или идиомы. Вместе с тем, ему необходимо владеть отдельными стилистическими навыками письменного и устного общения, технической терминологией, типичными для профессионального общения в своей сфере синтаксическими конструкциями, знать требования к продуктам научной и профессиональной деятельности (описание технического характера, требования к написанию научных текстов и т. д.), принятые в международном техническом сообществе.

профессионального характера, характеризующие данный международно критерий, определяются согласно признанным квалификационным условиям (математика, естественные науки, основы [4]),инженерных дисциплин, знания специального характера содержательной составляющей учебных дисциплин, являющихся частью учебного плана по соответствующей специальности. Безусловно, в рамках иноязычного обучения едва ли возможно объективно измерить уровень этих знаний. Кроме того, в процессе иноязычной коммуникации далеко не весь объем профессиональных знаний будет задействован. Имеется ввиду объем, который необходим и достаточен, чтобы решить задачи профессиональнокоммуникативного характера.

- 2) набор навыков иноязычного общения, достаточный и необходимый для коммуникации на профессиональную тематику. Перечень таких коммуникативных требований содержат квалификационные международные требования. Любой инженер готовит инструкции, отчеты, презентации, разрабатывает техническую и проектную документацию. Инженерным работникам определенных специальностей могут потребоваться узкоспециальные знания и навыки, необходимые для их работы.
- 3) умения, необходимые для комбинированного использования составляющих ИКК и ПК в ходе профессиональной коммуникации. К этой категории отнесем навыки перевода на иностранный язык сформулированных на родном языке сути тех или иных профессиональных терминов и понятий, умение использовать на родном языке эквиваленты

технических и научных понятий из иноязычных документов технического и содержания, статей, исследований научного И других хинрискони источников, способность компенсировать недостаточное владение иностранным языком знаниями профессионального характера, объяснить помощью графических представлений, c справочной трудные места литературы, попытаться перефразировать и т.д.

С целью осуществить диагностирование операционально-когнитивного критерия, мы предложили студентам вуза выполнить диагностическое задание, состоящее из пяти разделов, которые являются традиционными для экзаменов по иностранным языкам, а именно: speaking (говорение), writing reading (чтение), listening (аудирование), of English (письмо), use (использование языка). Эта работа оценивалась ПО системе, максимальной оценкой было 100 баллов, поскольку именно такая градация позволяет сделать детальную оценку различных сторон профессиональнокоммуникативной иноязычной компетентности, интерпретировать И проанализировать итоги проверки согласно различным оценочным шкалам.

Нами ставилась задача сделать оценку уровня именно интегрированной ИКПК, в связи с этим критерии оценивания разработанным нами заданий отличались рядом специфических особенностей:

- 1) в связи с тем, что студенты, которые участвовали в ОЭР, были второкурсниками, не получившими еще знаний узкопрофессиональной направленности, мы при составлении заданиях ориентировались на тематику общепрофессионального характера, с которой должен быть знаком инженер любой из технических отраслей. Благодаря такому подбору предметов мы получили возможность оценить уровень студентов различных инженерных специальностей.
- 2) направленность заданий была выбрана таким образом, чтобы были выявлены именно те умения студентов, которые будут им нужны в ходе реального иноязычного общения в условиях профессиональной деятельности. Так, например, выполняя задание в разделе «письмо», студент

должен был выполнить две работы жанра «техническое описание». Необходимо было дать описание принципиальной схемы определенного устройства или же иллюстрации физического явления или технологического процесса, которые будут играть значение в будущей профессиональной деятельности этого студента.

3) для выполнения подавляющего большинства заданий студентам необходимо было применять как составляющие иноязычной коммуникации, так и профессиональной компетенции. Так, раздел «Чтение» содержал в себе задание, где необходимо было записать недостающие в фразе слова, для чего надо было ориентироваться в теме по специальности. Подобными же особенностями отличаются задания раздела «Использование языка», для решения которого требовалось не только знать соответствующий термин, но и основные понятия из специальности, поскольку требовалось подобрать слово таким образом, чтобы фраза была осмысленной не только с точки зрения языка, но также адекватной с научной или технической позиции. Также требовались знания по специальности и для решения заданий из раздела «Говорение». В вопросах из первого блока была ориентация на знание того или иного явления из специальности, во втором блоке от студента требовалось изложить свое аргументированное мнение, оценку или суждение по проблеме, важной с точки зрения профессии.

В критериях оценивания также отчетливо видна связь между профессиональной и коммуникативной иноязычной компетенциями. Так, оценочные листы по письму и чтению содержат не только традиционные параметры для оценки знания иностранного языка, но также по ним начисляются отдельные баллы за демонстрацию знаний по специальности, за уровень научной или технической достоверности утверждений или высказываний. Готовясь к диагностике, экзаменатор сам из разных источников приобретает базовые знания по специальности студентов, чтобы адекватно оценить ответы экзаменуемых. В приложениях 1 и 3 содержатся фрагменты оценочных листов и диагностических тестов.

В диагностике данного вида участвовали все студенты контрольной и экспериментальной групп (48 и 35 человек соответственно). В контрольной группе средний балл составил 39,6, а в экспериментальной 39,2.

Не рисунке 1 представлены средние баллы по разным компонентам (максимум за один компонент - 20 баллов).

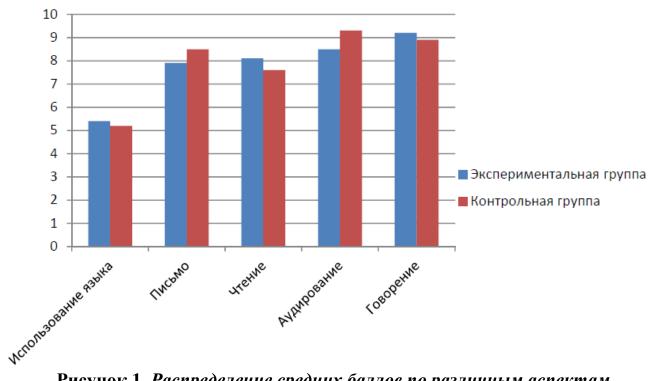


Рисунок 1. Распределение средних баллов по различным аспектам диагностической работы в контрольной и экспериментальной группах

Результаты диагностики в контрольной и экспериментальной группах свидетельствуют о низком уровне профессионально-коммуникативной иноязычной компетентности студентов, при этом мы наблюдаем минимальные различия между ними (до 1 балла) по каждому из компонентов.

В контексте нашего исследования вызывают интерес следующие результаты диагностической работы:

Во-первых, наиболее низкие результаты продемонстрированы при выполнении заданий раздела «Использование языка». Студентам не удалось возместить низкий уровень знаний профессионально-иноязычной направленности уровнем общей коммуникативной иноязычной компетенции,

как это удалось в разделах «Чтение» и «Аудирование», где контекст играет значительную роль, так же и в «Письме» и «Говорении», где аспекты чисто лингвистического характера оценивались значительным числом баллов.

Во-вторых, студентом предписывалось указать причины, не позволяющие им удовлетворительно выполнить задание из разделов «Письмо» и «Говорение».

Среди наиболее частых ответов на такой вопрос были ответы о том, что студент «даже на родном языке не владеет необходимым знаниями», что он «недостаточно ориентируется в профессиональных терминах, чтобы успешно выполнить задание». Все вышесказанное подтверждает высказанную ранее мысль о том, что эффективная профессиональная коммуникация невозможна без тесной интегративной связи между профессиональными компонентами и непосредственно коммуникативными.

Далее предлагаем рассмотреть, как в процентном соотношении распределились уровни коммуникативно-профессиональной иноязычной компетентности по итогам входного тестирования у студентов контрольной и экспериментальной групп. Для удобства назовем высоким уровень знаний более 85 баллов, средним - от 60 до 85 и низким - менее 60. Обе группы показали равное соотношение. Так, не оказалось ни одного студента в обеих группах, который бы продемонстрировал высокий уровень ИКПК. Лишь 6% от общего числа участников тестирования показали средний уровень (3 человека в контрольной группе, и 2 в экспериментальной). И низкий уровень компетентности был выявлен у 94% студентов.

Считаем интересным посмотреть результаты в традиционном формате, который используется для экзаменационного оценивания в вузе, где проводилась экспериментальная работа.

Таблица 1. Результаты диагностической работы, переведенные в шкалу неязыкового вуза при изучении английского языка

	Контрольная	группа	Экспериментальная группа		
	Количество	%	Количество	%	
	человек		человек		
Неудовлетворитель	39	81	30	81	
НО					
Удовлетворительно	9	19	4	19	
Хорошо	0	0	1	0	
Отлично	0	0	0	0	

Таким образом, очевидно, что результаты выполнения диагностического задания и в  $Э\Gamma$ , и в  $K\Gamma$  можно считать сходными и очень низкими.

Примечательно в контексте нашего исследования, что студенты обеих групп проходили тестирование перед первым курсом и они продемонстрировали степень владения иностранным языком не хуже В1.

Таблица 2. Распределение средних показателей за диагностическую работу в подгруппах с уровнем В1 и В2

	Контрольная группа		Экспериментальная группа		
B1 (26		В2 (22 чел.)	1.0		
Удовлетворительно	0	9(41%)	0	3 (13%)	
Хорошо	0	0	0	1 (4%)	
Отлично	0	0	0	0	
Средний балл	33	47	33	43	

Анализируя распределение баллов в таблице, можно обнаружить подтверждение нашему предположению, которое мы изложили в теоретической части нашего исследования, о том, что высокий уровень

умений коммуникативного характера не может компенсировать недостаток либо полное отсутствие опыта и знаний в профессиональной сфере.

Вышесказанное подтверждается еще одним любопытным фактом. Апробация данного диагностического задания осуществлялась среди четверокурсников в 2019 году. Эти студенты получали подготовку по таким же направлениям, но они продемонстрировали в своих группах средний балл 71,4 и 71,2. Разница в результатах тестирования обусловлена большим объемом полученных старшекурсниками профессиональных знаний.

Следовательно, в данном случае мы имеем частичное подтверждение тезиса о том, что уже в рамках констатирующего этапа в ходе образовательного процесса необходимо учитывать интегративную природу профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции будущих инженеров.

Для подтверждения вывода о том, что на констатирующем этапе между ЭГ и КГ не выявлено существенных различий, была произведена статистическая обработка результатов с использованием рангового критерия Уилкоксона-Манна-Уитни и критерия однородности % [41].

Таблица 3. Объединенные результаты тестирования студентов ЭГ и КГ и их ранги в объединенной выборке на констатирующем этапе

№	Индика- тор	Объедин- енная выборка, баллы	Ранг в Объедин- енной выборке	№	Индика- тор	Объедине нная выборка, баллы	Ранг в объедин- енной выборке
1		15	3	43		28	16
2		21	5	44		28	16
3		21	5	45		28	16
4		22	8	46		29	21
5		25	11	47		29	21
6		25	11	48		30	24
7		26	13	49		32	25
8	DE	27	14	50	ICT	33	27
9	ЭГ	28	16	51	КГ	33	27
10		28	16	52		34	31

11		29	21	53		34	31
12		32	25	54		35	33
13		33	27	55		36	36
14		33	27	56		36	36
15		35	33	57		36	36
16		35	33	58		36	36
17		36	36	59		37	41
18		38	43	60		37	41
19		40	47	61		39	44
20		41	49	62		39	44
21		43	51	63		39	44
22		43	51	64		40	47
23		43	51	65		41	49
24		45	54	66		45	54
25		48	58	67		46	56
26	DΕ	50	60	68	ICE	47	57
27	ЭГ	52	65	69	КΓ	49	59
28		52	65	70		50	60
29		52	65	71		50	60
30		53	68	72		50	60
31		54	69	73		51	64
32		56	71	74		54	69
33		58	76	75		56	71
34		62	81	76		56	71
35		70	83	77		56	71
36		11	1	78		57	75
37	КΓ	14	2	79		58	76
38		20	4	80		59	78
39		21	5	81		60	79
40		23	9	82		61	80
4.1		22		62		<b></b>	0.2
41		23	9	83		65	82

Следует отметить достоверность диагностики на констатирующем этапе в контрольной и экспериментальной группах, согласно результатам которой практически отсутствуют различия в степени профессионально-коммуникативной иноязычной компетентности, другими словами, с позиции статистики обе группы в ходе диагностического исследования продемонстрировали одинаковые результаты.

Ниже мы перечислим показатели профессионально-мотивационного критерия. Конкретные навыки, личностные характеристики, знания, которые составляют эти показатели, меняются от потребностей международного рынка труда на выпускников определенных специальностей, спроса технических и научных отраслей в соответствие с актуальными на данный момент разработками и исследованиями, а также теми требованиями, которые само высшее учебное заведение предъявляет к проектной и научно-исследовательской деятельности своих студентов.

Умения и знания, которые указаны в скобках, детализируются согласно сегодняшним условиям в высших учебных заведениях Республики Таджикистан при изучении английского языка, в которых мы и проводили опытно-экспериментальную работу.

- стремление к изучению иностранного языка и повышению коммуникативно-профессиональной иноязычной компетенции;
- способность ориентироваться в различных направлениях профессионального общения, ситуациях, предполагающих участие в письменной и устной иноязычной коммуникации (представление о стандартных производственных ситуациях, о различных сценариях общения в научной, деловой среде и т. д.);
- владение информацией о перспективах карьерного развития и профессионального совершенствования в результате знания инженером иностранных языков (знание об иностранных компаниях, в которых можно пройти стажировку или трудоустроиться);
- готовность принимать участие в научной и профессиональной деятельности за рубежом с активным использованием иностранного языка (владение информацией о международных программах обмена студентами и учеными, требованиях для участия в международных конференциях, грантовых программах, условиях для сотрудничества с вузам-партнерами и научными изданиями, а также международными базами данных (Google Scholar, WoS, Scopus ) и т. д.).

Метод анкетирования является основным при измерении профессионально-мотивационного критерия. Студентам вузов было предложено дать ответы на 10 вопросов, содержащихся в анкете, которые относятся к сфере их потребностей профессионально-коммуникативного характера, их планов относительно научной и академической деятельности, карьеры, ожиданий от изучения в университете иностранного языка.

С целью облегчения количественного учета итогов проводимого анкетирования, для каждого из вопросов мы предложили 5 ответов, которые участники анкетирования должны были отметить соответствующими баллами от 0 до 5.

Следовательно, каждый вопрос «стоил» 5 пунктов. Помимо этого, анкета содержала 2 вопроса, в которых студентам предлагалось оценить по шкале от 0 до 5 баллов важность ряда профессионально-коммуникативных навыков, а также вопрос, ответить на которой можно было в свободной форме, выбрав любое количество из пяти вариантов.

Следовательно, за эти вопросы можно было заработать 5 баллов, тогда как за всю анкету можно было получить максимум 50 баллов.

На этом этапе диагностики участвовали 43 студентов из контрольной группы и 35 из экспериментальной.

Уровень мотивации студентов в нашем исследовании мы оценивали как высокий, если были отмечены (или предложены свои) более 80% вариантов ответов, от 60% до 80% как средний, а с результатом менее 60% - как низкий.

В приведенной ниже таблице представлено распределение в контрольной и экспериментальной группах уровня сформированности профессионально-мотивационного критерия.

Таблица 4. Распределение уровней сформированности ИКПК по мотивационно-профессиональному критерию в КГ и ЭГ в ходе констатирующего этапа ОЭР

Уровень	Контрольная группа (43	Экспериментальная группа		
мотивации	человека)	(35 человек)		
Низкий	16 (73%)	16 (46%)		
Средний	24 (56%)	16 (46%)		
Высокий	3 (7%)	3 (8%)		

Представляют интерес ответы в свободной форме, которые студенты давали на просьбу указать причины необходимости иноязычного образования, являющиеся определяющими для их профессиональной деятельности.

