МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН
==========

ТАДЖИКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ САДРИДДИНА АЙНИ

На правах рукописи

Сайфуллоева Зарина Хайруллоевна

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
(при обучении двум иностранным языкам)

Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языкы) (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант -
доктор педагогических наук,
профессор Авгонов Самардин Саидович

Душанбе - 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение …… 4

Глава 1. Теоретические и методологические аспекты исследования проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении иностранным языкам в условиях модернизации высшего профессионального образования …… 32

1.1. Компетентностный подход как основа современного качественного образования …… 32

1.2. Педагогическая технология в обучении иностранным языкам с целью формировании у обучающихся черт вторичной языковой личности ……... 50

1.3. Технология формирования межкультурной коммуникативной компетентности как способность обучающего к взаимодействию с обучаемыми для развития полилингвальной языковой личности ……. 61

Выводы к первой главе …….. 79

Глава 2. Научно-теоретические условия формирования коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов в процессе обучения двум иностранным языкам в поликультурной среде…. 82

2.1. Предпосылки формирования коммуникативной компетентности студентов – будущих учителей в обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной среды ……. 82

2.2. Методика формирования речевой компетенции будущего учителя с двумя иностранными языками с учетом профессиональной направленности в поликультурных условиях ……100

2.3. Модель формирования коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками как интегрированное качество личности в этнокультурных условиях ……117

Выводы ко второй главе ……135

Глава 3. Лингводидактические основы развития критического мышления в межкультурном взаимодействии студентов при обучении двум иностранным языкам для развития билингвальной и поликультурной языковой личности …… 137

3.1. Модель межличностного взаимодействия в формирования толерантного речевого поведения …….. 137

3.2. Методика развития творческой активности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам ……. 152

3.3. Развитие коммуникативной культуры будущих учителей с двумя иностранными языками во внеучебной работе как средства билингвального языкового развития обучающихся ……..……167

Выводы к третьей главе ……. 178

Глава 4. Технология формирования коммуникативной компетентности будущих учителей с двумя иностранными языками в условиях межкультурного общения …… 180

4.1. Спецкурс как условие целенаправленного формирования интерактивной деятельности в билингвальных условиях ……. 180

4.2. Анализ состояния учебных программ и учебников по иностранным языкам **……**……. 195

4.3. Реализация системно-деятельностного и компетентностного подходов к формированию коммуникативной компетентности будущих учителей с двумя иностранными языками в период педагогической практики …… 210

Выводы к четвертой главе …… 227

Заключение …… 231

Список использованной литературы …… 252

Приложение ……..…… 285

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Диссертационное исследование обращено к проблеме концепции формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе.

Начало XXI века ознаменовано небывалым расширением международных контактов и конструктивным диалогом культур. В этой связи многократно возрастают требования, предъявляемые обществом к общекультурному, социокультурному и филологическому уровню подготовки учителей иностранных языков и существует необходимость совершенствования путей их профессиональной подготовки.

Законодательной и нормативной основой для решения данной проблемы выступают: Закон Республики Таджикистан о языке (1993); Закон Республики Таджикистан «Об образовании» (2013); «Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (1996); «Концепция этнокультурного образования в Республике Таджикистан» (1998); «Государственный образовательный стандарт общего среднего образования» (2009); «Национальная концепция образования Республики Таджикистан» (2002); «Национальная концепция воспитания Республики Таджикистан» (2006); «Национальная стратегия развития высшего профессионального образования в РТ на 2007-2015 годы»; Закон Республики Таджикистан «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (2003) и др. Указанные документы определяют основные задачи и ориентиры образования, в числе которых - подготовка педагогических кадров, обладающих высоким уровнем коммуникативной компетентности. В названных документах, и в особенности в Постановлении Правительства РТ «Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в РТ на 2004-2014 годы», была четко определена политика государства в области языкового образования,

стрежневой идеей которой является необходимость практического овладения двумя-тремя иностранными языками (ИЯ) в соответствии с международными требованиями.

Актуальность диссертационного исследования обусловлена тем, что интеграция Республики Таджикистан (РТ) в единое образовательное и информационное пространство основана на поиске современных способов развития и самореализации личности, который способен для свободного ориентации в мультикультурном мире, готов для межкультурного сотрудничества и взаимодействия с репрезентантами других народов, которые способны для критического мышления и оценки духовной и материальной ценности как родной культуры, так и иноязычной.

Из анализа научных источников вытекает, что одной из главных компетентностей, которая является существенным для выпускника любого образовательного уровня и профиля, считается коммуникативная компетентность, поскольку будущий учитель в своей профессиональной деятельности выступает как активный субъект общения: он должен уметь общаться с различными людьми, убеждать их в справедливости своих идей, отстаивать свою профессиональную позицию, владеть коммуникативными умениями, уметь разрешать конфликты, регулировать свое состояние и т.д. Между тем анализ действительной способности студентов, будущих учителей иностранного языка (ИЯ) осуществлять общение в профессиональных целях, использовать свой коммуникативный потенциал, подразумевающий знание культурно-исторических и нравственно-этических норм и ценностей общения, собственно лингвистических средств, предоставляемых системой языка, и т.д., показывает, что уровень коммуникативной компетентности студентов не вполне соответствует требованиям к уровню подготовленности выпускника вуза, зафиксированным в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Все это позволяет говорить о том, что

формирование коммуникативной компетентности как одной из наиболее важных профессионально значимых характеристик будущего специалиста, как отмечается и в документе «Национальная стратегия развития высшего профессионального образования в Республике Таджикистан на 2007-2015 годы», является первоочередной задачей высшего профессионального образования, что в свою очередь свидетельствует об актуальности темы нашего исследования.

В связи с укреплением позиций РТ в мировом пространстве происходит реформирование системы высшего образования, структуры и содержания деятельности вузов в соответствии с постоянно изменяющимися запросами социума, рынка труда и услуг. Следовательно, в указанном документе Национальной стратегии развития ВПО в РТ акцентируется внимание на том, что динамизм современной цивилизации, усиление роли личности в обществе и производстве, интеллектуализация труда предполагают на современном этапе замену формулы «образование на всю жизнь» на «образование через всю жизнь». В указанном документе в число основных жизненных навыков, которые предстоит освоить выпускнику современной школы для того, чтобы быть востребованным и компетентным в обществе, включена роль субъекта, находящегося в состоянии непрерывного образования в течение всей жизни, способного постоянно приобретать новые знания вместе с умениями быстро реагировать на изменяющиеся условия внешнего мира.

Большое значение при этом придается профессионально-педагогическому образованию, основной целью которой - подготовка квалифицированного учителя, компетентного, готового к постоянному профессиональному росту [12, с.49]. Профессиональная компетентность - это и характеристика профессиональной подготовки, и характеристика образованности человека. Важной составляющей профессиональной компетентности является коммуникативная компетентность, поэтому выпускник педагогического вуза

должен свободно владеть речью, умением общаться, взаимодействовать с аудиторией, так как именно учитель создаёт в ученическом коллективе атмосферу общения, открытости, заинтересованности в постижении научных истин и овладении практическими способами действий.

Потребность в учителях, способных занять гуманистическую позицию по отношению к ученикам и осуществить свои профессиональные функции через верно созданную ситуацию общения, выдвигает в разряд актуальных проблему целенаправленного развития у будущих учителей коммуникативной компетентности (А.А. Бодалев, У.Зубайдов, В.А. Кан-Калик, С.Э.Негматов, И.Х.Каримова, К.Б.Кодиров, А.А. Леонтьев, М.Лутфуллоев, Н.В. Кузьмина, Ф.Шарипов, Н.Е. Щуркова и др.).

В последние годы появились научно-теоретические исследования, в которых предпринята попытка анализа понятий «компетенция» и «компетентность», рассматривается сущность компетентностного подхода в образовании (М.Е. Бершанский, В.В. Гузеев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Т.Е. Исаева, О.М. Карпенко, Г.М. Коджаспирова, О.Е. Лебедев, О.И. Лукьяненко, К.Г. Митрофанов, Г.К. Селевко, И.И. Серегина, О.В. Соколова, А.В. Хуторской, А.Н.Щукин, В.А. Якунин и др.).

Под компетентностью сегодня понимают «знание и понимание в смысле участия понимаемого в своей жизни» (В.П.Зинченко), «способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий» (А.В.Хуторской), «интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности» (Г.К.Селевко).

Вопросы развития коммуникативной компетентности будущего учителя рассматривали в своих трудах Н.Н. Богомолова, Ю.Н. Емельянов, И.А. Зимняя, М.И. Лукьянова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, Е.И. Рогов, И.И. Рыданова и др.

Решение данного вопроса в Республике Таджикистан предусматривает не заимствовать напрямую зарубежный опыт, а тщательно изучать и адаптировать его прогрессивные идей, учитывая при этом специфику образования в РТ. Данной проблеме в отечественной педагогике прямо или косвенно посвящены работы С.С.Авганова, С.Н.Алиева, У.Зубайдова, Р.А. Валеевой, И.Х.Каримовой, К.Б.Кодирова, М.Лутфуллоева, Д.Латыпова, С.Э.Негматова, Ф.Шарипова, Г.В. Шевцовой, С.Шербоева и других.

В своем исследовании мы также опирались на работы, в которых раскрывается структура коммуникативной компетентности (Л.К. Гейхман, И.И. Зарецкая, Е.Е. Косило, И.И. Рыданова, Дж. Равен, Л.М. Митина); источники развития коммуникативной компетентности (Ю.Н. Емельянов, Д.А. Иванов, С.В. Кривцова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова); вопросы формирования коммуникативных умений у будущих учителей в образовательном процессе (Е.Б. Быстрай, В.Г. Костомаров, А.Н. Леонтьев, Т.И. Лукьяненко, А.В. Мудрик и др.).

Кроме того, среди практических проблем, выделяемых сегодня учителями, одно из первых мест занимает недостаточный уровень сформированности умений информационного, коммуникативного, интерактивного, перцептивного компонентов структуры профессиональной деятельности. Педагоги также указывают на несформированность умений конструктивного взаимодействия, недостаточную развитость коммуникативно-значимых качеств на фоне интенсивного роста их субъектности и профессиональной самореализации.

В данном контексте существенно уделять основного внимания на педагогическое взаимодействие [20, с.21]. Гуманистическая педагогика признает самым эффективным способ педагогического взаимодействия, которым достигается наиболее полное стремление к взаимопониманию, участники согласовывают свои позиции посредством диалога, который является базовой формой коммуникации.

Стремление народов во всем мире, направленное на взаимодействие и взаимопонимание, провозглашение Советом Европы требования о применении языкового многообразия как инструмент взаимообогащения и понимания, подписание Республикой Таджикистан (РТ) Болонской декларации, которое позволяет таджикским студентам широкий доступ для образовательного пространства в мировом сообществе, – все это ставит вопрос изучения иностранных языков на технологическом уровне чрезвычайно актуальным. Двадцать первый век объявлен ЮНЕСКО эпохой многоязычных личностей и полиглотов. В сфере образования РТ положительно рассматривалось позиция Совета Европы по вопросу «диверсификации и интенсификации обучения языкам, чтобы поддержать языкового многообразия. Что касается многоязычия, поликультурности, культуросообразности, антропоцентричности, то они провозглашены как существенные принципы системы национального образования. Данное положение требует изменить концептуальную систему взглядов на профессиональную подготовку специалиста в вузе в аспекте владения им не одним, а несколькими иностранными языками» [40, с.84].

Проблемы многоязычия, в качестве категории междисциплинарного знания, была исследована как с лингвистических (Р.Баур, Б.Буш, У. Вайнрайх, С.Вильмес, Б. Гавранек, Л. Завадовский, Т.П. Ильяшенко, С.Э.Негматов, Х. Пауль, В.Ю. Розенцвейг, Ф.С.Усманова, Э. Хауген, Л.В. Щерба др.), так и с психологических (Л.С. Выготский, И.А.Зимняя, В.П.Зинченко, М.К.Кабардов, Б.С. Котик, А.А. Леонтьев, А.К.Маркова, Л.М.Митина и др.) позиций.