Приведенная ниже таблица содержит перечень причин и количество человек, которые дали соответствующий ответ (при общем количестве опрошенных 78 человек).

Таблица 5. Мотивация студентов неязыкового вуза к изучению языка специальности

Причина	Кол-во человек
- возможность участвовать в научных конференциях	6
- возможность стажироваться и работать за рубежом	27
- умение читать научные статьи	6
- возможность читать техническую документацию	20
- возможность написания статей в зарубежные издания	4
- возможность обмениваться опытом с зарубежными коллегами	18
- карьерный рост и развитие	21
- личностный рост и развитие	9
- доступ к новым источникам информации и знаний	21

Из приведенных студентами ответов бросается в глаза недостаточное внимание будущих специалистов к таким аспектам, как развитие, личностный рост и научная деятельность. Во многом представителей обеих

групп привлекает возможность иметь хорошо оплачиваемую работу и путешествовать.

Помимо этого, для более глубоко понимания того, что студенты ожидают от изучения иностранных языков, мы обратились к методу рефлексивных текстов, где студеном дали возможность в свободной форме соображения высказать свои ПО поводу τογο, каким ОНИ видят университетский курс иностранных языков в идеале. Мы предложили сосредоточиться на таких аспектах, как организация работы в аудитории, тематика уроков, модель итогового контроля, техническое оснащение учебного процесса.

Здесь принимали участие 66 студентов, из них 31 относились к контрольной группе и 35 - к экспериментальной. Пять человек ответили, что их все устраивает, сдав пустые опросные листы. Результаты, полученные в этом виде диагностики, трудно интерпретировать в количественном виде, поскольку ответы были в свободной форме и часто не противоречили друг другу. Между тем, насколько цифр приведем.

На вопрос о тематике занятий 12 студентов дали расплывчатые комментарии о «скучных учебниках» и «странных темах». При этом важным в контексте нашего исследования представляются комментарии 64% опрошенных, которых волновала тема профессионализации учебных тем.

Эти студенты высказали пожелания, чтобы тематика была теснее связана с их будущей профессией, что неплохо бы было уже с младших курсов приступить к изучению профессионального языка, а также о желании научиться работать с технической документацией. Примечательно, что 42% опрошенных высказались за моделирование реальных языковых ситуаций через игровую деятельность.

Относительно самостоятельного обучения с использованием специальных цифровых ресурсов, то мнения опрошенных были неоднозначны. 18% из них осознавали важность самостоятельной работы и высказались за увеличение объема учебного материала, осваиваемого на

электронных курсах. При этом 27% с ними оказались не согласны и выступили за сокращение такой формы обучения, аргументировав свою позицию нехваткой времени, и тем, что тематика таких курсов зачастую не соответствует тематике аудиторного обучения.

Отметим, что 24% опрошенных выразили свое мнение о структуре занятий. Обязательными элементами они назвали грамматические упражнения, повторы и шлифовку ранее изученной лексики, более доходчивое объяснение учебного материала. Вышесказанное, вкупе с отрицательным отношениям к электронным формам обучения говорит о стереотипах, которые имеются у большинства студентов относительно учебного процесса. Им трудно воспринимать другие формы учебы, отличные от традиционной аудиторной модели, что вступает в противоречие с задачами и целями университетов в современных условиях.

Рассматривать другие пожелания и мнения не будем, поскольку к нашей теме они не имели отношения. Здесь были замечания по поводу нестабильной работы технических средств, и об экзамене в ТПУ и другие темы.

Анализируя ответы участников опроса, мы можем сформулировать задачи, которые нам придется решать в ходе формирующего эксперимента, а именно:

- добиться профессионализации тематической составляющей для каждого из направлений подготовки в соответствие с содержанием предметов профессионального междисциплинарного модуля (подготовки и специализации);
- изыскать более современные модели работы в аудитории, которые бы одновременно отвечали как задачам и целям высшего образования, так и потребностям профессионально-коммуникативного характера студентов вузов;
- повышать качественный уровень заданий для осуществления самостоятельной работы.

Резюмируя, можем констатировать, что как контрольная, так и экспериментальная группы продемонстрировали на констатирующем этапе низкий уровень профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции не только по критерию операционально-когнитивному, но и по профессионально-мотивационному.

# 3.2. Опытно-экспериментальная работа по внедрению педагогической технологии формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку

Целью формирующего этапа является становление профессиональнокоммуникативной иноязычной компетенции у студентов вузов, представляющей собой интегративное единство профессиональной и коммуникативной компетенций, что соответствует предложенной модели, заявленной в целеполагающем блоке. Достижение поставленной цели предполагает решение ряда следующих задач:

- 1. Конкретизацию содержательной составляющей образовательного процесса, которая должна быть направлена на усиление профессионального компонента в конкретной специализации в рамках изучения иностранных языков;
- 2. Выбор приемов обучения, средств и организационных форм, которые бы способствовали интеграции ИКК и ПК студентов вузов;
- 3. Разработка комплекса заданий, которые бы соответствовали целям и задачам современного университетского образования и реальным потребностям коммуникативно-профессионального характера студентов согласно стадиям осуществления формирующей экспериментальной работы;

4. Корректировка рейтинг-листа с тем, чтобы он содействовал усилению профессиональной направленности организационных форм и содержательной составляющей обучения, а также перераспределение оценочных баллов в пользу тех заданий, которые способствуют интеграции профессиональной и коммуникативной компетенций.

Решение этих задач возложили на экспериментальную группу, состоящую из 35 студентов, которые, в свою очередь, занимались в четырех подгруппах. В неделю занятия иноязычной подготовкой занимали 4 академических часа.

Контрольная группа состояла из 48 студентов. 19 человек (2 подгруппы) проходили обучение у автора работы, и 3 группы обучались у других педагогов. Для контрольной группы была выбрана традиционная учебная программа, в рамках которой студенты также изучали основы профессионального общения. В ходе самостоятельной и аудиторной работы студенты занимались выполнением письменных и устных занятий, которые содержались в рейтинг-листе, выполняли задания электронного курса в LMS Moodle и изучали необходимый материал по грамматике.

Вместе с тем, формат заданий и тематика в контрольной группе составлялись без учета особенностей профессиональной деятельности, преподавателям не ставилось задача обеспечить интеграцию коммуникативной и иноязычной компетенции.

Далее мы детальнее остановимся на работе в экспериментальной группе в рамках формирующего этапа.

Решение первой соответствовало критериям отбора задачи форм содержательной оставляющей обучения организационных И конкретного направления или специальности, заявленным в нашей модели. Согласно разделам «Объекты профессиональной деятельности» и «Область профессиональной деятельности» научным разработкам И ПО соответствующим специальностям, студентам предлагались к изучению

темы, содержащиеся в учебном пособии «Английский язык для специальных целей».

Изменения рейтинг-листах коснулись, образом, В главным тематического компонента обучения: на протяжении семестра 4 главные темы изучались в аудиторном режиме, а 3-в рамках электронного курса для самостоятельного изучения. Баллы перераспределялись по традиционной схеме - 40 за экзамен и 60 за семестр. Мы решили начислять 15 баллов за занятия в рамках электронного курса, поскольку осознаем важнейшую роль самостоятельных занятий интеграции компетенций. Для В самостоятельных заданий были выделены 10 баллов, 35 - на аудиторную работу, при этом максимально «ценными» были задания с элементами имитации реального профессионального общения.

Относительно экзамена, то студенты получали по 24 балла за задания из разделов «использование языка», «чтение» и «аудирование», которые позволяют измерить уровень коммуникативных навыков с помощью интерактивного теста. В связи с этим лишь разделы «Говорение» и «Письмо» отвечали тематике экспериментальной работы, поэтому мы умножили баллы за них на соответствующие коэффициенты, приведя каждый к 8 максимум. По разделам «использование языка», «чтение» и «аудирование» в рамках контрольного на аудиторных занятиях было проведено отдельное тестирование по 100-балльной системе, как было на констатирующем этапе.

Для демонстрации решения третьей и четвертой задачи выделим главные этапы интеграционного процесса с примерами заданий, применяемыми формами и методами организации обучающего процесса.

Разумеется, что обучать языку будущей профессии можно студентов, уже имеющих определенный уровень иноязычных навыков и умений, поэтому говоря об этапе обучения, мы имеем ввиду не период обучающего процесса. Для ОЭР этапы обучения были нами разграничены для работы над каждой из тем, подобно тому, как это сделано в исследовании Е.И. Пассова [95], а именно: формирование навыков, их совершенствование, развитие

умений. Каждый их фрагментов материала, предлагаемого студентам для усвоения, отрабатывается согласно этим этапам посредством упражнений, которые поэтапно усложняются с неуклонно возрастающим коммуникативным компонентом (от упражнений по запоминанию отдельных слов к свободному владению профессиональным общением).

Осуществив адаптацию данной периодизации работы над учебным материалом к тематике нашего исследования и требованиям высшей школы, сочли целесообразным озаглавить их следующим образом: этап актуализации профессиональных и лингвистических навыков, этап условно коммуникативный, этап профессионально-коммуникативный. разграничение является весьма условным и важно для отражения логики формирования той или иной целевой компетенции, классификации применяемых упражнений и представления интеграционных механизмов. В ходе образовательного процесса данные этапы повторяются циклически. Оптимальный вариант предполагает выполнение в одном занятии всех трех стадий, за исключением завершающего этапа темы, в течение которого студенты выполняют задания повышенной сложности, включающие в себя имитацию профессионального общения. В приведенной ниже таблице представлены механизмы и уровни интеграции для каждого из этапов.

Таблица 6. Механизмы и уровни интеграции на стадиях формирования профессионально-коммуникативной иноязычной компетентности студента неязыкового вуза

Этап актуализации профессиональных и лингвистических знаний		Этап условно коммуникативный		Этап профессионально-коммуникативный	
Механизм	Уровень	Механизм	Уровень	Механизм	Уровень
интеграции	интегра-	интеграции	интеграции	интегра-	интеграции
	ции			ции	

Интеграция	Отдельные	Привлече-	Короткие	Комбинир	Профессио-
самого	концепты,	ние	речевые	ование	нальный
профессио-	понятия и	информа-	высказывани	элементов	иноязычный
нального	термины	ции	я,	професси-	дискурс
термина, его		профессио-	предложения	ональной	
значения и		нального	и фреймы	И	
русскоязыч-		уровня		-РИЕКОНИ	
НОГО				ной	
эквивалента				коммуни-	
				кативной	
				компетен-	
				ции с	
				целью	
				решения	
				професси-	
				онально-	
				коммуни-	
				кативных	
				задач	

Перед описанием применяемых нами на каждом из этапов упражнений, мы детализировали комплекс умений и навыков, развитие которых мы считаем одной из самых значимых задач. Так как мы рассматриваем интеграционные процессы, необходимо принимать во внимание связь профессиональных умений и навыков с коммуникативными.

В исследованиях Е.И. Пассова [95] мы обнаружим детальную характеристику распределения навыков по видам деятельности речевого характера. Между тем, к моменту освоения языка специальности у студентов уже сформированы многие элементарные языковые навыки и их достаточно легко перенести на профессиональную коммуникацию. При решении вопросов, связанных с интеграцией компетенций, следует акцентировать внимание на таких навыках, как навык наполнять профессиональным смыслом новые языковые единицы, навык соотносить звуковую и письменную языковые формы с профессиональным содержанием, навык применения грамматических конструкций, характерных для профессиональной коммуникации.

Говоря об умениях, которые должны быть сформированы, то в таблице ниже мы представили их приблизительный список для участвующих в нашей экспериментальной работе.

Особенность разработанной нами концепции заключается в том, что формирование речевого умения или навыка предполагает актуализацию и совершенствование профессиональных компетенций. Далее мы продемонстрируем, как проходит процесс интеграции на примере конкретных учебных заданий и организационных форм процесса обучения.

Таблица 7. Ключевые коммуникативные навыки в различных видах речевой деятельности

Письмо	Составление отчетов, нормативных документов,			
	осуществление деловой переписки на иностранном языке,			
	написание тезисов, научных статей. Навыки письменного			
	описания технологических схем, рисунков и графиков.			
Чтение	Навык понимания специальной литературы на			
Tichine	иностранном языке, поиска в ней необходимой			
	1			
	информации. Умение свободно читать аутентичную			
	литературу научного и технического характера, отчетов,			
	инструкций, нормативной документации.			
Говорение	Навыки диалогической речи: умение общаться на			
_	профессиональные темы, отстаивать свою позицию,			
	дискутировать.			
	Навыки монологической речи: умение готовить устные			
	выступления (презентации, доклады), описывать			
	диаграммы и графики. Описывать технологические			
	1 1			
	процессы, в том числе пользуясь графиками и			
	диаграммами.			
Аудирование	Навыки понимания иноязычных монологов (лекций,			
	презентаций и докладов), умение вести диалог на			
	иностранном языке на профессиональные темы.			
	Понимание монологической речи (докладов, презентаций,			
	лекций на иностранном языке). Понимание собеседника в			
	диалогах на профессиональные темы.			
	Anatorax na irporpocononambilbio revibi.			

#### Этап актуализации лингвистических и профессиональных знаний

Главная задача ЭТОГО этапа заключалась во внедрении профессиональных терминов, а также в создании устойчивых ассоциативных связей между терминами на иностранном языке, их русскоязычными аналогами их значениями. Последователи коммуникативной методологии предлагают в рамках этого этапа применять языковые традиционно тренировочные упражнения, ориентированные на работу с материалом вне рамок коммуникационных процессов, а также упражнения условно-речевого характера с конкретной речевой задачей, однако сама коммуникативная оставляющая носит при этом учебную направленность [63]. В ходе формирующего эксперимента мы применяли оба вида этих упражнений с целью решения поставленной нами задачи.

С позиции формы данные упражнения были аналогичны тем, что применяются в лингводидактике: поиск терминов по их определению, определение соответствия, множественный выбор, заполнение словами пропущенных мест. Вместе с тем, в нашем случае каждое упражнение нацелено на процесс интеграции компетенций. Безусловно, все понятия или термины, применяемые в учебных упражнениях, имели отношение к той профессиональной сфере, по которой студент проходил свою подготовку. Помимо этого, работа была организована таким образом, чтобы в ходе их выполнения студенты неизбежно обращались к профессиональной информации.

На этом этапе для закрепления новой лексики могут быть использованы упражнения условно-речевого характера. С их помощью также отрабатываются характерные для профессиональной коммуникации грамматические структуры. Считаем особенно важным, чтобы студенты выполняли эти упражнения с использованием профессиональных знаний.

При проведении формирующего этапа экспериментальной работы были сделаны наблюдения, которые мы считаем важными для этой стадии:

Во-первых, упражнения, которые использовались на этом этапе, помогли установить связь между содержательной составляющей иноязычных терминов, значимых для профессии, и языковой формой, что свидетельствует также о результативном осуществлении принципа активизации процессов когнитивного характера. Студенты ассоциировали термины на иностранном языке не только с их эквивалентами на русском языке, но также с профессиональными жаргонизмами.

Во-вторых, нам удалось уже в рамках этого этапа реализовать два интеграционных направления - студенты при работе с терминами прибегали к имеющимся у них знаниям, а также обращались к интернет-ресурсам и специальной литературе, чтобы восполнить имеющиеся пробелы в знаниях.

В-третьих, была успешно реализована модель партнерства между педагогом и студентами. Выполнение упражнений обогатило также преподавателя рядом знаний в данной предметной сфере знаний.