В настоящее время «изучение второго иностранного языка носит уже довольно массовый характер, а опыт его преподавания, наряду с опытом преподавания иностранного языка в условиях естественного билингвизма, обобщается довольно широко» [31, с.16].

В новейших диссертационных исследованиях (К.Н. Борисова, З.Б.

Девицкая, О.Н. Иванова, Т.А. Лопарева, Л.Б. Лубсанова, А.Ш. Муталибов, С.Э.Негматов, В.С. Сабанчиева, Е.В. Ситникова, Ю.И. Трофимова, Т.Н. Чеванина и др.) рассматриваются проблемы изучения ИЯ на базе национальных языков или двух иностранных языков путем их последовательного усвоения, не выходящие за пределы частных проблем, изучаемых в конкретных ситуациях формирования первого или второго иностранного языка. Существуют много исследования, которые касаются непосредственно проблем обучения многоязычию путем одновременного преподавания нескольких языков (Н.В. Барышников, М.А. Бодоньи) или предлагают одновременное обучение группе родственных языков (Х.Г. Клейн, Т.Д. Штегманн). Обращая внимание на то, что в ситуации такого многоязычия, «когда четыре языка одновременно преподаются обучаемым вне языковой среды, ряд исследователей назвают ее «Мультилингводидактика»» [32, с.42].

В процессе настоящей исследовательской работы были также рассмотренны исследования зарубежных ученых (C.AllemannGhionda, T.Baumer, J.Baumert, R.S.Baur, H.Bickes, C. Brony, B.Busch, Christine Le Pape Racine, F.Grojean, S.Dengscherz, H. Duewell, T.Eberle, Ch. Edelhoff, Y.Ekinci-Kocks, P. Fuellbier, E.Haugan, E.D.Hirsh, L.Hoffmann, G.Hofstede, B.Hufeisen, G.Kniffka, F.G.Koenigs, H.-J. Krumm, CH. Kuhn, M.Kunter, J.Lehtonen, P. Mecheril, G. Neuner, R.L.Oxford, R.W.Paul, P.Petkov, L.A.Ricciardelli, U.Pauli, G.Pollak, D.Roesler, D. K. Sandfuchs, G.Siebert-Ott, H. Schweiger, H. Thomas, R. Wehrhahn, S.Wilmes и др.), посвященные проблемам коммуникативной компетентности студентов, билингвизма и полилингвизма, соизучения языка и культуры, межкультурного взаимодействия, в когда решаются проблемы подготовки будущих учителей ИЯ для межкультурной коммуникации.

Проблемам обучения ИЯ в средней и высшей школе Таджикистана посвятили свои исследования И.Х.Абирова, С.С. Авганов, С.Н. Алиев, Г.С. Белякова, М. Болтабаева, П.Д. Джамшедов, С.Я. Балхова, Ш.М. Мухтаров,

С.Э.Негматов, И.С.Раджабова, Х.Г.Сайфуллаев, Л.В. Саидова, П.Н. Сацкая, М.Б. Шахобова и др. Существенное значение для внедрения активных методов обучения в учебный процесс с учетом особенности образования в условиях РТ имеют серии учебников русского, английского, немецкого и французского языков для средних общеобразовательных школ РТ, подготовленных К.Алидодхоновой, С.Н.Алиевым, Г.С. Беляковой, У.Т. Болтабаевой, П.Джамшедовым, С.Э.Негматовым, Х.Г. Сайфуллаевым, П.Н.Сацкой, К.Усмановым, В.Успенской, Ш.Хакназаровым, Ш.Шоевым и др.

Таким образом, тезис о необходимости формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум ИЯ в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе не вызывает сомнения. Тем не менее, подходы к динамичному формированию коммуникативной компетентности будущих учителей с двумя ИЯ в контексте профессионально-педагогической деятельности до сих пор практически не осуществлены.

В Республике Таджикистан выполнены важные фундаментальные исследования, посвященные истории развития образования в средных и высших учебных заведения в масштабе бывшего СССР у исследователей С. Абдуллаева, И.О. Абидова, М. Орифи, Б. Рахимова, А.А. Шарипова, Д.И. Фельдштейн и др. Важным представляются труды современных исследователей по вопросам истории педагогики, качества подготовки кадров и развития профессионального образования в РТ (Х.С.Афзалова, С.Ш.Базаровой, У.Зубайдова, И.Х.Каримовой, К.Б.Кодирова, Д.Н.Латыпова, М.Лутфуллоева, А.М.Миралиева, С.Э.Негматова, М.Нугманова, А.Нурова, Х.Рахимзода, Ш.М.Рузиева, Ф.Шаропова, С.Шербоева, Х.Р.Шомурадова, Н.Н.Шоева, Т.А.Шукурова, У. Юлдашева и др.). Не умаляя ценность названных исследований, следует отметить, что проблема формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум ИЯ в

условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе, - не являлась предметом специального исследования.

Таким образом, можно утверждать, что, несмотря на социальную востребованность специалистов широкого профиля, владеющих многоязычием или его основами, комплексных, системно ориентированных исследований, раскрывающих методологические, психолого-педагогические и методические концепции процесса обучения основам многоязычия в языковом вузе, пока не существует. Данное положение **актуализирует** значимость разностороннего анализа материала исследования и научной обоснованности формирования полилингвизма в языковом вузе и разработки новых теоретических подходов, которые отвечают современным требованиям профессионального образования в вузе, основные понятия которых сформулированы в содержании компетентностного и деятельностного подходов.

Принимая во внимание существующую проблему формирования коммуникативной компетентности будущего учителя с двумя ИЯ, следует признать целесообразным необходимость формирования коммуникативной компетентности будущего учителя, свободно владеющего речью, самостоятельно избирающего стиль профессионального общения и деятельности, активно использующего в своей работе обобщённое гуманитарно-педагогическое знание, отвечающее требованиям современной школы.

Недостаточная изученность условий, возникающих внутри системы университетского образования и способствующих формированию коммуникативной компетентности будущего учителя с двумя иностранными языками в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе, **определяет актуальность проблемы** нашего исследования. Таким образом, при подготовке учителя с двумя иностранными языками, несмотря на то, что высокий уровень

коммуникативной компетентности необходим для успешного самоопределения и самореализации в будущей педагогической деятельности, продуктивных межличностных и общественных отношений, сохраняются **противоречия между**:

• возросшей потребностью в высокопрофессиональном общении преподавателей и недостаточным уровнем их реальной коммуникативной компетентности;

• необходимостью специального формирования коммуникативной компетентности будущих учителей в вузе и недостаточной разработанностью педагогических условий её формирования;

- все более возрастающей потребностью личности в способности и готовности к иноязычному общению в сфере своей профессиональной деятельности и не оправдывающей себя действующей системой подготовки студентов гуманитарных языковых вузов к иноязычной профессиональной коммуникации;
- социальным заказом общества на специалиста, обладающего практическими навыками иноязычной профессиональной коммуникации, с одной стороны, и практикой обучения, существующей в гуманитарных языковых вузах, с другой;
- традиционным стремлением к информационной насыщенности образовательного процесса в педагогическом вузе и недостаточной сформированностью компетентностного подхода при обучении учителя иноязычному общению, ориентированному на сферу профессиональной деятельности;
- объективной необходимостью реализации принципа поликультурности в профессиональном образовании и недостаточным теоретическим осмыслением имеющегося в этой области отечественного и зарубежного педагогического опыта;
- необходимостью воспроизводства всего многообразия

гуманистических ценностей общества, формирования гуманистического мировоззрения и недостаточным отражением этого в содержании образования студенческой молодежи;

- между возможностями использования отечественного и зарубежного опыта поликультурного образования молодежи и отсутствием механизмов его реализации в процессе профессионального образования.

На основании выявленных противоречий нами сформулирована проблема исследования, сущность которой сводится к выявлению факторов и условий, способствующих формированию коммуникативной компетентности будущего учителя с двумя иностранными языками.

С учетом вышеизложенного определена **проблема** исследования, сформулирована тема диссертационной работы: «Формирование коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогических вузах Республики Таджикистан».

Цель исследования: теоретически обосновать и практически разработать проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурности и модернизации профессионального образования вышей школы.

Объект исследования: процесс обучения межличностному взаимодействия будущего учителя с двумя иностранными языками в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе.

Предмет исследования: формирование коммуникативной компетентности студентов в поликультурной образовательной среде.

Гипотеза исследования: формирование коммуникативной компетентности будущих учителей в процессе обучения двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе будет результативным, **если:**

• коммуникативная компетентность рассматривается как важная составляющая профессиональной компетентности будущего учителя с двумя иностранными языками;

- разработана и реализована модель формирования коммуникативной компетентности студентов как интегрированное качество личности в этнокультурных условиях;
- процесс формирования межкультурной коммуникативной компетентности протекает как способность обучающего к взаимодействию с обучаемыми для развития полилингвальной языковой личности;
- будут использоваться преимущественно современные формы и технологии работы по формированию коммуникативной компетентности будущих учителей ИЯ в педагогическом вузе;
- будут разработаны критериально-оценочные процедуры, которые позволяют отслеживать степень сформированности коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам;
- учебный процесс опирается на развитие у студентов таких личностных свойств, как толерантность, эмпатийность, интерактивьность и рефлексивность;
- установление равноценных субъект-субъектных отношений нацеленное на развитие у обучающихся уверенности в собственных силах, готовности к коммуникативной деятельности и способности к саморазвитию;
- исследуемый процесс осуществляется на основе взаимосвязи системно-деятельностного и компетентностного подходов к формированию коммуникативной компетентности будущих учителей при обучении двум ИЯ в период педагогической практики.

Исходя из цели, предмета и выдвинутой гипотезы исследования сформулированы **следующие задачи:**

1. Охарактеризовать современные подходы и технологии обучения к проблеме формирования коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе обучения двум иностранным языкам.

2. Уточнить понятие «коммуникативная компетентность» как важной составляющей профессиональной компетентности будущего учителя в процессе обучения двум иностранным языкам.

3. Осуществить процесс формирования межкультурной коммуникативной компетентности как способность обучающего к взаимодействию с обучаемыми для развития полилингвальной языковой личности;

4. Выявить факторы и педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в поликультурных условиях;

5. Разработать и реализовать модель формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам как интегрированное качество личности в этнокультурных условиях;

6. Разработать научно-методическое обеспечение процесса формирования коммуникативной компетентности будущего учителя;

7. Разработать критерии оценки развития коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам и процесса ее формирования в условиях поликультурной среды педагогического вуза.

Общую методологическую основу исследования составляет совокупность философских, психологических, культурологических и педагогических положений, раскрывающие понятия: «общение», «речевая деятельность», «компетентность», «коммуникативная компетентность»; системно-деятельностный и компетентностный подходы к формированию коммуникативной компетентности и реализации модели формирования коммуникативной компетентности; положение о социальной сущности общения и его роли в развитии и саморазвитии личности.

Теоретическую основу исследования составили:

- исследования по философии (М. Асимов, А. Богоутдинов, М. М. Бахтин, А. В. Бездухов, В. С. Библер, М.К.Гафарова, М.Диноршоев, В. К. Егоров, В. П. Зинченко, Л. Н. Коган, А. Ф. Лосев, А.Махмадходжаев, Б.Самиев, А.Турсун и др.);

- концепции компетентностного подхода в образовании (В. И. Андреев, В.И. Байденко, Л.Н. Боголюбов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, О. Е. Лебедев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, Дж. Равен, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской, и др.);

- положения о сущности и структуре коммуникативной компетентности (Т.К. Борозенец, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Крылов, Е.В. Прозорова, Е.В. Руденский, Д.Зиглер, А.Н.Щукин и др.) и положения теории коммуникации и общения (А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, В.А. Крутецкий, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Реан, Е.И. Рогов, Е.Ф. Тарасов, Т.Н. Ушакова, T.Baumer, R.S.Baur, S.Dengscherz, H. Duewell, P. Fuellbier, H.-J. Krumm, Ch. Kuhn и др.);

- исследования в облаcи педагогики, психологии и обучению иностранным языкам (А.Г.Асмолов, Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, В.В.Давыдов, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, Д.И. Фельдштейн и др.);