Условно коммуникативный этап формирования интегрированной ИКПК студентов

При осуществлении нашего формирующего этапа нами ставилась задача научить студентов применять в речи новые профессиональные термины и быть готовыми к 3-му этапу чрез выполнение заданий, нацеленных на интеграцию компетенций. Студенты воспроизводили лексические единицы, отработанные на предыдущем этапе, комбинировали их между собой, а также с уже освоенным материалом, использовали освоенный грамматический и лексический материал при составлении новых лексических конструкций. В связи с тем, что участники ОЭР в подавляющем большинстве владели коммуникативной компетенцией в достаточной степени, на стадию условной коммуникации не пришлось затрачивать слишком много времени и усилий.

На данном этапе упражнения характеризовались традиционным использованием ключевых словосочетаний, слов или тезисов (так называемых опор). В контексте нашего исследования данные опоры должны

не только помочь запоминать термины на иностранном языке, но и вызывать ассоциации профессиональной направленности, активизировать когнитивные механизмы, позволяющие легче усваивать профессиональные знания.

Следовательно, если упражнения, выполняемые на первом этапе можно отнести к разряду репродуктивных, то на втором этапе они приобретают характер конструктивных: опоры играли для студентов важную роль как в контексте профессионального содержания, так и языковых форм, между тем они комбинировали данный материал с целью элементарных задач профессиональной и коммуникативного характера.

рамках стадии условной коммуникации главным образом реализовывалось одно интеграционное направление: опоры выступали в качестве значимой с профессиональной точки зрения информации и позволяли улучшать профессиональные студентам компетенции. Наблюдения, которые мы сделали на этом этапе, приводят нас к выводу о новизне представленной в текстах информации. В некоторых случаях студенты дискутировали с утверждениями, высказанными в текстах, что также свидетельствует об интенсификации процессов характера и создания стабильных связей между знаниями, которые они извлекли из иноязычных опор и знаниями, приобретенными при изучении профильных предметов, а также об осуществлении модели партнерства между педагогом и студентам.

Профессионально-коммуникативный этап формирования ИКПК студентов вузов

Согласно принципам регуляции квазипрофессиональной и учебной деятельности, на которые мы опирались в нашей модели, данный этап отличался от других своей продолжительностью.

Если в рамках первых этапов вопросы интеграции лингвистических и профессиональных компонентов имели в основном второстепенный характер, то рассматриваемая сейчас стадия направлена на решение ключевой задачи, заявленной в нашей модели.

Внимание акцентируется на применении навыков коммуникативного характера для достижения профессиональных целей. Перед студентами ставится задача по осуществлению интеграции в контексте общих положений компетентностного подхода, посредством приемов и методов, позволяющих сформировать все необходимые компетенции, которые необходимы и обязательны для современного специалиста, в первую очередь речь идет о проблемном обучении, а также об активных методах и формах обучения.

Помимо этого, речевая деятельность на иностранном языке была основана на контекстном подходе, другими словами, подавляющая часть учебных заданий в максимальной степени были приближены к профессиональной деятельности в реальных условиях.

В таблице представлен перечень наиболее важных профессиональных умений. Это перечень может незначительно меняться в зависимости от особенностей той или иной специализации или стадии обучения, однако эти возможные вариации относятся скорее к письменным заданиям, текстам для чтения или видам устных выражений, а не к составу составляющих их основу коммуникативных навыков.

В связи с вышесказанным, описывая детали формирующего эксперимента, мы обратимся к примерам, которые наиболее значимы для формирования профессиональных коммуникативных навыков у студентов экспериментальной группы.

1. Письменное и устное описание принципиальных схем и рисунков. Подобные описания являются неотъемлемо частью научных текстов, докладов, технической документации, литературы учебно-методического подобными заданиями своей будущей характера, поэтому В профессиональной деятельности студенты столкнуться практически неизбежно.

В рамках одного из занятий, опираясь на принципы партнерской модели, а также с целью совершенствования профессиональномотивационного критерия ИКПК, студентам предложили описать любой

прибор, который они предполагаю использовать в будущей работе или уже используют в учебной деятельности.

Студенты имели достаточно времени для подготовки: выбора самого устройства, поиска чертежей, схем, фотографий, справочной литературы. Они мотивировали свой выбор тем, что такая деятельность им знакома по работе в рамках лабораторных работ, которые входят в программу профильных дисциплин.

Презентация, подготовленных описаний, проводилась в присутствии всей группы, студенты задавали вопросы, делали замечания и поправки в случае неточности или неполного описания с профессиональной позиции.

Следовательно, посредством таких заданий реализуются интеграционных направления, актуализируются в ходе профессионального общения и они же совершенствуются благодаря работе со справочной литературой и общению на профессиональную тему с другими студентами. Следует отметить, что и преподаватель провел это время с пользой для себя, углубив свои знания о данном оборудовании. Роль преподавателя в рамках выполнения данного задания заключалась в исправлении языковых ошибок и недочетов в речи докладчиков, и в том, чтобы задавать студентам бы уточняющие вопросы, которые стимулировали студентов совершенствованию своих иноязычных навыков общения с привлечением знаний профессиональной направленности.

2. Подготовка презентаций и докладов. Задания значительно отличались по своим объемам. Здесь были и краткие доклады в рамках одного занятия, подготовленные с использованием интернет-источников и учебной литературы, а также доклады как отдельные формы учебного процесса, где доклады становились основой для круглых столов, дискуссий и семинаров, а подготовка которых превращалась в своеобразное миниисследование.

Мы стремились в рамках учебных занятий максимально использовать аутентичные источник по изучаемым дисциплинам, чтобы изучив

необходимую информацию, студенты воспроизвели ее перед сокурсниками. Это задание студенты выполнили успешно: оно сопровождалось активным обсуждением графических материалов, формул, поиском недочетов и неточностей, замечаниями и вопросами. То есть был запущен процесс активизации механизма привлечения знаний профессионального характера, а входе выполнения задания эти знания совершенствовались, освежалась информация и навыки, полученные ранее во время прохождения основной программы курса.

Предлагаем еще один пример задания, используемого нами в рамках круглых столов, семинаров, коллоквиумов и других мероприятий конференцнедель, предусмотренных учебным планом. Поскольку результаты констатирующей стадии свидетельствуют о низком уровне осведомленности студентов о перспективах научной и профессиональной деятельности по окончанию учебы в вузе и низкой мотивации к ним, в рамках конференцнедели нами был организован круглый стол с целью повысить как эту осведомленность, так и мотивацию.

Работая в небольших группах (3-4 человека), студенты готовили лаконичные сообщения по таким темам:

- ключевые направления, по которым проводятся научные исследования по основным специальностям нашего вуза;
- каковы возможности открываются выпускникам вуза для их будущей научной деятельности;
- какова на сегодняшний день возможность направится на стажировку в иностранный вуз или получить международный грант;
- каковы перспективы трудоустроится в Таджикистане и в странах ближнего и дальнего зарубежья.

При подготовке этого задания студентов ожидали некоторые трудности. Так, по первой теме отдельные студенты не вполне поняли суть задания, ошибочно считая, что от них требуется кратко описать темы и содержание научных статей, написанных их преподавателями. Между тем

все участники в целом хорошо выполнили задание, подготовленные ими доклады отличались информативностью и позволили слушателям узнать много полезного об их будущей деятельности.

В наиболее сложных заданиях этого типа студенты представляли слушателям итоги научного исследования в форме презентации и статьи. Продолжительность выполнения такого задания может достигать семестра или всего учебного года.

Так как в ОЭР участвовали студенты второго курса, только начинающие научно-исследовательскую работу, то задания были адаптированы согласно их учебному плану. Так, на протяжении семестра они должны были подготовить литературный обзор, основываясь на материалах статей из научных изданий, которые индексируются в WoS или Scopus. Статья должна содержать в себе информацию об одной проблеме, которая относится к сфере научных исследований по изучаемому профилю и предлагать несколько подходов к решению этой проблемы.

Подготовка к работе свидетельствует о практически полном отсутствии у студентов даже базовых знаний о научной методологии. Например, они спрашивали, почему не могут подготовить доклад на материалах только одной статьи, или могут ли ограничиться лишь своей позицией на проблему, поскольку сами занимаются научно-исследовательской работой, нельзя ли ограничиться статьями их преподавателей и не искать материалы в зарубежных источниках т. д. Поэтому студентов пришлось знакомить с организации исследовательской деятельности, с принципами объект понятиями, как «предмет И исследования», «новизна» Можно «актуальность» И т. Д. сказать, что целом студенты экспериментальной группы смогли достойно справиться с нелегким заданием.

В ходе выполнения этого задания в рамках формирующего этапа мы сделали несколько важных наблюдений. Так, большая часть студентов впервые смогли получить представление о том, как работать с

международными базами данных научных высокорейтинговых изданий. Некоторым из них работа по подбору материала помогла определить тему будущей научно-исследовательской работы. Восемь студентов экспериментальной группы (из 35) планируют использовать изученные в ходе выполнения задания, в процессе выполнения научных проектов на следующем курсе, а двое их них выбрали тему, с которой ознакомились в этой литературе, для написания бакалаврской дипломной работы. Эта информация позволяет судить о позитивном влиянии подобных заданий совершенствование профессиональной иноязычной компетенций студентов вуза.

3. Свободный письменный или устный перевод текста по специальности на иностранный язык. Зачастую бывает так, что информация, которая необходима для работы над отчетами, статьями и инструкциями, доступна лишь на родном языке, а значит специалист должен обладать навыками, позволяющими ему изложить эту информацию на иностранном языке. Задание не предполагает именно перевод в строгом смысле слова, а изложение основных идей текста на иностранном языке.

Подобное задание предполагает от студента умение оценить содержание прочитанного текста с профессиональной позиции, самостоятельно отобрать достаточную и необходимую информацию, что позволяет задействовать оба направления интеграции компетенций. В пособии мы предлагаем ознакомиться с примерами таких заданий.

4. Ситуативно-ролевое моделирование. Е.И. Пассов в своих работах рассматривал учебную речевую ситуацию как комплекс обстоятельств, которые стимулируют людей принимать участие в речевой деятельности.

Интеграция компетенций предполагает наличие ситуации, отвечающей тематике специализации студентов, и по возможности включающей в себя проблемы, которые вероятно возникнут перед будущим специалистом в его профессиональной деятельности. Например, мы в ходе учебного процесса моделировали такую ситуацию: «В лабораторию приходит новый сотрудник.

В его первый рабочий день руководитель подразделения знакомит его на новом рабочем месте с правилами техники безопасности и оборудованием». Для этого двумя участниками была разыграна соответствующая ситуация с применением профессиональных терминов, а также знаний о работе реально существующего оборудования.

5. Среди более сложных форм используемой в обучении деятельности квазипрофессионального характера назовем активные формы обучения и проблемное обучение. К этим формам относятся, в частности, деловая игра, дискуссия. Традиционно проблемные задание ориентированы на проблемные ситуации и вопросы. Решение таких заданий требует от студента привлечения всех его знаний и умения для самостоятельного нахождения пути решения задачи, поставленной перед ним. Следует не забывать, что поиск решения происходит в условиях общения на иностранном языке, на котором обсуждается проблема, проходят дискуссии и высказываются позиции сторон.

Во время опытно-экспериментальной работы (далее, ОЭР) студентам дано право самостоятельного выбора проблемы, которая, на их взгляд, представляет актуальность для изучаемой ими темы. В связи с этим несколько студентов получили задание найти необходимую статью или документ, содержащие описание профессиональной проблемы и пути ее решения. По ЭТОМУ материалу следовало ПОДГОТОВИТЬ лаконичной информационное сообщение, а на его основе проходило обсуждение и дискуссия с выдвижением альтернативных позиций. Это задание, по нашим наблюдениям, оказалось одним из самых сложных ввиду того, что второкурсники еще не владели в достаточном объеме профессиональными знаниями, испытывая затруднения как с подбором самой проблемы, выносимой на обсуждения, так и вариантов ее разрешения. Все же с помощью интернет-ресурсов с этой нелегкой задачей удалось справиться. В данном случае мы имеем дело со случаем так называемой обратной интеграции, когда профессиональные знания обогатились благодаря имеющейся у студентов иноязычной компетенции.

Среди перспективных форм обучения нельзя не назвать деловые или ролевые игры. Стандартных методик проведения ролевых игра существует, поскольку организация каждой игры тесно связана конкретными факторами (тематика, проблема, этап обучения и т. д.). Между тем, многие работы содержат примерные этапы проведения такого мероприятия. Мы при подготовке игры опирались на принципы, предложенные А.А. Вербицким [36].

Среди них: проблемность, диалогическое общение, взаимодействие студентов, имитационное моделирование. В ролевой игре данные принципы должны быть в той или иной степени реализованы. В нашем пособии мы приводим пример одной из таких игра, используемых нами в обучении. Она проведена в форме телепрограммы с ведущими, экспертами, изобретателями и т.д. В ходе игры студенты не только практиковались в общении на английском языке, но улучшили некоторые аспекты профессиональной компетенции: научились кратко описывать проделанную работу, продемонстрировали организаторские способности, узнали новое о приемах безопасности и защиты и т.д.

Главная цель вышеописанных упражнений состоит в развитии навыков иноязычного говорения. Между тем не остались без внимания и другие виды речевой деятельности. Прежде всего, большая часть умений и навыков, которые развиваются при выполнении этих упражнений, могут быть использованы и в письменных работах. В нашем пособии мы представили жанры письменных заданий, которые с большой вероятностью будут применяться студентами в их будущей профессиональной деятельности по профилю их подготовки, привели аутентичные источники и перечень профессиональной лексики. В состав нашего пособия мы включили такие жанры, как научные статьи, технические описания. Студенты познакомились с основными принципами составления отчетов о научной деятельности.

На основе вышесказанного выделим основные особенности рассмотренного этапа:

- 1. В отличие от начальных этапов, где в основном решались задачи учебного характера, рамках третьего этапа МЫ перешли профессиональным иноязычной задачам, решаемым cпомощью компетенции;
- 2. Если первые два этапа характеризовались процессом интеграции профессиональной и лингвистической компетенций, то профессионально-коммуникативный этап отличается интеграцией профессионального компонента во все составляющие коммуникативной иноязычной компетенции.
- 3. На третьем этапе задания, требовавшие привлечения профессиональных умений и знаний, были значительно сложнее, доходя до уровней творческого и продуктивного.

В рамках опытно-экспериментальной части работы проводилась также самостоятельная работа с использованием «ESP: Electronics, Automation and Conrrol» - электронного курса на платформе Moodle, где размещены интерактивные помогающие отработать профессиональные задания, термины, развить навыки письменной речи и умения в речевой деятельности. Следует сказать, что тематика была гораздо шире, чем материал обычных аудиторных занятий, что позволило студентам совершенствовать навыки обшения помощью расширения содержательной составляющей коммуникации в профессиональную сторону. Таким образом, обучение на электронном обучения курсе позволило охватить три стадии профессиональному общению, поскольку содержало упражнения репродуктивного, конструктивного и творческого характера.

Отметим еще одно задание долгосрочного характера, а именно, чтение специальных статей по профилю обучения, которые индексированы в базах WoS и Scopus. Эти материалы легли с основу подготавливаемых студентами экзаменационных презентаций. На протяжении семестра студенты должны

были предоставить в рамках отчетности подготовленный ими глоссарий к статьям, выполнить перевод случайного отрывка и сделать краткое устное изложения содержания статьи. В середине семестра студенты также представляли сжатый отчет в устной форме о своей работе с данным материалом, который включал в себя обоснование выбора темы. При этом данная тема могла обсуждаться с педагогом, другими студентами, студент выслушивал советы, комментарии по поводу того, как лучше организовать экзаменационную презентацию. Отчетность по этому виду работы относится скорее к этапу условно коммуникативному, между тем студенты в ходе ее выполнения осваивали новую лексику, а также совершенствовали знания в профессиональной сфере, поэтому мы и говорим о всех трех этапах, которые охватывает такая работа.