- труды по межкультурной коммуникации и методике преподавания иностранных языков (Л.В.Щерба, И.Л. Бим, Е. М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, Б. А. Лапидус, А. А. Леонтьев, В.В. Краевский, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, Е.С. Полат, В.В. Сафонова, С.Г.Тер-Минасова, В. П. Фурманова, И. И. Халеева, С.Ф. Шатилов, А.Н. Щукин, R.S.Baur, B.Busch, H.-J. Krumm, G.Neuner, и др.);

- труды в области межличностных отношений (Г.И. Богин, А.А. Бодалёв, Ю.Н.Караулов, В.Г. Костомаров, В.В.Красных, А.Н. Леонтьев, В.П.Фурманова, И.И.Халеева и др.);

- исследования в области билингвизма и полилингвизма (А.В. Аврорина, С.Я.Балховой, Р.Ю. Барсук, Н.В.Барышникова, У. Вайнрайха, Р.А. Вафеева, Е.М. Верещагина, П.Джамшедова, Ю.Д. Дешериева, К.З. Закирьянова, И.А. Зимней, Ю.Н. Караулова, А.Е. Карлинского, А.Мамадназарова, И.Б. Мошеева, Х.Г.Сайфуллаева, С.Э.Негматова, В.Ю. Розенцвейга, Б.А. Липидуса, Х.Д.Шамбезода, У.Р.Юлдошева и др).

- современные концепции гуманизации и гуманитаризации образования (В.П.Бездухов, В.С.Библер, А. А. Бодалёв, С.Г.Вершловский, Э.Д.Днепров, И.Х.Каримова, А.В.Кирьякова, Н. В. Крылова, А. А. Макареня, В. А. Сластснин, Г.С.Сухобская, А. П. Тряпицына, Е.И.Шиянов и др.);

- концепции технологического подхода к организации образовательного процесса (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, М.М. Левина, В.А. Сластёнин, В.М. Шатуновский);

- идеи и концепции профессиональной компетентности (В.А. Адольф, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластёнин), проблемы организации высшего профессионального образования (С.С. Авганов, С.Н.Алиев, И.Х.Каримова, М. Лутфуллоев, С.Э.Негматов, Б.Р.Рахимов, О.В. Сухих, Н.В. Харитонова, О.М. Шиян и др.) и по концептуальным положениям этнопедагогики (Е. М. Верещагин, Г. Н. Волков, Л. В. Кузнецова, Д.Латыпов, Ш. А. Мирзоев, А. Нуров, Г.В. Палаткина, Б. Рахимов, Н. А. Шоров и др.);

- учения о ведущей роли мотивации в познавательной деятельности (Л.И. Божович, В.П. Кузовлев, А.Н. Леонтьев, Т.Н. Шамова) и положение о субъект-субъектной сущности общения (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, Б.Д.Парыгин и др.);

Источники исследования: труды философов, психологов и педагогов по проблеме исследования; диссертационные и прикладные исследования языковедов и педагогов в области коммуникативной компетентности обучающихся; научная литература по проблемам полилингвального и поликультурного образования; государственные документы и законодательные акты, затрагивающие образовательную и языковую политику РТ; правительственные документы и ежегодные Послания Президента РТ Э.Рахмон Маджлиси Оли РТ в сфере образования; материалы, опубликованные в СМИ интервью с деятелями образовательной сферы; помещенная информация на сайтах Интернет; архивные документы, представляющие необходимые сведения по рассматриваемому исследованию; учебная документация вуза; опыт педагогической и исследовательской работы соискателя.

Методы исследования. Были использованы следующие методы исследования:

- общенаучные методы теоретического исследования – классификация, сравнение, аналогия, описание, объяснение, научное доказательство, обобщение;
- теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования;
- теоретический междисциплинарный анализ и синтез при изучении научных источников по проблемам, пограничным с проблемами настоящего исследования;
- анализ образовательных программ и стандартов по обучению иностранному языку в языковых вузах;
- педагогическое наблюдение за учебным процессом – включенное и опосредованное;

- педагогическое моделирование коммуникативных и интерактивных ситуаций при разработке педагогической и методической концепции формирования коммуникативной компетентности обучающихся;

- комплекс эмпирических методов, включающих беседу, тестирование, анкетирование, экспертные опросы, психолингвистический ассоциативный эксперимент и экспериментальное обучение в констатирующих и формирующих формах.

Опытно-экспериментальная база исследования. Экспериментальными базами исследования являлись факультеты английского языка и романо-германских языков Таджикского государственного педагогического университета имени С.Айни (ТГПУ), факультеты иностранных языков: Худжандского государственного университета им.Б.Гафурова (ХГУ), Курган-Тюбинского государственного университета им. Н. Хусрава (КТГУ) и факультет иностранных языков Таджикского государственного института языков им. С. Улугзаде (ТГИЯ). В исследовании были охвачены свыше 1500 студентов и 1250 школьников. В опытно-экспериментальной работе приняли участия также 35 преподавателей иностранных языков из указанных вузов и 22 учителей иностранного языка средних общеобразовательных школ №№ 8, 9, 21, 28, 33, 53, 72, 89 г. Душанбе, №№ 5, 7 г. Худжанда, № 4 г. Курган-Тюбе, гимназии «Сафина» и Гете-гиназии г.Худжанда.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2007 по 2017 год в три этапа:

Первый этап (2007 - 2010 гг.) - *диагностическо-констатирующий* этап. На первом, диагностическом, этапе задача опытно-экспериментального исследования состоит из изучении литературы по теме диссертации, нормативные документы и постановления Правительства РТ по вопросам образования, архивные материалы и сборники документов, статистические ежегодники, характеризующие состояние обучения иностранным языкам в средных и высших школах страны; определении базы опытно-

экспериментальной работы, создании экспериментальной и контрольной групп; обосновании критериев, технологии выявления уровней формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе; определения первоначального уровня формирования мультикультурности обучающиеся; уточнения программы опытно-экспериментального исследования на последующих этапах, конкретизация педагогических условий формирования мультикультурности студента.

Второй этап (2010—2014 гг.) – *экспериментально-формирующей* - посвящен констатирующему и формирующему эксперименту, апробации и коррекции компетентностного и деятельностного подходов к формированию коммуникативной компетентности будущих учителей ИЯ; определении педагогических условий, способствующие обеспечить осуществлению модели формирования коммуникативной компетентности будущих учителей ИЯ; определении оптимальных методов, форм и технологии обучения, система критериев и оценка уровня сформированности межкультурного взаимодействия обучающихся; реализации компетентностного подхода к формированию коммуникативной компетентности будущих учителей с двумя иностранными языками в учебной, внеклассной работы и в период педагогической практики.

Третый этап (2014—2017 гг.) – *контрольно-обобщающий* – посвящен доработкой теоретической и экспериментальной частей исследования, обработкой и систематизацией полученных данных, формулированием основных выводов и рекомендаций, которые были внедрены в практическую деятельность, окончательным оформлением диссертации, подготовкой и изданием монографии.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Впервые в педагогической науке и истории образования

Таджикистана изучена формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды.

2. Определена роль, сущность и структура коммуникативной компетентности как составляющей общей профессиональной компетентности специалиста.

3. Разработаны концептуальные положения компетентностного подхода как основа современного качественного образования и педагогическая технология в преподавании иностранных языков с целью формировании у студентов черт вторичной языковой личности.

4. Теоретически обоснована и разработана авторская система технология формирования межкультурной коммуникативной компетентности как способность обучающего к взаимодействию с обучаемыми для развития полилингвальной языковой личности.

5. Разработаны модель формирования коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками как интегрированное качество личности и модель межличностного взаимодействия в формирования толерантного речевого поведения в этнокультурных условиях.

6. Определены предпосылки формирования коммуникативной компетентности студентов – будущих учителей в обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной среды и методика формирования речевой компетенции будущего учителя с двумя иностранными языками с учетом профессиональной направленности в поликультурных условиях.

7. Разработаны методика развития творческой активности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам и технология педагогической поддержки личностно-профессионального роста студентов в процессе обучения иностранному языку в социокультурных условиях

8. Научно обосновано содержание реализованного авторского спецкурса как условие целенаправленного формирования интерактивной деятельности в билингвальных условиях

9. Раскрыты развития коммуникативной культуры будущих учителей с двумя иностранными языками во внеучебной работе как средства билингвального языкового развития обучающихся.

Теоретическая значимость работы обусловливается:

1. Теоретическим обоснованием принципов системно-деятельностного и компетентностного подходов и их осуществление в формировании коммуникативной компетентности будущих учителей при обучении двум иностранным языкам в поликультурной среде.

2. Концептуальным обоснованием компетентностного подхода к обучению двум иностранным языкам с целью формировании у будущих учителей полилингвальной языковой личности.

3. Теоретической разработкой моделей формирования коммуникативной компетентности студентов в преподавании двух иностранных языков и межличностного взаимодействия в формировании толерантного речевого поведения.

4. Разработкой и классификацией методов и приемов формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам в рамках специальной технологии.

5. Разработкой методики формирования речевой компетенции студентов при обучении двум иностранным языкам с учетом профессиональной направленности в поликультурной среде.

Практическая значимость исследования:

1. Разработана научно-методическая система, реализуемая в реальном педагогическом процессе образовательного учреждения языкового характера, предполагающего работать в условиях компетентностного подхода.

2. Разработан и внедрен в учебный процесс авторский спецкурс «Проектирование урока немецкого языка в средней общеобразовательной школе», обеспечивающий требуемый уровень формирования коммуникативной компетентности студентов вуза;

Разработаны дидактические материалы и задания, позволяющие значительно расширить функциональные возможности авторского спецкурса «Проектирование урока немецкого языка в средней общеобразовательной школе» в формировании коммуникативной компетентности студентов вуза;

3. Разработаны критерии и технологии оценивания эффективности индивидуальной обучающей деятельности будущих учителей в учебной, внеучебной работы и во время педагогической практики.

4. Разработан учебно-методический комплекс по немецкому языку, осуществляющий содержательную основу коммуникативной компетентности студентов в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе.

5. Материалы исследования включены в содержание новых учебников и учебных изданий диссертанта по немецкому языку для средных общеобразовательных и высших школ РТ.

6. Учебно-методические разработки по проблемам современной технологии в преподавании иностранного языка для учителей средних общеобразовательных и высших школ РТ могут быть применены на семинарах, самостоятельных занятиях, тренингах, в проведении круглых столов, конференций и презентаций.

Степень достоверности и обоснованности научных положений, выводов и рекомендаций. Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены: применением комплекса методов, адекватных цели, объекту, предмету и задачам исследования; методологической обоснованностью исходных позиций исследования, связанных с компетентностным и деятельностным подходами; опорой на современные

социально-философские, психолого-педагогические, методические и лингвистические исследования, на передовой отечественный и зарубежный опыт профессиональной подготовки студентов; репрезентативностью и валидностью данных опытно-поисковой и опытно-экспериментальной работы, которая проводилась в течении десяти лет, сочетанием качественного и количественного анализа; наличием широкой базы апробации и внедрения основных положений исследования в учебный процесс, во внеаудиторной деятельности и в педагогической практике; репрезентативностью объема выборки и значимостью экспериментальных данных, а также опорой на личный педагогический опыт диссертанта; публикацией материалов исследования и их положительной оценкой, в том числе монографий, серии учебно-методических пособий, программ, статей и тезисов докладов.

Личное участие диссертанта состоит в теоретическом обосновании основных идей и положений диссертации, разработке концептуальной модели, позволяющей на основе деятельностного и компетентностного подходов эффективно решать проблему формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогических вузах Республики Таджикистан, в непосредственном осуществлении исследовательской работы, интерпретации и апробации полученных результатов.

Личное участие автора заключается также в том, что ею разработаны и внедрены в учебный процесс новые учебные планы по специальности «Иностранные языки», она принимала участие в составлении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по ИЯ для языковых вузов РТ, в разработке новых спецкурсов и учебно-методических программ по циклам лингводидактических и психолого-педагогических дисциплин, включенных в экспериментальное

обучение, и в отборе методов и приёмов обучения с целью педагогизации всего процесса профессионального обучения, в непосредственном осуществлении и руководстве проведением опытно-экспериментальной работы в качестве заведующей кафедрой немецкого языка и методики его преподавания, в опубликованных работах, в том числе авторских монографиях, учебно-методических пособиях и статьях.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования былы реализованы в форме:

- выступления на международной конференции в г.Грац (Австрия, 2007), республиканских, региональных и межвузовских семинарах в г. Душанбе (ежегодно, 2007-2017), в публикациях автора.