Соотнесем с целью наглядности структурные компоненты разработанной нами модели с этапами образовательного процесса.

Таблица 8. Структурные составляющие модели интегративного развития компетенций на различных стадиях обучающего процесса

	Стадии	Условно	Профессионально-
	актуализации	коммуникативная	коммуникативная
	профессиональных	стадия	стадия
	и лингвистических		
	знаний		
Подходы	Коммуникативный.	Компетентностный;	Компетентностный;
		Коммуникативный.	Коммуникативный;
			Контекстный.
Методы	Традиционные	Традиционные	Проблемное обучение;
	методы	методы	Коммуникативный;
	лингводидактики:	лингводидактики:	
	(Преимущественно	(Коммуникативный,	Активные:, дискуссия,
	Грамматико-	элементы	игра;
	переводной,	аудиовизуального и	Ситуативно-ролевое
	Аудиовизуальный,	аудиолингвального)	моделирование.
	Аудиолингвальный)		
Принципы	Активизации	Аппроксимации,	Опоры на партнерскую
	когнитивных	аутентичности;	модель взаимодействия
	процессов	активизации	преподавателя и

	Опоры на родной	когнитивных	студентов;
	язык;	процессов	Деятельностный
	отбора	Опоры на родной	характер обучения;
	организационных	язык;	аппроксимации,
	форм обучения	отбора	аутентичности;
		организационных	активизации
		форм обучения и	когнитивных
		содержания	процессов
		1 1	Опоры на родной язык;
			отбора
			организационных форм
			обучения и содержания
Компонен	Лингвистический	Психологическая	Психологическая
ТЫ	(социокультурная и	составляющая	составляющая
содержани	лингвистическая	(компенсаторная и	(компенсаторная и
Я	компетенция,	дискурсивная	дискурсивная
обучения	профессиональная	компетенции,	компетенции, элементы
	компетенция как их	элементы	профессиональной
	составляющая).	профессиональной	компетенции как их
	, ,	компетенции как их	составляющая);
		составляющая);	Лингвистическая
		Лингвистическая	составляющая
		составляющая	(лингвистическая,
		(лингвистическая,	социокультурная
		социокультурная	компетенции);
		компетенции).	методологическая
		, ,	составляющая
			(профессиональная
			компетенция,
			общекультурные/
			универсальные
			компетенции).
Виды	Условно-речевые и	Пересказ текста,	Техническое описание,
учебных	языковые	ответы на вопросы	элементы НИР,
заданий	упражнения на	по тексту,	проблемное обучение,
, ,	поиск лишних слов,	составление	дискуссии,
	соответствие и	рассказа по тезисам	доклады и презентации,
	множественный	и ключевым слова.	деловые и ролевые
	выбор, требующие		игры, учебно-речевые
	привлечения и		ситуации.
	актуализации		,
	знаний		
	профессионального		
	характера		
	1 1		

Разумеется, распределение, представленное в таблице, достаточно условно. Мы ставили своей задачей продемонстрировать, какие структурные составляющие на каждом из уровней играют ведущую роль, что не отрицает реализацию остальных принципов, методов и подходов.

Относительно условий организационно-педагогического характера, можно констатировать, что они были реализованы в рамках всех стадий формирования у студентов вуза интегрированной компетенции. Разработка отдельных методических материалов осуществлялась в рамках подготовки к занятиям. Преподаватель овладевал минимальным уровнем необходимых знаний по специальным дисциплинам через обращение к научно-популярным и специальным источникам не только в ходе подготовки к ОЭР, но также в ее процессе.

## 3.3. Результаты реализации модели формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку

Перед контрольным этапом ставилась задача определить уровень иноязычной и профессиональной интегрированной компетенции после завершения ОЭР, а также эффективность формирующей стадии. Мы стремились максимально приблизить методы диагностики к методам констатирующего этапа, чтобы мы могли сопоставить результаты как в качественном, так и в количественном отношении.

С целью оценить уровень иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в соответствие с операционально-

когнитивному критерию МЫ использовали диагностическое задание, аналогичное тому, которое студенты выполняли на констатирующей стадии. Это задание состояло из пяти разделов: использование языка, письмо, чтение, говорение, аудирование. Чтобы выполнить все задания, студенты должны были не только продемонстрировать профессиональные знания, но уметь комбинировать составляющие профессиональной И коммуникативной иноязычной компетенции. Выбор тематики задания ДЛЯ студентов экспериментальной группы осуществлялся таким образом, чтобы она отвечала особенностям их будущей профессии.

При выполнении самостоятельных работ и аудиторных занятий студенты так или иначе на протяжение семестра затрагивали эти темы. В рамках продуктивной деятельности речевого характера мы акцентировали внимание на диагностику опыта квазипрофессиональной деятельности и навыков применения профессиональных знаний, а также умение выполнения работ, имеющих значение для будущей профессии.

Выполняя задание в разделе «Письмо», студенты должны были дать описание какого-либо устройства или прибора, связанных с их профессиональной деятельностью. В одном случае они должны были это сделать с опорой исключительно на свои профессиональные знания, а в другом они могли ориентироваться на предложенную схему или рисунок, а за дополнительными сведениями обращаться к интернет-ресурсам.

Выполняя задание из раздела «Говорение», студентам требовалось дать ответы на четыре вопроса в двух блоках. Вопросы их первого блока должны были выявить умение студента воспроизвести на иностранном языке значимую с профессиональной точки зрения информацию. Следующая пара вопросов были направлены на дискуссионный контекст, где требовалось аргументировать свою позицию по конкретной проблеме профессионального характера, продемонстрировав соответствующие знания.

Аналогичные задания были предложены студентам контрольной группы.

Максимально возможное количество баллов за эти задания составляло 100. Средний балл в контрольной группе составил 50, в экспериментальной - 78. На рисунке ниже мы сравнили средние баллы в контрольной и экспериментальной группах.

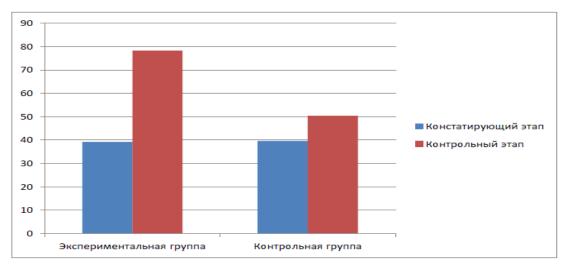


Рисунок 2. Средний балл за диагностическую работу в контрольной и экспериментальной группах

Мы видим, что если в контрольной группе средний балл вырос на 11 баллов, то в экспериментальной этот показатель составил 39.

С целью интерпретации полученных результатов рассмотрим эти показатели по отдельным направлениям работы.

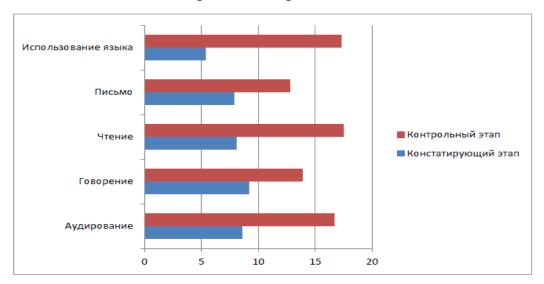


Рисунок 3. Средний балл по разделам диагностической работы в экспериментальной группе

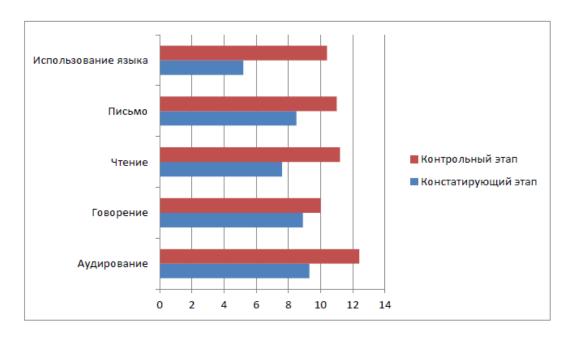


Рисунок 4. Средний балл по разделам диагностической работы в контрольной группе

На этих рисунках заметно, что некоторых прирост по ряду аспектов наблюдается в обеих группах - контрольной и экспериментальной, что объяснимо, поскольку студенты контрольной группы в ходе последнего семестра также проходили курс обучения профессионально-ориентированному языку, в рамках которого были затронуты как общепрофессиональные, так и ряд узкоспециальных аспектов. Между тем, студенты экспериментальной продемонстрировали гораздо больший прирост, что наглядно можно увидеть в таблице, представленной ниже.

Таблица 9. Прирост среднего балла по ряду аспектов диагностической работы

	Использова- ние языка	Чтени е	<b>А</b> удировани е	Письмо	Говорени е
Контрольная группа	5	4	3	3	1
Экспериментальная группа	12	9	8	5	5

Самый низкий прирост показателей в экспериментальной группе наблюдался в разделах «письмо» и «говорение». Мы считаем, что это

обусловлено тем, что для продуктивных видов речевой деятельности требуется привлекать максимальное количество составляющих иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, а также потому что они основаны на навыках, полученных ранее, в рамках общего курса иностранного языка, поэтому едва ли следовало ожидать, что 72 часа аудиторных занятий в рамках формирующей стадии ОЭР могут обеспечить значительный прирост этих навыков.

Как свидетельствуют результаты качественного анализа, наибольшая потеря зачетных баллов наблюдалась по таким критериям оценивания, как «аргументация своей точки зрения» и «развернутость и полнота».

Помимо этого, многие участники потеряли баллы по критерию «Терминология», что свидетельствует о наличии определенных проблем с применением терминов на иностранном языке. Содержательная составляющая общения практически не вызвала проблем, большинство студентов получили наивысшие баллы, отвечая на вопросы, где следовало воспроизвести свои знания.

Основная причина уменьшения оценки в разделе «письмо» заключается в значительном объеме информации, которая была заимствована из источников аутентичного характера. Хотим напомнить, что мы не запрещали искать информацию в таких источниках, в связи с тем, что студенты второго курса еще не проходили большинства специальных дисциплин, а одной из важнейших характеристик формирования целевой компетенции является навык компенсировать недостаток профессиональных знаний иноязычной компетенцией.

Между тем ряд студентов решили просто скопировать целые фрагменты текста, в результате чего их баллы по критериям «грамматика» и «терминология и лексика» были обнулены. С точки зрения содержания, диаграммы процессов, явлений описывались правильно и достаточно детально, что свидетельствует о том, что модель повышения профессиональных компетенций доказала свою эффективность.

Другой стороной медали было стремление излишне детализировать описание, где в этом не было нужды. Например, описывая электронную схему, одним из элементов которой был стабилитрон, студенты описывали назначение, устройство этого электронного прибора и его функции. За это их баллы тоже снижались. Если оценить в целом, то письменные задания, выполненные студентами, отвечали необходимым требованиям, и студенты в дальнейшем вполне способны использовать свои навыки выполнения письменных работ в составлении документации и написании текстов научной и технической направленности.

Существенный прирост средних баллов мы также можем наблюдать в разделах «чтение» и «аудирование», что также свидетельствует об эффективности схемы по изучению профессиональных терминов, совершенствования компенсаторных навыков и знаний по специальным дисциплинам.

Раздел «использования языка» стал наиболее успешным в плане роста среднего балла, подтверждает что хорошее знание студентами профессиональных терминов на иностранном языке. Максимальное количество баллов смогли набрать 18 студентов и 35. Это еще раз говорит об эффективности разработанной нами модели в таких аспектах иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, как владение технической терминологией на иностранном языке, хорошее ориентирование профильных предметов, а также умение устанавливать ассоциативные связи между терминами и их значениями.

Что касается контрольной группы, то здесь по всем аспектам прирост среднего балла несомненно ниже, а общий показатель даже не дотягивает до удовлетворительной отметки (55%), что говорит о проблемах, имеющихся в действующей на сегодняшний день рабочей программе в части формирования интегрированной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в рамках видов деятельности и тематики.

Далее предлагаем рассмотреть распределение уровней иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в процентном выражении в контрольной и экспериментальной группах по итогам контрольного теста, а также сделаем сравнение с констатирующей стадией.

Таблица 10. Распределение уровней ИКПК по операционально-когнитивному критерию в контрольной и экспериментальной группах

	Контрольная группа		Экспериментальная группа		
	Контрольный этап	Констатиру- ющий этап	Контрольный этап	Констатиру- ющий этап	
Высокий	0	0	12 (34%)	0	
(85 и выше)					
Средний	19 (40%)	3 (6%)	21 (60%)	2 (6%)	
(60-84)					
Низкий	29 (60%)	45 (94%)	2 (6%)	33 (94%)	
(меньше 60)					

Таблица 11. Распределение баллов в контрольной и экспериментальной группах при переводе на традиционную шкалу оценок

	Контрольн	ая группа	Экспериментальная группа		
	Контрольный этап	Констатиру- ющий этап	Контроль- ный этап	Констати- рующий этап	
Отлично (90-100)	0	0	5 (14%)	0	
Хорошо (70-89)	6 (13%)	0	23 (66%)	1 (3%)	
Удовлетворительн о (55-69)	18 (37%)	9 (19%)	6 (17%)	4 (11%)	
Неудовлетворител ьно (менее 55)	24 (50%)	39 (81%)	1(3%)	30 (86%)	

Данные, представленные в таблицах, позволяют сделать вывод о том, что мы наблюдаем не только прирост среднего балла у студентов экспериментальной группы, НО также TO, что результаты явно перераспределяются Некоторое сторону средних высоких. В И

перераспределение баллов в сторону среднего уровня наблюдается и в контрольной группе, хотя около половины студентов в этой группе показали неудовлетворительную степень формирования интегрированной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

У некоторых могут возникнуть вполне объяснимые сомнения о возможности такого перераспределения и прироста среднего балла после всего лишь 72 часов аудиторных занятий в экспериментальной группе. Вместе с тем следует понимать, что с помощью диагностического задания мониторились вполне конкретные аспекты ИКПК, а именно: владение терминологией на иностранном языке, уровень профессиональных знаний, необходимых для эффективного иноязычного общения, способность к интеграции и т. д. Показанные студентами результаты не говорят о тотальном приросте их компетенции, что отчетливо видно по результатам заданий в разделах «письмо» и «говорение».

Между тем, здесь мы видим подтверждение одному из ключевых работы, согласно тезисов нашей которому через сформированные интегративные связи между различными компетенциями ИХ составляющими перед студентами открываются возможности успешного решения задач профессионального общения на иностранном языке даже при отсутствии значительных первичных навыков коммуникативной иноязычной Наоборот, компетенции. недостаток внимания к интегративному профессиональному компонентам приводит к проблемам при решении задач коммуникативно-профессионального характера даже при высоком начальном уровне иноязычной компетенции.

В рамках контрольного этапа мы произвели статистическую обработку итогов диагностической работы. В таблице мы представили объединенную выборку результатов этих же студентов.