- выступления на семинар-совещаниях и круглых столах, которые были организованы кафедрой английской филологии РТСУ (ежегодно, 2008-2017), кафедой методики преподавания английского языка и кафедрой немецкого языка и методики его преподавания ТГПУ им. С. Айни (ежегодно, 2007-2017), Министерством образования и науки РТ (2010).

- основные положения диссертации отражались на методологических семинарах кафедр: немецкого языка, методики преподавания английского языка ТГПУ, на заседаниях Ученого Совета факультета романо-германских языков.

- диссертационное исследование прошло апробацию в формировании коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками на факультетах английского языка и романо-германских языков ТГИЯ, ТГПУ, ХГУ и КТГУ.

- апробация идей и материалов диссертационной работы реализовалась читаемых автором диссертации лекции «Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе», «Методика обучения немецкому языку в средней школе», спецкурсе «Проектирование урока немецкого языка в средней общеобразоательной школе», «Основы

педагогического мастерства учителя иностранного языка», «Методы проверки и оценки знаний, умений и навыков студентов» и проведенные практические занятия по практикуму устной речи на факультетах иностранных языков (английского языка и романо-германских языков) ТГПУ им. С. Айни и КТГУ им. Н.Хусрава.

- основные методологические штудии диссертации и экспериментальное исследование были апробированы в учебной, внеучебной работе и во время педагогической практики будущих учителей в средних общеобразовательных школах г. Душанбе и других областях страны.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Основополагающие компонентностного и деятельностного подходов к формированию коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения двум ИЯ в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе:

- коммуникативная компетентность как важная составляющая профессиональной компетентности будущего учителя при обучении двум ИЯ;
- сущность компонентов профессиональной деятельности, представляющие составляющими профессиональной речевой компетенции: языковая, коммуникативная и методическая компетенции.
- процесс формирования межкультурной коммуникативной компетентности как способность обучающего к взаимодействию с обучаемыми для развития полилингвальной языковой личности;
- принцип моделирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум ИЯ с позиции межличностного взаимодействия, с учетом четырех его компонентов: толерантность, эмпатийность, интерактивьность и рефлексивность;
- модель формирования коммуникативной компетентности

студентов как интегрированное качество личности в этнокультурных условиях;

- равноценное субъект-субъектное отношение, нацеленное на развитие у обучающихся уверенности в собственных силах, готовности к коммуникативной деятельности и способности к саморазвитию;
- опора на ведущих принципов развития межличностного взаимодействия:

- диалогичности, преемственности, толерантности, ситуативности, вариативности, рефлексивности, интегративности.

2. Содержание коммуникативной компетентности студентов в обучении двум иностранным языкам состоит из:

- системных, научных, актуальных знаний в сфере формирования речевой компетенции;
- умений применения полученных знаний в практике иноязычного общения и речевого взаимодействия и деятельности;
- готовности для самообразования, навыков самообразовании;
- умений работать с информацией, способов её поиска и отбора;
- умений формулирования проблемных вопросов, цели и задач самообразования в сфере речевой деятельности;
- дидактико-коммуникативных умений, выступающие в качестве частного отражения общих целей обучения иностранному языку в педагогическом вузе;
- дидактико-речевых умений, необходимых для нормальной реализации процесса обучения иностранному языку в педагогическом вузе;
- обучающих программ, включающих типологию упражнений, заданий и пр.
- процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности как способность обучающего к взаимодействию с обучаемыми для развития полилингвальной языковой личности;

- типичных уровней (креативный (высокий), активный (средний) и пассивный (низкий)), отражающих динамику развития коммуникативной компетентности студентов.

3. Коммуникативная компетенция студентов как изоморфная структура общения, включает три компонента: *когнитивный, поведенческий и эмотивный:*

- коммуникативная компетенция - это способность студентов в межличностном общении, т. е. обучение индувиду к взаимодействию с окружающими, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса, осуществить успешного функционирования в данном обществе.

- коммуникативная компетентность студентов при обучении двум ИЯ исследуется в качестве интегративного образования личности, при сложной структуре выступает путем взаимопроникновения компонентов как *лингвистическая, социокультурная и интерсоциальная компетенции*;

4. Система формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум ИЯ в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе включает комплекс современных технологий, приемов, организационных форм и средств обучения, обеспечивает формирование *когнитивного, поведенческого и эмотивного* аспектов билингвальной языковой личности и моделирует интеркультурное взаимодействие как в искусственной, так и в естественной языковой среде.

5. Факторами становления «коммуникативной компетентности будущего учителя в период обучения двум ИЯ выступают:

- активность межличностного и межкультурного общения, широта «кругов» общения каждого студента;

- культурологическое, личностно-ориентирующее содержание образования;

- направленность обучения иностранному языку на становление

коммуникативного ядра будущего учителя».

6. Концепции билингвального обучения и поликультурного образования:

- Компетентностный и деятельностный подходы по своей онтологической сущности обладают большим «взаимодополняющим потенциалом и образуют единый компетентностно-деятельностный подход как методологическое основание в разработке концепции формирования *билингвальной концепции* и определении целей, содержания и методики, как ее компонентов, включая в ориентировочную основу формируемой компетенции языковые знания, обобщенные на уровне языка как общественного явления, навыки» (Евдокимова).

- важнейшими «принципами обучения второму иностранному языку выделяют:

- межкультурной направленности;

- когнитивно-интеллектуальной направленности;

- обстоятельности;

- рационального сочетания сознательного и бессознательного;

- учета искусственного субординативного трилингвизма;

- учета лингвистического и учебного опыта обучающихся в обучении второму иностранному языку» (Барышников).