Таблица 12. Объединенные результаты тестирования студентов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп, а также их ранги в объединенной выборке на контрольной стадии

№	Индика-	Объединен-	Ранг в	№	Индика-	Объедин-	Ранг в
	тор	ная	объединен-		тор	енная	объедин-
		выборка,	ной			выборка,	енной
		баллы	выборке			баллы	выборке
1		67	43	43		56	24
2		86	71	44		60	33
3		69	52	45		72	54
4		82	66	46		41	17
5		53	24	47		38	12
6		85	76	48		48	19
7		64	42	49		47	18
8		70	51	50		13	3
9		57	27	51		69	45
10		69	45	52		58	28
11		66	44	53		16	6
12		87	77	54		55	24
13		75	61	55		76	64
14		75	58	56		22	5
15		91	80	57		40	16
16	ЭГ	75	59	58	ΚГ	68	47
17		84	71	59		30	6
18		96	84	60		38	14
19		75	59	61		34	9
20		67	43	62		35	8
21		91	82	63		63	38
22		93	80	64		70	52
23		78	64	65		63	38
24		74	56	66		72	54
25		84	73	67		46	18
26		83	72	68		61	36
27		86	73	69		58	28
28		80	66	70		65	41
29		76	64	71		56	24
30		92	81	72		33	8
31		81	68	73		7	1
32		84	71	74		61	33
33		76	58	75		59	28

34		81	68	76	68	48
35		82	70	77	71	52
36		35	11	78	61	31
37		62	35	79	56	24
38		12	2	80	69	51
39	КΓ	39	13	81	47	18
40		62	37	82	51	23
41		64	35	83	24	5
42		47	118			

По итогам вышесказанного можем констатировать, что предложенная автором модель позволяет добиться значительного повышения уровня сформированности ИКПК у студентов экспериментальной группы. Значительные позитивные изменения были подтверждены по двум статистическим критериям с высокой значимостью.

Далее предлагаем сравнить результаты входного и итогового мониторинга уровня иноязычной интегрированной профессионально-коммуникативной компетенции согласно профессионально-мотивационному критерию.

В предложенной студентам анкете было 10 вопросов, которые оценивались по пятибалльной системе. Следовательно, на констатирующем этапе можно было получить максимум 50 баллов. Вопросы относились не только к мотивационной сфере, но также к самооценке тех или иных профессиональносоставляющих интегрированной иноязычной коммуникативной компетенции, формирование которых было обучения в рамках учебного курса. Для оценки такого компонента, как «представление о сферах применения иноязычной коммуникации», в задание были включены вопросы, позволяющие оценить уровень владения соответствующими знаниями. Например, студентам было предложено назвать 5 изданий, индексированных в WoS или Scopus, в которых они могли бы опубликовать результаты своих научных работ.

В анкетировании участвовали 74 студентов, из них 39 составляли контрольную группу, а 35 - экспериментальную. Средний балл по

контрольной и экспериментальной группах составил 29 и 33 соответственно. Сопоставим эти показатели на констатирующей стадии. На рисунке представлены результаты сравнения.

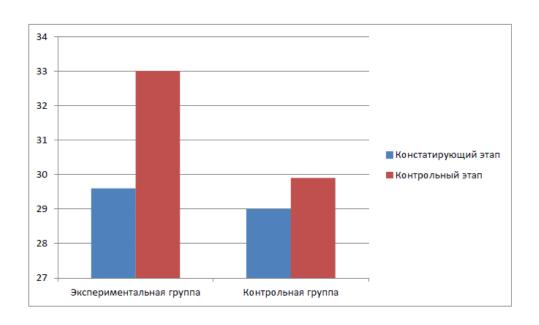


Рисунок 5. *Средний балл по итогам анкетирования в контрольной и экспериментальной группах* 

Мы видим, что итоговый результат в экспериментальной группе вырос на 3,5 баллов, при этом прирост в контрольной группе составил 1 балл.

Предлагаем рассмотреть результаты согласно шкале, которая нами использовалась на констатирующей стадии, где низкий уровень соответствовал менее 60% предложенных или выбранных ответов, средний - 60-80% и более 80% - высокий. Результаты констатирующей стадии занесены в таблицу для сравнения.

Таблица 13. Уровень сформированности ИКПК по мотивационнопрофессиональному критерию

Уровень	Контрольная группа (34		Эксперимен	тальная		
сформированности	человека)		мированности человека)		группа (35 ч	человек)
ИКПК по	Констатирую-	Контроль-	Констатирую-	Контроль-		
мотивационно-	щий этап	ный этап	щий этап	ный этап		
профессиональному						
критерию						

Низкий	37%	33%	46%	20%
Средний	56%	56%	46%	60%
Высокий	7%	11%	8%	20%

Очевидно, что для экспериментальной группы изменения произошли в сторону роста среднего и высокого уровня. Незначительные изменения произошли и в контрольной группе, так немного возросло число студентов с высоким уровнем и есть незначительное сокращение с низким уровнем.

Средний балл вырос в экспериментальной группе немного, вместе с тем определенная позитивная динамика очевидно прослеживается. Вероятно, что не столь значительный рост обусловлен тем, что опытный учебный процесс осуществлялся лишь на протяжении семестра.

Представим вашему вниманию ряд наблюдений, сделанных нами по итогам качественного анализа выполненного анкетирования. Некоторые ответы на вопросы требуют интерпретации количественного характера. Приведем в таблице пример вопросов и количество студентов в процентном исчислении, давшим на них ответы. Каждый из студентов имел право выбирать от 0 до 5 ответов, таким образом общая сума ответов на вопрос могла превышать 100%. Помимо этого, мы привели в таблице выборочные результаты, акцентируя внимание на цифрах, наиболее ярко характеризующих определенные тенденции.

Таблица 14. Выборочные результаты анкетирования студентов для измерения уровня интегрированной иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции по профессионально-мотивационному критерию

Вопрос и варианты ответа	Количество	студентов
	КГ	ЭГ
Что из нижеперечисленного является важным для вашей научной и профессиональной деятельности?		
А. возможность работать с иноязычной литературой, обращаться к зарубежному опыту;	Незначи- тельное количество	71%

Б. возможность делиться опытом и	69%	76%
взаимодействовать с зарубежными коллегами;		
В. возможность выиграть грант и поехать на	65%	56%
стажировку за рубеж;		
Г. возможность участвовать в международных	Незначи-	21%
конкурсах и конференциях на иностранном	тельное	
языке;	количество	
Д. возможность публиковаться в международных	0%	24%
изданиях с высоким рейтингом» позволил		
говорить о преобладании внешней мотивации в		
обеих группах, то мы продублировали его на		
контрольном этапе.		
Оцените по 5-балльной шкале тематику курса		
иностранного языка.		
1.	4%	0%
2.	15%	0%
3.	27%	7%
4.	31%	45%
5.	23%	47%
Оцените по 5-балльной шкале задания для		
аудиторной и самостоятельной работы		
1.	7%	0%
2.	5%	0%
3.	30%	7%
4.	42%	52%
5.	16%	44%

Анализ таблицы позволяет прийти к двум важным выводам:

- 1. Уже нет основания утверждать о преобладании в экспериментальной группе внешней мотивации: большая часть участников опроса осознают важность изучения иностранного языка для их будущей профессиональной деятельности.
- 2. Оценки, которые студенты дали курсу, являются косвенным свидетельством того, что предложенная нами модель обучения отвечает потребностям студентов в коммуникативно-профессиональной компетенции и оказывает позитивное влияние на мотивацию изучать иностранные языки.

Наибольшую трудность у студентов вызвали вопросы, которые должны были выяснить уровень осведомленности об областях применения

иноязычного общения. Это прежде всего просьба назвать до 5 изданий из WoS и Scopus, а также до 5 иностранных компаний, где студент может трудоустроится.

Среди студентов контрольной группы ни один не смог ответить на первый вопрос. Среди студентов экспериментальной группы несколько человек смогли назвать 1-2 издания. Все студенты экспериментальной группы смогли назвать 1-2 зарубежные компании, тогда как с этим заданием справились лишь отдельные представители контрольной группы.

И хотя студенты экспериментальной группы продемонстрировали определенное преимущество, можно констатировать, что одним из недостатков образовательного процесса является недостаточное внимание к вопросам формирования данного параметра ИКПК, не ограничиваясь самостоятельной работой.

Таким образом, по итогам качественного и количественного анализа итогов анкетирования можно в целом утверждать об эффективности предложенной нами модели в деле формирования профессиональномотивационной составляющей ИКПК, учитывая необходимость корректировки отдельных аспектов. Эту корректировку целесообразно осуществить на третьем курсе в рамках учебной программы «Иноязычная профессиональная подготовка».

На контрольном этапе, по нашему мнению, можно обращаться также к методу рефлексивных текстов. Мы обратились к студентам экспериментальной группы с просьбой дать оценку пройденному в последнем семестре курсу профессионально-ориентированного языка. При этом контрольной группе предложили оценить традиционный курс, изучаемый в рамках общей программы.

В этом опросе участвовали 30 студентов контрольной группы, и 35 - экспериментальной. Если в рамках констатирующего этапа мы не проводили разделение студентов на контрольную и экспериментальную группы, то в данном случае при обучении студентов в разных группах применялся различный учебный материал, методики, принципы и подходы, поэтому

отличие в комментариях студентов обеих групп были для нас принципиально важны.

Далее предлагаем детальнее проанализировать результаты обеих групп.

экспериментальной группы Студенты целом высказали удовлетворение тематическим содержанием курса, о чем заявили 83% студентов (29 человек). Встречались такие формулировки: «Тематика полностью отвечает изучаемой нами специальности», «Мы прорабатываем вопросы, которые на практике могут вызвать затруднения». Лишь один студент (3%) высказал полностью негативное отношение к тематическому содержанию курса. По его мнению, такая подача изучения языка нецелесообразна, и он будет с особой тщательностью изучать материал, ориентированный на профессиональную деятельность, на старших курсах в 5 узкоспециализированных Еше дисциплин. студентов проигнорировали вопрос, сосредоточившись на иных аспектах проблемы.

Оценивая эффективность курса, студенты дали такие ответы: 57% из них (20 человек) утверждают, что смогли узнать новые специальные термины и увеличить свой словарный запас. 31% опрошенных (11 человек) отметили, что смогли на практике использовать свои профессиональные знания в контексте иноязычного общения, а пятеро студентов (14%) смогли обогатить свои знания по специальности. Часть студентов (от 6 до 17%) указали, что повысили общий уровень знания английского языка, смогли сформировать умения, которые позволят им участвовать в конференциях. Примерно 3-8% студентов отметили мотивирующее влияние курса на желание изучать иностранные языки.

Рассматривая различные аспекты образовательного процесса, отметим, что 43% студентов (15 человек) положительно оценили методические материалы, 25% (8 человек) - аутентичные учебники по специальности, 34% (12 человек) - электронный курс, а 37% (13 человек) отметили, что задания для самостоятельных занятий позволили им подготовиться к участию в конференциях и научно-исследовательской работе.

Результаты анкетирования студентов экспериментальной группы свидетельствуют о том, что студенты в целом положительно отнеслись к тематическому содержанию курса и считают большую часть его компонентов полезными для будущей научной и профессиональной деятельности. Лишь два ответа были полностью негативными, где респонденты выразили пожелание больше акцентировать внимание на чтении, грамматике и занятиям по «классически учебникам».

Студенты контрольной группы, которые занимались по традиционной программе изучения иностранного языка, продемонстрировали в своем большинстве совсем другие ответы. Например, 73% студентов (22 человека) тем или иным способом выразили неудовлетворенность тематическим содержанием учебного курса. Главным аргументом было то, что по мнению студентов «большая часть тем не соответствовала нашей специальности» и т. д.

Эффективность курса студенты оценили не самым высоким образом. 33% из них (10 человек) отметили неэффективность электронных курсов, отнимающих много времени, 10% (3 человека) посчитали, что не смогли повысить свой уровень владения иностранным языком в ходе изучения университетской программы, и столько же студентов отметили, что традиционное обучения не позволяет на необходимом уровне изучить заявленные темы.

Касаясь организационной стороны учебного процесса, то основные претензии высказывались относительно сокращения объемов самостоятельной работы, которую студенты контрольной группы выполняли, электронных курсах. Между главным образом, на констатирующей предложения стадии, студентов ограничивались традиционным подходом к образовательному процессу. Звучали пожелания: «Больше работать переводами текстов», «...c книжками», «...c грамматикой» и т. д. Это свидетельствует о недостаточной осведомленности многих студентов о новейших образовательных методиках и технологиях, отвечающих потребностям современной высшей В школы. целом

положительно отозвались о традиционном учебном курсе 23% студентов (7 человек).

Анализируя ответы участников обеих групп, можем констатировать, что в экспериментальной группе уровень удовлетворенности учебным курсом очевидно выше, поскольку именно в рамках этого опытного курса решались проблемы традиционного обучения, на которых обращали внимание студенты контрольной группы. Таки образом, мы можем констатировать эффективность апробированной нами модели, которая позволила увеличит уровень иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в ее мотивационно-профессиональном аспекте.

## выводы по третьей главе

Были определены критерии уровня сформированности коммуникативно-профессиональной иноязычной компетентности: профессионально- мотивационный (стремление и готовность овладеть языком, знание об областях применения профессионального общения и т. д.); когнитивно-операциональный (коммуникативные навыки, профессиональные и лингвистические знания, способность комбинировать в ходе обучения компоненты различных компетенций и т. д.).

На констатирующей стадии ОЭР контрольная и экспериментальная группы показали низкий уровень сформированности различных аспектов целевой компетентности по всем обозначенным критериям.

Интегративное развитие компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности, осуществляется по следующим этапам: профессиональных И знаний актуализация лингвистических (преимущественно упражнения репродуктивного характера); этап условно-(упражнения коммуникативный конструктивного И репродуктивнохарактера); профессионально-коммуникативный продуктивного этап (квазипрофессиональная деятельность И упражнения продуктивного характера). Данные стадии студенты проходят при работе над каждой из важных с профессиональной точки зрения тем, а при необходимости - над важным фрагментом одной темы. Эта периодизация была заложена в основу организации формирующего этапа ОЭР.

В рамках формирующего этапа ОЭР были созданы педагогические и организационные условия для реализации всех блоков модели по формированию интегрированной профессионально-коммуникативной иноязычной компетентности.

Сделанные нами на формирующей стадии наблюдения, а также проведенный качественный и количественный анализ итогов контрольного эксперимента свидетельствуют о позитивной тенденции развития уровня интегрированной коммуникативной иноязычной компетенции по мотивационно-профессиональному критерию и о значительном росте этого

показателя по критерию когнитивно-операциональному. Эти же показатели в контрольной группе были значительно скромнее. Например, если прирост средней оценки в экспериментальной группе по итогам диагностической работы составил 39 баллов, то для контрольной группы это показатель составил лишь 11 баллов.

Рассматривая в целом приросты в экспериментальной группе по отдельным составляющим, можно подтвердить важный тезис о том, что благодаря сформированности интегративных связей между различными компетенциями, а также их составляющими студенты получают возможность решать коммуникативные профессиональные задачи даже при отсутствии на стартовом этапе высокого уровня коммуникативной иноязычной компетенции.

Если рассматривать показатели перераспределения числа студентов, обладающих различными уровнями профессионально-коммуникативной иноязычной, то для экспериментальной группы число студентов с высоким уровнем выросло с 7 до 21%, с о средним - с 45 до 61%, тогда как с низким сократилось более чем вдвое - с 45 до 19%. Эти изменения в контрольной группе гораздо скромнее. Число студентов с высоким уровнем возросло лишь на 4%, с низким - сократилось на те же 4%, со средним осталось неизменным.

## ОБЩИЕ ЗАКЛЮЧЕНИЯ И РЕКОМЕНДАЦИИ

В Республике Таджикистан осознают ведущую роль не только развития образования, как общей отрасли, но и уделяют внимание повышению качества его элементов в соответствии с текущими мировыми тенденциями. В рамках данной работы была затронута проблематика разработки педагогической технологии формирования ключевых компетенций студентов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку. В результате проведенного исследования, мы можем сделать следующие выводы:

1. Формирование иноязычной компетенции через модульное обучение осуществляется в ходе овладения содержательной составляющей обучения иностранным языкам, в основе которого лежат специально разработанные модульные программы и модули, система поэтапного контроля, позволяющая отслеживать уровень освоения студентами учебной программы на каждом этапе [1-A].

В условиях становления демократических институтов в независимом Таджикистане осуществляется последовательная государственная политика, ориентированная на общечеловеческие гуманитарные ценности, многовековые духовные и культурные традиции таджикского народа, его исторический опыт, а также на перспективу дальнейшего развития государства в единой мировой семье демократических государств.

В настоящий момент перед страной стоит задача достичь нового качества общества, для чего необходимо сформировать нового человека, а в решении этой задачи ключевую роль призвана сыграть высшая школа.

2. Рассматривая опыт других стран в сфере реформирования высшей школы, можно констатировать, что главной целью реформ этой ступени образовательной системы должно стать внедрение новых форм обучения, финансирования, поиск новых подходов к профессиональному образованию и науке. Не вызывает сомнений необходимость тесной связи между высшим образованием и наукой. В странах, где наблюдается низкий уровень

востребованности на научные исследования, существенно снижается технический и интеллектуальный потенциал, уровень профессиональной квалификации населения и качество образования. Такие страны демонстрируют все возрастающее отставание в технологиях [3-A], [5-A].

Политику государства в языковой сфере следует рассматривать как комплекс практических мероприятий и идеологических принципов в государстве и обществе. Государственная языковая политика весьма многогранна и многоаспектна. Это может быть и закон о языках, регулирующий применение разных в различных ситуациях, или принятое руководителем компании решение о том, на каком языке будет оформлено описание товара или самой компании в материалах рекламного характера.

Наряду с таджикским языком, языковая стратегия в республике гарантирует развитие других языков, возможность их изучения. Это относится не только к языкам народов, проживающих в республике, но также и к английскому языку, как одному из самых распространенных в мире, необходимость владения которым все острее ощущают жители молодой республике, особенно молодежь.

Таким образом, обучение являющимися языкам. средством межличностной (межнациональной, межкультурной) коммуникации, должно быть построено так, чтобы студенты сменили интерес к языку в роли инструмента коммуникации К самой коммуникации культурологическими и социальными аспектами. Такая методика должна расширение направлена на языкового структурно-логического мышления, речевой оперативной памяти, интенсивного формирование у студентов речевых навыков. Исследование сугубо педагогического характера ставит своей целью спрогнозировать и проверить экспериментально те или иные организационные моменты, которые оказывают непосредственное влияние на качественный уровень преподавания иностранных языков, осуществить усовершенствованию анализ И предложить меры ПО

профессиональной подготовки педагогического состава для общеобразовательной средней школы.

Инновационные методы обучения, без которых невозможно осуществить реформу системы образования, включая высшее образование, предполагают значительные материальные вложения, в первую очередь, в развитие и укрепление в узах материально-технической базы.

3. Для решения задач, поставленных Государственной программой по совершенствованию изучения и преподавания русского и английского языков, которая является ключевым программным документом республики в данной сфере, необходимы значительные усилия со стороны как государственных органов власти, так и непосредственно со стороны научно-педагогической общественности [4-А].

На пути реализации Программы стоят две ключевые проблемы, без решения которых говорить преждевременно о ее реалистичности: 1) финансирование мероприятий, предусмотренных в документе; 2) острый дефицит высококвалифицированных кадров, которые способны обеспечить научно-методический аспект Программы, без чего большинство ее пунктов не может быть реализовано.

Решение второй проблемы можно, по нашему мнению, осуществить через создание координационного центра, занимающегося вопросами реализации пунктов Программы. В его функции должны быть включены сбор и анализ информации, в также выработка конкретных рекомендаций всем субъектам, принимающим участие в реализации Программы.

В условиях, характеризующихся стремительным развитием новейших технологий, активизацией международных контактов с особой остротой встает необходимость подготовки специалистов, свободно владеющих иностранными языками для профессионального общения.

Формирование у молодого специалиста иноязычной поликультурной компетенции является в современных условиях важной проблемой профессионального образования.

Ключевая концепция работы основана на позиции автора, согласно которой коммуникация является объективно сложившимся культурным явлением социальной реальности, который определяет потенциал активизации коммуникативных явлений в современном мире, которые требуют особого внимания к ее качественной составляющей, характеристики которой особо востребованы в условиях неопределенности духовных установок, прагматизации и технизации современного общества.

Любая компетенция в той или иной мере помогает человеку в общении, а значит, может быть рассмотрена как элемент компетенции коммуникативной.

4. Иноязычная компетенция, которую мы формируем, является достаточно стабильным интегративным образованием субъекта деятельности иноязычного характера, позволяющего ему реализовать свой лингвистический потенциал, речевые навыки и умения, необходимый при коммуникации, и представляет собой синтез утвержденных и признанных коммуникативных и общих компетенций владения иностранными языками. Иноязычную компетенцию можно охарактеризовать как многоаспектную: количественный аспект состоит из совокупности аккумулированных знаний о языке, процессуальный же, качественный аспект выражен в уровне развития навыков и умений [2-А], [6-А].

Для выявления структурных составляющих понятия «иноязычная компетенция» и самой ее сущности автор проанализировал большой объем зарубежной научной литературы. На основе анализа работ зарубежных и исследователей следующее. Понятие отечественных МЫ выявили «иноязычная компетенция» имеет большое количество определений его содержания. Между тем, при всем разнообразии подходов, авторы вкладывают в эти понятия схожие характеристики, которые заключаются в способности к межкультурному и межличностному взаимодействию посредством иностранного языка с целью успешного осуществления профессиональной деятельности. В основу этого понятия ставится, прежде

всего, определенная совокупность лингвистических навыков, умений и знаний.

По нашему мнению, исследователи при рассмотрении составляющих иноязычной компетенции делают это с различных позиций: передачи информации, межкультурного общения, деятельностного аспекта, и лишь вскользь затрагивая личностно-социальный аспект. Главное внимание уделяется формированию y молодых людей стремления К профессиональному росту. Мы считаем, что структурно-содержательные особенности иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза не должна ограничиваться накоплением новых знаний, а должна подкрепляться на практике в процессе межкультурного диалога и профессиональной деятельности.

5. Социально-личностная составляющая иноязычной компетенции студентов предполагает интеграцию социального и личностного аспектов профессионального образования, подразумевающих приобщение к общественной системе ценностей, развитие личностных свойств и качеств.

Целью данной составляющей является развитие будущем специалисте навыков командной работы, взаимодействие между личностью и социумом, определение формы и характера использования полученных знаний, выработка лидерских качеств. Благодаря этой составляющей человек легче включается в общественные процессы в роли свободной, мобильной, развивающейся личности. Содержательный компонент социальноличностной составляющей направлен на развитие стремления непрерывному самосовершенствованию, навыков самостоятельной работы и управления своим временем. Резюмируя вышесказанное, отметим, что социально-личностная составляющая иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза позволяет им гибче ориентироваться в различных профессиональных ситуациях, поддерживая при этом межличностные отношений на хорошем уровне [6-А].

На основе вышеизложенного становится очевидной актуальность формирования социально-личностной составляющей иноязычной компетенции студентов вузов, которая направлена на развитие сознательного приобретению личностно-профессионального стремления К качеств характера в ходе обучения иностранным языкам. Студенты осмысленно оценивают уровень иноязычной компетенции, делая вывод о необходимости самосовершенствования учебы. непрерывного ходе При ЭТОМ осуществляется решение задач социализации и воспитания студентов, овладения ими знаний о других культурах, их системе ценностей, нравственных ориентирах.

Таким образом, особенности компонентной структуры иноязычной компетентности выделяют ее из других видов компетенций. По нашему мнению, формирование у студентов неязыкового вуза иноязычной компетенции следует рассматривать в качестве процесса изменения профессионального аспекта личности.

6. Нами предложены следующие особенности формирования указанных компетенций в ходе обучения иностранному языку в вузах неязыковой направленности.

Формированию компетенции ОК-1 способствует выполнение заданий по чтению. Например, студентам дается задание разместить в логическом порядке предложенные им разрозненные отрывки с сохранением их общего смысла. Могут даваться задания, определяющие правильность восприятия студента: верно высказывание или нет, соответствует ли оно тексту и т. д. Такие задания могут быть на аудирование или на чтение. Конкретная направленность определяется дисциплиной, которая изучается - деловой иностранный язык, практикум по профессиональной коммуникации либо просто иностранный язык [3-А].

Описание презентаций является частью программы на развитие логичности устных высказываний. Эти задания предназначены для студентов разных уровней и включат в себя разные тематики - от страноведческого

международного аспекта до регионального компонента. Студентам также предлагаются хаотично расположенные слайды, которые необходимо устно прокомментировать и расположить в логически правильной последовательности.

В рамках компетенции ОК-2 формируются главным образом навыки устной коммуникации. Это могут быть вопросы к конкретному тексту, требующие расширенных ответов. Упражнения могут также включать в себя построение диалога по заданной теме или к прочитанному или прослушанному тексту, аудиторное обсуждение на изучаемом языке профессиональных или бытовых тем.

Компетенция ОК-3 включает в себя навыки перевода и понимания отрывка или целого текста на изучаемом языке, адекватное восприятие прослушанной информации и умение делать из нее собственные выводы. Студенты переводят предложенные тексты, обсуждают ключевые вопросы высказываний или лекций, участвуют в межгрупповом общении по заданной теме, где каждая из групп выражает в аудитории свою аргументированную позицию.

Компетенции ОК-3 и ОК-4 очень близки между собой, поскольку именно общение является главной целью изучения иностранного языка. Мы считаем эту компетенцию самой главной, поскольку иноязычное общение развивает личность в профессиональном, интеллектуальном и культурном аспектах.

Рассматривая профессиональные компетенции при изучении иностранного языка мы бы выделили в качестве основных компетенции 3; 5; 6 и 7.

7. Формирование компетенции ПК-3 означает активное владение двумя языками как минимум, а также умение использовать их для полноценной профессиональной деятельности. Например, предполагается активное владение английским языком, включая умение писать и говорить. Как правило, в неязыковых вузах предлагается к изучению один язык, главным

образом, английский, минимальные требования - знание 2500 лексических единиц, умение их применять в письменной и устной речи, оперировать определенным набором грамматических образцов. Формирование этой компетенции осуществляется через пополнение словарного запаса и его регулярной тренировки в рамках речевых образцов, обучение навыкам письма на иностранном языке, включая составление резюме и другой деловой корреспонденции, а также писем личного характера. Студенты обучаются основным правилам написания подобных текстов, знакомятся с грамматическими клише и шаблонными фразами [4-А].

Формирование ПК-5 означает владение языком на уровне, достаточном для делового и межличностного общения, умения осуществлять прямой и обратный перевод устных и письменных текстов профессионального характера между родным языком и английским. Формирование этой компетенции осуществляется через выполнение упражнений по закреплению нового профессионального словарного запаса, например: завершить словосочетание или предложение, сделать перевод заданного отрывка из статьи в журнале или научного текста, найти и вставить в текст слово, подходящее по смыслу. Помимо этого, студентам предлагается прослушать текст по их изучаемой профессии, обсудить его ключевую мысль, дать ответы на вопросы.

8. Формирование ПК-6 предполагает знание грамматических и лексических особенностей международных документов, умение делать письменный и устный перевод профессиональных текстов как с родного языка на английский, так и наоборот. Помимо этого, данная компетенция предусматривает навыки профессионального общения на английском языке. Формирование этой компетенции включает в себя занятия по изучению профессионального реферирования и перевода, что входит в программу практикумов по английскому языку. Закрепляются новые слова из профессионального лексикона, отрабатываются грамматические образцы текстов технической направленности и упражнения по технике перевода.

9. Профессиональная компетенция - 7 означат активное владение языком, умение свободно писать и говорить на нем. В эту компетенцию включены все виды речевой активности, и закрепляется она с помощью соответствующих упражнений и заданий.

Навыки чтения закрепляются через упражнения, в ходе которых подбираются заголовки к отрывкам текста, предлагается ответить на вопросы по отрывкам или целым текстам, логически завершить предложение или фразу.

Навыки аудирования отрабатываются с помощью заданий по определению ключевой мысли услышанного текста, через ответы на вопросы по нему же и т.д.

Навыки говорения формируются через такие упражнения, как описание предложенной картинки, имитация диалога, аргументированные возражения или ответы при общении с собеседником, реакция на высказанную точку зрения. Уровень тем определяется уровнем знаний студентов, а подбор тем может быть самым широким - от профессиональных до бытовых [8-A].

10. В исследовании компетентность специалиста мы рассматриваем как всю совокупность личностных качеств, умений и знаний, которые должен иметь выпускник вуза. С данной позиции цель высшего профессионального образования заключается в формировании у студентов профессиональной компетентности. Разумеется, достижение данной цели возможно только посредством самостоятельной работы студента и использования всех дисциплин учебного плана.

Профессиональная компетентность рассматривается качестве интегративного понятия, которое включает в себя ряд компетенций, которые необходимы для выполнения профессиональных задач и жизни в условиях Уточнить компетентный современного обшества. состав можно. обратившись настоящее классификациям принятым В время компетентностей и компетенций.

11. Конкретными умениями, которые входят в состав ключевых компетенций студентов неязыкового вуза, обучающихся английскому языку, являются: способность к выбору форм невербального и вербального поведения в рамках межкультурной коммуникации, чтению профессиональных аутентичных текстов, умению на их основе делать информационные сообщения, к оформлению информации в виде перевода из аутентичных источников.

Одним из необходимых педагогических условий является авторская разработка методических материалов, необходимых для интегративного развития профессиональных и коммуникативных компетенций. Это могут быть как авторские учебные пособия, так и онлайн-курсы, которые содержат интерактивные упражнения для самостоятельных занятий [7-A].

- 12. Мы считаем, что преподаватели иностранного языка могут косвенно способствовать формированию у студента профессиональной компетенции посредством отбора содержательной составляющей обучения и создания необходимых условий организационно-педагогического характера.
- 13. Были определены критерии уровня сформированности коммуникативно-профессиональной йончыскони компетентности: профессионально- мотивационный (стремление и готовность овладеть языком, знание об областях применения профессионального общения и т. д.); операциональный (коммуникативные когнитивнонавыки, профессиональные и лингвистические знания, способность комбинировать в ходе обучения компоненты различных компетенций и т. д.) [3-А].

На констатирующей стадии ОЭР контрольная и экспериментальная группы показали низкий уровень сформированности различных аспектов целевой компетентности по всем обозначенным критериям.

14. Интегративное развитие компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности, осуществляется по следующим этапам: актуализация профессиональных и лингвистических знаний (преимущественно упражнения репродуктивного характера); этап условно-

коммуникативный (упражнения конструктивного И репродуктивнопродуктивного профессионально-коммуникативный характера); этап (квазипрофессиональная упражнения продуктивного деятельность И характера). Данные стадии студенты проходят при работе над каждой из важных с профессиональной точки зрения тем, а при необходимости - над важным фрагментом одной темы. Эта периодизация была заложена в основу организации формирующего этапа ОЭР.

В рамках формирующего этапа ОЭР были созданы педагогические и организационные условия для реализации всех блоков модели по формированию интегрированной профессионально-коммуникативной иноязычной компетентности [5-A].

- 15. Сделанные нами на формирующей стадии наблюдения, а также проведенный качественный и количественный анализ итогов контрольного эксперимента свидетельствуют о позитивной тенденции развития уровня интегрированной коммуникативной иноязычной компетенции по мотивационно-профессиональному критерию и о значительном росте этого показателя по критерию когнитивно-операциональному. Эти же показатели в контрольной группе были значительно скромнее. Например, если прирост средней оценки в экспериментальной группе по итогам диагностической работы составил 39 баллов, то для контрольной группы это показатель составил лишь 11 баллов [10-А].
- 16. Рассматривая в целом приросты в экспериментальной группе по отдельным составляющим, можно подтвердить важный тезис о том, что благодаря сформированности интегративных связей между различными компетенциями, а также их составляющими студенты получают возможность решать коммуникативные профессиональные задачи даже при отсутствии на стартовом этапе высокого уровня коммуникативной иноязычной компетенции [9-A].

Если рассматривать показатели перераспределения числа студентов, обладающих различными уровнями профессионально-коммуникативной

иноязычной, то для экспериментальной группы число студентов с высоким уровнем выросло с 7 до 21%, с о средним - с 45 до 61%, тогда как с низким сократилось более чем вдвое - с 45 до 19%. Эти изменения в контрольной группе гораздо скромнее. Число студентов с высоким уровнем возросло лишь на 4%, с низким - сократилось на те же 4%, со средним осталось неизменным.

## Рекомендации по практическому использованию результатов исследования:

- 1. Практика работы со студентами неязыкового вуза показала, что необходимо совершенствовать условия организационно-педагогического характера на занятиях английского языка.
- 2. Особое исследовательское значение приобретает проблема профессионального реферирования и перевода, что входит в программу практикумов по английскому языку.
- 3. Важна авторская разработка методических материалов, необходимых для интегративного развития профессиональных и коммуникативных компетенций. Это могут быть как авторские учебные пособия, так и онлайнкурсы, которые содержат интерактивные упражнения для самостоятельных занятий.
- 4. Необходимы исследования в области совершенствования профессиональных языковых компетенций (на английском языке) выпускников вузов.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУЫ

#### Нормативно-правовые акты:

- 1. Государственная Программа компьютеризации общеобразовательных школ Республики Таджикистан на 2011 -2015 годы. Душанбе: 2010.-42 с.
- 2. Государственная Программа по совершенствованию изучения и преподавания русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2015-2020 годы (Постановление Правительства Республики Таджикистан от 3.06.2014 г., № 427). Душанбе, 2014.
- 3. Государственная Программа по совершенствованию изучения и преподавания русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года (Постановление Правительства Республики Таджикистан от 30 августа 2019 г., № 438). Душанбе, 2019.
- 4. Государственная программа подготовки специалистов педагогической сферы на 2005-2010 годы: Постановление Правительства РТ от 1.11. 2004 г. под № 425. Душанбе, 2004. -18 с.
- 5. 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.
- 6. Закон Республики Таджикистан «О высшем профессиональном образовании и профессиональном послевузовском образовании». -Душанбе: Маориф, 2003. 34 с.
- 7. Закон Республики Таджикистан о языке. Душанбе: Ирфон, 1993. 40 с.
- 8. Национальная концепция образования Республики Таджикистан (Постановление Правительства Республики Таджикистан от 3 мая 2002 года № 200) (на тадж.яз.) Душанбе, 2002.

- 9. Конституция Республики Таджикистан от 26 сентября 1999 года с дополнениями и изменениями (на тадж.яз.). Душанбе, 1999.
- 10. Концепция гражданского образования в Республике Таджикистан.– Душанбе, 2007.
- 11. Программа по внедрению информационно-коммуникационных технологий в общеобразовательные учреждения Республики Таджикистан на 2018-2022 годы». (Постановление Правительства РТ от 29-сентября 2017 года, №443). Душанбе, 2017. -18 с.
- 12. Государственный стандарт высшего профессионального образования Республики Таджикистан (Постановление Правительства Республики Таджикистан от 23 февраля 1996 года № 96) (на тадж.яз.). Душанбе, 1996.
- 13. Национальная стратегия развития образования Республики Таджикистан до 2020 года (Постановление Правительства Республики Таджикистан от 30 июня 2012 года №334) (на тадж.яз.). Душанбе, 2012.

## Научные книги, учебники, учебные пособия:

- 14. Абдуллаев С. Высшая школа Таджикистана (1931-1991 гг.). Худжанд, 1995.
- 15. Абдуллаева М.А. Формирование грамматического аспекта коммуникативной компетенции студентов в иноязычном образовании Республики Таджикистан / М.А. Абдуллаева [Текст]. Душанбе: «Ирфон», 2016 г. 250 с.
- 16. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Э.Г. Азимов. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 352 с.
- 17. Акишина А.А. и др. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. 9-е изд., стереотип. М.; Русский язык. Курсы, 2014. 256 с.

- 18. Л.Е. Алексеева Сущность И структура деятельности требований преподавателя иностранного языка ВУЗа свете В образовании // Основные компетентностного подхода В вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: сборник научных трудов по филологии. №2. Астрахань, 2008. С. 16-23.
- 19. Алиев С.Н. Англо таджикский университетский словарь. (Алиев С.Н. (ред)., А. Мамадназаров) / Алиева С.Н. [Текст].- Душанбе: Эр граф, 2009. 486 с. 30.0 п.л. (на тадж. яз).
- 20. Алиев С.Н. Общая методика обучения иностранным языкам: Учебное пособие для педагогических вузов / Алиева С.Н. [Текст].- Душанбе, 2013. – 17.0 п.л. (на тадж. яз.)
- 21. Алиев С.Н. Основы практической психологии образования: Учебно – методическое пособие / Под ред. доцента С.Н. Алиева [Текст].-Душанбе: Нодир, 2004. – 512 с.
- 22. Алиев С.Н. Педагогическая практика студентов факультетов иностранных языков // Учебно методическое пособие в помощь преподавателям и студентам практикантам / С.Н. Алиев [Текст].- Душанбе, 2014. 3.0 п.л. (на таджикском языке);
- 23. Алиев С.Н. Психолого-педагогические вопросы профессионального становления студентов педагогического вуза // Сб. научных трудов / Под ред. С. Н. Алиева и И.Тупайло [Текст].- Душанбе,1990. 120 с.
- 24. Андриенко А.С. Компетентностный подход к обучению иностранному языку в системе профессиональной подготовки студентов неязыкового вуза. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. 96 с.
- 25. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П.Беспалько. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
- 26. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий. М.: Высш. Шк., 1991. 207 с.

- 27. Коджаспирова, Г.М., Петров, К.В. Технические средства обучения и методика их использования: Уч. пособие для студентов высших учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, К. В. Петров. М.: Изд. центр. "Академия", 2001. -256 с.
- 28. Кодиров К., Мирзоев А. Дидактические аспекты применения информационных технологий обучения в вузе / К. Кодиров К., А. Мирзоев. Душанбе, 2006. 136 с.
- 29. Кордуэлл, М. Психология. А-Я: словарь-справочник / М. Кордуэлл / пер. с англ. К. С. Ткаченко. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. 448 с.
- 30. Лихачева О.Н. К вопросу об улучшении образовательного процесса в неязыковом вузе на примере иностранного языка. Научные труды Кубанского государственного технологического университета. Краснодар. 2016. № 10. С. 72.
- 31. Лихачева О.Н. Реализация лингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе. Научные труды Кубанского государственного технологического университета. Краснодар, 2016. С. 248.
- 32. Лихачева О.Н. Сущность гуманитарного компонента в рамках неязыкового вуза на примере английского языка. Булатовские чтения. ООО «Издательский Дом-Юг». Краснодар, 2018, Т. 7. С. 134.
- 33. Лихачева О.Н. Творческая работа студентов-нелингвистов как аспект развития иноязычной коммуникативной компетенции. Булатовские чтения. ООО «Издательский Дом Юг», Краснодар, 2018; Т. 7. С. 110.
- 34. Лутфуллоев М. Независимость Таджикистана и современное образование (на тадж.яз.) / М. Лутфуллоев. Душанбе: Ирфон, 2006. 146 с.
- 35. Масловский О.Г. Проблемы свобод в системе высшего образования // Наука и образование на пороге третьего тысячелетия. Международный конгресс. Кн.2. Минск, 2000. С. 73-75.
- 36. Мирзоев А. Педагогическая технология как метод обучения с использованием технических средств. Душанбе, 2005. 69 с.

- 37. Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Коновалова Ю. Н., Сартакова Е. В. Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ: учеб. пос. М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2010. С. 12.
- 38. Опешанская И.И. Иностранный язык в вузе: оригинальность методов и методик, спрос, практическая применимость // Сборник «Современные практики формирования профессиональных компетенций и освоения российскими вузами инновационных продуктов и технологий. ФБГОУ ВПО «ИГУ». 2012. С. 61 64.
- 39. Принципы модульного обучения: Методическая разработка для преподавателей / Сост. О. Г. Проворова; Краснояр.гос.ун-т. Красноярск, 2006. 32 с.
- 40. Прозументова, Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы / Г. Н. Прозументова. Томск, 1994. 41 с.
- 41. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991. С. 32.
- 42. Сабельникова Е.В. Результаты обучения в высшем образовании на национальном уровне на примере проекта «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (CLA) / Е.В. Сабельников, Н.Л. Хмелева // Психологическая наука и образование. 2015. С. 123-125.
- 43. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996. С.97.
- 44. Сафонова В.В. Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема: Многоуровневость в языковом образовании: общеевропейский и национальный подходы // Методические тетради. М., 2008. С. 4.

- 45. Сацкая П.Н. Активизация познавательной деятельности студентов в курсе методики обучения иностранным языкам / П.Н. Сацкая [Текст].- Душанбе, Маориф, 1992. 98с.
- 46. Сацкая П.Н. Вопросы методики обучения английскому языку в таджикской школе / П.Н. Сацкая [Текст].- Душанбе, Маориф, 1992, 25с.
- 47. Сацкая П.Н., Саидова Р.П., Болтабаева У.Т., Белякова Г.А., Еров М.С., Раджабова И.С. Типовая программа иностранного языка для детей 5—11 кл. школ с таджикским языком обучения / П.Н. Сацкая., Р.П. Саидова. Болтабаева У.Т., Г.А. Белякова., М.С. Еров., И.С. Раджабова [Текст]. Душанбе, 1997.
- 48. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. С. 9-20.
- 49. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2008. С.34.
- 50. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: пособие для студентов и учителей. М., 1997. С.4.
- 51. Шоев Н.Н. Вариативные воспитательно-образовательные технологии и инновационные модели обучения в высшей школе. -Душанбе: Ирфон, 2005. 310с.
- 52. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 2004. - С.139.
- 53. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

## Диссертации, авторефераты и монографии:

54. Абдуллаева М.А. Теория и практика развития профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на коммуникативно – грамматической основе в педагогических вузах Республики Таджикистан. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук

- 13.00.08 Теория и методика профессионального образования (педагогические науки) / М.А. Абдуллаева [Текст].- Душанбе, 2018. 463 с.
- 55. Авганов С.С. Профессиональная подготовка будущего учителя иностранных языков на основе применения компьютерных технологий для общеобразовательных школ (на материалах английского языка): /С.С. Авганов // Диссертация д.п.н. по специальности 13.00.01. Душанбе, 2010г. 359с.
- 56. Алиев С.Н. Научно педагогические основы развития профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка: Монография / Алиева С.Н. [Текст].- Душанбе: Ирфон, 2008. 260 с.
- 57. Алиев С.Н. Состояние функционирования иностранного языка и подготовки педагогических кадров в Республике Таджикистан: Монография / С.Н. Алиев [Текст].- Душанбе: Ирфон, 2009. 170 с.
- 58. Афанасова В.Н. Методика построения профессиональноориентированных модульно-рейтинговых программ обучения иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 - 185 с.
- 59. Базарова С.Ш. Теоретические основы становления и развития высшего педагогического образования (на материале вузов Республики Таджикистан). Автореф. дис.... д-ра. пед. наук / Душанбе, 2006. -37 с.
- 60. 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.
- 61. Гадоев К.Х. Интегрированное обучение иностранному (английскому) языку в неязыковых вузах Республики Таджикистан // Дис. канд. пед. наук. / К. Х. Гадоев [Текст].- Душанбе, 2015. 164 с.
- 62. Гараева А.К. Приоритетность современных информационно-коммуникационных технологий и их использование в обучении иностранному языку в вузах РТ: автореф. дисс.... к. пед. наук/ А. К. Гараева.-Душанбе, 2011. 21 с.

- 63. Джураева, Х.Ю. Способы реализации дидактических принципов при компьютерном обучении в школах РТ: автореф. дис.... к.п.н. / Х.Ю. Джураева. -Худжанд, 2007. 27 с.
- 64. Зейнутдинова Э.Ш. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка на основе коллективного способа обучения: автореферат дисс...канд. пед. наук:-Чебоксары, 2012. 24с.
- 65. Каримова И.Х. Теоретические основы гуманизации гуманитарного образования студентов таджикской школы / И.Х. Каримова: дисс.... докт. пед. наук. Душанбе, 2000. 385 с.
- 66. Каюмов А.Д. Дидактические основы формирования речевой культуры будущих учителей английского языка в педагогических вузах Республики Таджикистан. Канд. дисс. по спец.: 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) / А.Д. Ж. Каюмов [Текст].- Душанбе, 2014.
- 67. Коннова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: автореферат дисс... докт. пед. наук: Тула, 2003. 36 с.
- 68. 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.
- 69. Мартьянова И.А. Формирование коммуникативной компетентности студентов технического вуза: дис. ...канд. пед. наук 13.00.01. Волжский государственный инженерно-педагогический университет. Н. Новгород, 2009. 229 с.
- 70. Минеева, О. А. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: монография / О.А. Минееева, О.Г. Красикова. Н. Новгород: ВГИПУ, 2010. 196 с.

- 71. Мирзоев Р.Р. Педагогические аспекты подготовки преподавателей к работе в условиях кредитной системы образования: авто.... дисс. к.п.н./ Р.Р. Мирзоев.- Курган-тюбе, 2010. -23 с.
- 72. Новгородцева, И. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: дис.. канд. пед. наук: 13.00.08 / Новгородцева Ирина Владимировна. Нижний Новгород, 2008. 259 с.
- 73. Соловьева Э.Б. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / МаГУ Магнитогорск, 2001.- 23 с.
- 74. Утаев М.М. Дидактические условия формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка в процессе педагогической практики (на материале английского языка в таджикской школе). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности: 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) / М.М. Утаев [Текст].- Душанбе, 2012.
- 75. Фузайлов Р.К. Способы популяризации дидактических инноваций по иностранным языкам в школах и вузах Республики Таджикистан: Автореф. дис....канд. пед. наук / Душанбе, 2006. 25 с.
- 76. Халимов З.М. Профессионально-педагогическая система воспитания студентов в педвузах Республики Таджикистан: Автореф. дис....канд. пед. наук / Душанбе, 2006. 22 с.
- 77. Храмочкина 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.
- 78. Шарипов Ф.Ф. Системный подход к информатизации педагогического процесса в вузе доминанта формирования

профессиональных компетентностей студентов: дисс. д.п.н. по специальности 13.00.01 - Душанбе: РТСУ. 2013. - 409 с.

#### Статьи и доклады:

- 79. Абдуллаева М.А. Коммуникативный подход к обучению иностранных языков залог профессионального мастерства. (Соавт. Бойматов А.) // Ученые записки Худжандского государственного университета им. акад. Б.Гафурова. (Гуманитарные науки) / М.А. Абдуллаева [Текст]. Худжанд, 2014. №2 (39). С.77 83.
- 80. Абдуллаева М.А. О межкультурной компетенции учителя иностранного языка высшей школы // Ученые записки Худжандского государственного университета им. акад. Б. Гафурова. (Гуманитарные науки) / М.А. Абдуллаева [Текст]. Худжанд, 2014. №3 (40). С.113-120.
- 81. Абдуллаева М.А. Овладение коммуникативной компетенцией через призму межкультурной коммуникации // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. (Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика) / М.А. Абдуллаева [Текст]. Кострома, 2015. Том 21, №3. С.135-138.
- 82. Абдуллаева М.А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в вузе в контексте целостного педагогического процесса // Вестник педагогического университета / М.А. Абдуллаева [Текст]. Душанбе, 2017. № 4(71). С.13-19.
- 83. Абдуллаева М.А. Психолого-педагогические факторы в развитии профессиональных компетенций учителя иностранного языка // Вестник Таджикского национального университета / М.А. Абдуллаева [Текст].- Душанбе, 2016. 3/1 (194). С. 301 307.
- 84. Абдуллаева М.А. Современные требования к профессиональному росту будущего учителя иностранного языка // Вестник Курган тюбинского государственного университета имени Носира Хусрава (серия гуманитарных наук) / М.А. Абдуллаева [Текст].- Кургонтеппа, 2017. № 1 4(48). С.18 23.

- 85. Абдуллаева М.А. Социокультурная компетенция одно из важнейших качеств современного учителя иностранного языка // Вестник Таджикского национального университета. (Серия гуманитарных наук) / М.А. Абдуллаева [Текст].- Душанбе, 2015. №3/10 (188). С.286 288
- 86. Абдуллаева М.А. Специфические особенности профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Вестник Таджикского национального университета / М.А. Абдуллаева [Текст].- Душанбе, 2017. №3/7. Ч. II. С. 232 236.
- 87. Абдуллаева М.А. Функциональная направленность и стратегия формирования грамматической компетенции студентов языкового вуза в условиях полилингвального образования. (Соавт. Негматов С.). // Вестник Таджикского национального университета. (Серия гуманитарных наук) / М.А. Абдуллаева [Текст].- Душанбе, 2017. №3/1. С.272 276.
- <sup>88.</sup> Алиев С.Н. Социально-правовой контекст совершенствования обучения русскому и английскому языкам в системе образования Таджикистана // Журн. Вопросы филологии / С.Н. Алиев [Текст].- М, 2007, №3(27).
- 89. Алмазова Н. И. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике / Н. И. Алмазова, Т. А. Баранова, Л. П. Халяпина // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116.
- 90. Артамонова Е.П. Профессиональная компетентность как основа исследования формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей // Вестник МаГУ. 2001 -2002. № 2-3. С. 328 332.
- 91. Артамонова Е.П. Профессиональная компетентность как основа исследования формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей // Вестник МаГУ. 2001 -2002. № 2-3. С. 328 332.
- 92. Багдасарьян Н.Г. Ещё раз о компетенциях выпускников инженерных программ, или Концепт культуры в компетенциях инженеров /

- Н.Г. Багдасарьян, Е.А. Гаврилина // Высш. образование в России. -2010. № 6. C. 23 28.
- 93. Бараник Е.В. Формирование основ профессиональной компетентности как одна из основных задач профессиональной подготовки в вузе // Высшее образование сегодня. 2007. №3. С. 45-47.
- 94. Быкадорова Е.С. Междисциплинарный проект в инженерном образовании. // Инженерное образование. Междисциплинарные проекты в инженерном образовании. 2014. №14. С. 88.
- 95. Великий Д. С. К вопросу об обобщённой структуре компетенций и уровнях их развития в области школьного и высшего образования // Молодой ученый. 2013. №5. С. 674-677.
- 96. Вербицкий, А. А. Интегративно-контекстная модель формирования иноязычной профессиональной компетенции инженера / А. А. Вербицкий, В. Ф. Тенищева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. 2008. № 539. С. 133-143.
- 97. Виноградова Е.В., Ю. В. Федурко. К проблеме реализации компетентностного подхода в преподавании иностранного языка специальности. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2014. №9. Ч. 2. С. 29-32.
- 98. Галимзянова И.И. Формирование профессиональной компетентности студента на занятиях иностранного языка в техническом вузе. // Вестник Тамбовского университета. 2008. №2 (58). С. 376.
- 99. Гладилина И.П. Некоторые приемы работы на уроках английского языка / И. П. Гладилина // Иностранные языки в школе. 2003. № 3. -С 41 -43.
- 100. Горбунова Е.М. Внешняя оценка участия российских вузов в Болонском процессе / Е.М. Горбунова, М.В. Ларионова // Вестник международных организаций. М.: ГУ ВШЭ, 2008. № 7-8 (22). С. 29-57.

- 101. Гульбинская Е.В. Фреймовая технология как основа обучения иноязычному профессионально ориентированному дискурсу / Е. В. Гульбинская, О. А. Обдалова // Язык и культура. Томск, 2014. № 3 (27). С. 126-137.
- 102. Гусейнова Т.В. Организация обучения русскому языку на основе компетентностного подхода / Т.В. Гусейнова // Вестник Академии образования Таджикистана. 2017. №3. С. 64.
- 103. Ефремова Н.Ф. Гарантия качества обучения в надежности оценки образовательных достижений / Н.Ф. Ефремова // Вести непрерывного образования, врлеу (Караганда, Казахстан). 2014. № 4. С. 62-67.
- 104. Ефремова Н.Ф. Мотивационный аспект независимого оценивания достижений обучающихся / Н.Ф. Ефремова // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 2. С. 227-244.
- 105. Ильин Е. П. Умения и навыки: нерешённые вопросы // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 138-147.
- 106. Каюмов Абдулмаин. Джумахонович. Роль информационно инновационной технологии в обучение будущих учителей английского языка. // Вестник Таджикского национального университета / А.Д. Ж. Каюмов [Текст].- Душанбе, 2011. №6 (70). С.367 3719.
- 107. Копров В.М. Интеграционные процессы в инновационной среде высшей школы / В.М. Копров, Е.В. Сапир // Интеграция образования. 2016.
  Т. 20. № 3. С. 382-392.
- 108. Кочергина И. Г. Совершенствование познавательных способностей студентов через использование информационно-коммуникативных технологий в обучении английскому языку /И. Г. Кочергина // Иностранные языки в школе. №3, 2009. С. 32.
- 109. Лихачева О.Н., Меретукова С.К. Некоторые рекомендации по совершенствованию учебного процесса на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Политематический сетевой электронный научный журнал

- Кубанского государственного аграрного университета. КубГАУ, Краснодар, 2017. С. 132.
- 110. Моторина С.В. Инновационные педагогические технологии как средство интенсификации обучения в вузе. // Вестник ЧитГУ, 2007. № 1 (42). С. 133 137.
- 111. Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста // Вестник университета Российской академии образования. -М., 2001. № 1. С. 78-97.
- 112. Поздеева, С. И. Типология уроков в концепции педагогики совместной деятельности / С. И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 3. С. 36-41.
- 113. Рогачева Е.Ю. Региональные вузы и международная интеграция образования / Е.Ю. Рогачева, А.Ю. Слепухин // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 1. С. 6-12.
- 114. Сахарова Н.С. Содержание иноязычной компетенции студентов университета // Вестник ОГУ, 2003. № 7. С. 15 –19.
- 115. Сахарова Н.С. Содержание иноязычной компетенции студентов университета // Вестник ОГУ, 2003. № 7. С. 15 19.
- 116. Сухарев Е.А. Интеграционный потенциал межкультурного диалога в евразийском образовательном пространстве / Е.А. Сухарев // Вестник МГЛУ. -2014. Выпуск 11 (697). С. 9-20.
- 117. Фролов, И. Т. Гносеологические проблемы моделирования биологических систем / И. Т. Фролов // Вопросы философии. М., 1961. № 2. С. 39-51.
- 118. Худойдодова Ф.С. Использование современных мультимедийных технологий в преподавании английского языка/ Ф. С. Худойдодова // Вестник Таджикского Национального Университета Душанбе: «Сино», 2016.-315(208). С. 295-302.

- 119. Черезова А.С. Болонский процесс: перспективы образовательного сектора в едином пространстве высшего образования / А.С. Черезова // Политика и Общество. 2015. № 2. С. 175-184.
- 120. Шведова С.В. Теоретические основы внедрения инструментов интернационализации в деятельность университета / С.В. Шведова, И.М. Маевская // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 3(39). С. 190-193.

#### Сборники статей научных конференций

- 121. Акулёнок М.В. Проектный подход как инструмент формирования ключевых компетенций // Современные технологии в российской системе образования: сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции. МНИЦПГСХА. Пенза, 2011. С. 8-12.
- 122. Алиев С.Н. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам на современном этапе. Материалы респ. научно прак. конференции (19-20 ноября 2010 г.) / Под. общ. ред. проф. / Алиева С.Н. [Текст].- Душанбе, 2010. 15,5 п.л.
- 123. Алиев С.Н. Оптимизация обучения иностранным языкам в высшей школе. Материалы респ. Научно-прак. конференции (20-21 ноября 2013 г.) / Под. общ. ред. проф. Алиева С.Н. [Текст].- Душанбе, 2013. 12,5 п.л.
- 124. Ахмедова Б.С. Дидактические принципы использования интернет-технологий в обучении иностранным языкам в неязыковых вузах (на тадж.яз.) / Б.С. Ахмедова // Сборник материалов III научнотеоретической конференции студентов, аспирантов и соискателей, 2018.
- 125. Ахмедова Б.С. Интерактивные методы изучения английского языка для студентов неязыковых специальностей (на тадж.яз.) / Б.С. Ахмедова, Л.А. Сафолова, М.М. Якубова, //- Материалы II научнотеоретической конференции студентов, магистрантов и аспирантов

- «Таджикская наука-ведущий фактор развития обществаМАтериалы конференции ТТУим.М.С.Осими. Душанбе: ТТУим.М.С.Осими, 2018.
- 126. Ахмедова Б.С. Роль интернет-технологий в изучении иностранных языков в неязыковых учебных заведениях (на тадж.яз.). / Б.С. Ахмедова // Сборник статей научно-теоретической конференции профессоров, преподавателей и аспирантов НИИ Академии Образования Таджикистана. №3-4 с.2017, 9-12с.
- 127. Белянина Л.А. Проектная деятельность как компонент инновационных процессов в образовании // Изменения в образовании в XXI веке: лучшие международные практики и российский опыт. Как сформировать новаторское мышление. Материалы V международной научнометодической конференции. г. Астрахань. Апрель, 2014. С. 69.
- 128. Бесшапошникова П.П. Реализация инновационного подхода к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе. // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе и школе. Сборник статей XI Международной научно-практической конференции. Пенза, 2008. С. 314-316.
- 129. Горюнова Е.С. Теоретические аспекты формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущего инженера / Е.С. Горюнова // Язык и культура: сборник статей XXIV Международной научной конференции, посвященной 135-летию Томского государственного университета / отв. ред. С. К. Гураль. Томск, 2014. С. 195-201.
- 130. Ефремова Н.Ф. Стандартизация как условие обеспечения качества фондов оценочных средств вузов / Н.Ф. Ефремова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 2-1. С. 66-70.
- 131. Загвязинский, В. И. Моделирование в структуре социальнопедагогического проектирования / В. И. Загвязинский // Моделирование социально-педагогических систем: Материалы региональной научнопрактической конференции (16-17 сентября 2004 г.) / Гл. ред. А. К.

- Колесников; Отв. ред. И. П.Лебедева; Перм.гос.пед.ун-т. Пермь, 2004. С. 6-22.
- 132. Каюмов Абдулмаин Джумахонович. Изучение иностранного языка в вузе, как средство формирования интернационализма у студентов и молодёжи. / Материалы научно практической конференции. Таджикский государственный педагогический университет им.С.Айни / А.Д. Каюмов [Текст].- Душанбе, 2009.
- 133. Кодиров К.Б. Гуманитаризация системы высшего профессионального образования Республики Таджикистан. Сб.: Подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы и пути их решения // Материалы межд. конф., Душанбе, 18-19 сентября 2001 года-Д., ТГПУ, 2001. С. 20-22.
- 134. Лихачева О.Н., Рубан Д.А., Черкесов Т.А. Особенности иноязычной коммуникативной компетенции в условиях современного неязыкового вуза. Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы. Международная научно-практическая конференция. Стерлитамак, АМИ, 2017. С. 24.
- 135. Муратова И.А. Новые подходы к оценке качества образования в вузе / И.А. Муратова // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: мат. IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 января 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 71-77.
- 136. Наимова В.Р. Оценка человеческого капитала в Республике Таджикистан // Европейский Союз глазами ученых Таджикистана: Материалы конференции. Душанбе, РТСУ, 2004. С.87-91.
- 137. Пласкина М.В. Понятие «технология обучения» в современной педагогике /М.В. Пласкина // Педагогика: традиции и инновации: материалы V междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). -Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 9-11.
- 138. Тарский, Ю.И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем / Ю. И. Тарский // Моделирование

социально-педагогических систем: Материалы региональной научнопрактической конференции (16-17 сентября 2004г.) / гл. ред. А.К.Колесников; отв.ред. И.П. Лебедева. - Пермь, 2004. - С. 24-26.

# ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТРАЖЕНЫ В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ АВТОРА:

- I. Статьи, опубликованные в рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан:
- [1-А] **Абдулахадова А.С.** Развитие системы высшего образования в области обучения иностранным языкам в период независимости // Вестник Института развития образования. Душанбе, 2019. №4 (28). С. 134-142.
- [2-А] **Абдулахадова А.С.** Особенности обучения иностранным языкам в период независимости // Вестник Таджикского национального университета. Душанбе, 2020. №6. С. 176-183.
- [3-А] **Абдулахадова А.С.** Педагогические условия формирования ключевых компетенций студентов вузов // Вестник Института развития образования. Душанбе, 2020. №2 (30) С.205-209.
- [4-А] **Абдулахадова А.С.** Анализ методов в процессе изучения английского языка в современных условиях (на тадж.яз.) // Вестник педагогического университета. Душанбе, 2020. №4 (4) С.293-298.
- [5-А] **Абдулахадова А.С.** Особенности использования интернетресурсов в изучении иностранных языков (на тадж.яз.) // Вестник педагогического университета. Душанбе, 2020. №4 (4) С.285-289.
- [6-А] **Каримзода М.Б., Абдулахадова А.С.** Формирование иноязычной компетенции важнейшая задача образовательного процесса и профессиональной подготовка студентов // Вестник Института развития образования. Душанбе, 2021. №4 (41) С.96-102-209.

- [7-А] **Абдулахадова А.С.** Диагностика уровня сформированных и основных компетенций студентов на занятиях по английскому языку // Вестник Института развития образования. Душанбе, 2021. №1 (38) С.64-68.
- [8-А] **Абдулахадова А.С.** Элементы профессиональной компетентности будущего специалиста // Вестник Таджикского национального университета. Душанбе, 2022. №6. С. 256-263.

## II. Статьи, опубликованные в других изданиях:

- [9-А] Абдулахадова А.С. Интернет-коммуникационные технологии как метод обучения иностранным языкам / А.С. Абдулахадова //- Материалы II научно-теоретической конференцияи студентов, магистров и аспирантов на тему «Таджикская наука ведущий фактор развития общества», Отделение 1, Секция 2. Информационные технологии. Душанбе: ТТУ им. акад. М.С. Осими, 2017. С. 117-119.
- [10-А] Абдулахадова А.С. Современные технологии формирования ключевых и иноязычных компетенций студентов / А.С. Абдулахадова // Материалы научно-практической конференции на тему «Научно-инновационная технология обучения», 26-27 апреля 2020 года. Душанбе: Институт развития образования им. А. Джами АОТ, 2020. С. 97-99.