7. Критериями и показателями сформированности коммуникативной компетентности студентов в поликультурной среде являются:

- «личностный (качества личности (толерантность, эмпатия, бесконфликтность, гражданственность, гуманность, многокультурная идентичность));

- мотивационно - ценностный (положительная мотивация к позитивному взаимодействию с представителями различных культур;

- эмоционально-ценностное отношение к особенностям различных культур и ик представителям);
- информационный (поликультурные знания); деятельностный (поликультурные умения)» (Менская).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка использованной литературы и приложения. Результаты исследования отражены в 2-х диаграммах, 2-х схемах и 12-и таблицах. Объем диссертации 285 страниц. Список использованной литературы содержит 445 наименований, из них 36 - на иностранном языке.

ГЛАВА ПЕРВАЯ
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Компетентностный подход как основа современного качественного образования

Стратегия модернизации образования в Республике Таджикистан (РТ) является главным направлением обновления и развития учебных заведений страны. Основной фигурой модернизируемой системы образования является учитель - творец педагогического процесса, носитель и субъект общей и профессиональной культуры. Для учебного процесса существенную роль играет личность учителя. В процессе реформирования образовательной системы стало очевидно, что основным недостатком обучения является то, что кругозор узкопрофильного преподавателя, был недостаточно широким для применения практической деятельности в условиях современности, хотя эти преподаватели очень хорошо разбирались в своей работе.

Многие образовательные проблемы, в первую очередь в регионах, могут найти своё разрешения путем многоуровневой профессиональной системы подготовки кадров. Следовательно, бакалавр в такой образовательной системе, может выступать как. базовый уровень образования учителя и начальная ступень в высшем профессиональном образовании. Мобильность современной системы образования, ее ориентации для подготовки учителей в сравнительно короткое время (4 года) способствует для обеспечения учебных заведений учителями с высшим профессиональным образованием. Данная мировая тенденция зарекомендовала себя в большинстве евроазиатских государств. Переход, на многоуровневую профессиональную систему подготовки кадров, способствует этим странам интегрироваться в образовательную систему

Европы. Тем самим, повышаются требования к качеству подготовки учителей с высшим профессиональным образованием и конкурентоспособность учительских кадров. Поэтому, для формирования личностных и профессиональных качеств бакалавров — будущих учителей ИЯ, выдвигаются большие задачи, чтобы у них развилось чувство ответственности, формировались коммуникативные качества, способности критически мыслить, стремление для пополнения своих знаний и способности передавать полученные знания другим лицам.

Модернизация образования в РТ, вхождение республики в Болонский процесс ориентирует высшие учебные заведения на существенное обновление образовательной деятельности, предъявляя определенные требования к высшему образованию для создания необходимых условий в целях развития мобильности, востребованности и самореализации граждан в обществе, что на государственном уровне предполагает:

• развитие многоуровневой системы подготовки кадров;

• переход на кредитно-модульную систему обучения (Болонская конвенция, 1997, Лиссабон).

Интеграция Республики Таджикистан в мировое сообщество и интеграция ее профессиональной школы в международное образовательное пространство и международный рынок образовательных услуг дала возможность исследователям страны изучать опыт модернизации профессионального образования европейских стран и выделить её в число самых актуальных направлений современных педагогических штудий.

Под модернизацией высшей профессиональной школы понимается усовершенствование образования, которое направленно на повышение качества подготовки компетентного преподавателя, отвечающее требованиям международных стандартов и реформирования высшей профессиональной школы в мировом образовательном пространстве.

Как известно, в ходе модернизации образования в РТ и его вхождения в единое образовательное пространство появилось новое понятие в отечественной и зарубежной дидактике - компетентностный подход в образовании. Это означает приравнивание образования с современными условиями и перспективами, являющими стратегической установкой образования на адекватность. Поэтому, большинство исследователей считают, что самым главным результатом деятельности учебного заведения на современном этапе должно быть, в первую очередь, формирование ключевых компетентностей студентов вместо обладания ими системой знаний, умений и навыков самой по себе. У обучающихся должен формироваться главным образом системно-деятельностный подход к образованию, вместо деятельностно-технологического. «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения, слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода «коктейль» навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова.... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [373, с.56].

Для сферы профессионального образования отмечается сдвиг «от квалификационного подхода к компетентностному» [378, с.26], который преъявляет новые требования к выпускникам высшей профессиональной школы. К ним можно отнести: широкий кругозор, высокую самоорганизацию, коммуникативные и моральные начала, которые позволяют студентам успешно организовать свою профессиональную деятельность. Это связано с появлением нового типа экономики, появлением и глобализацией автоматизированных и коммуникационных технологий.

Как известно, интеграция Республики Таджикистан в мировое образовательное пространство требует необходимость проведения

всестороннего изучения и анализа опыта зарубежных стран в системе образования, для целесообразного использования заграничного опыта в образовательном пространстве Таджикистана. Такая необходимость связана, главным образом, с тем, что в Республике Таджикистан демократизация общественной жизни дает возможность создать такую атмосферу, которая обращается к развитию личности студента и построению системы образования для обучающихся в течение всей жизни.

Изучение и анализ зарубежного опыта, в первую очередь таких стран как ФРГ, Австрия, США и др. можно объяснить тем, что, являясь наиболее развитыми странами мира, они аккумулировали богатый опыт в вопросах обучения иностранным языкам через организацию поисковой деятельности, как применение современных технологий в обучении, обучение на рейтингово-модульной основе и др.

Проблему коммуникативной компетентности исследовали Н.И.Гез, О.Ю.Искандарова, Л.А.Метелева, И.Л.Плужник, Р.А.Свиридон, Е.В.Тармаева, Е.С.Ткачук и др. При определении структуры коммуникативной компетентности указана на изоморфную структуру общения, состоящее из трех компонентов: когнитивный, поведенческий и эмотивный. Оносительно источников коммуникативной компетентности, условно подразделяющие на субъективные: это - субъект-объектная и субъект-субъектная модель межличностного отношения; значение положительной мотивации; уровень культуры, обученности, воспитанности; роль жизненного и профессионального опыта, практики в межличностном общении и объективные: «социальная среда, условие социализации личности, учебно-воспитательный процесс в той или иной педагогической системе» [144, с.21].

Разрешение данной проблемы в Республике Таджикистан предполагает не прямое заимствование опыта зарубежных стран, а основательное его изучение и применение прогрессивных идей, учитывая при этом

специфические особенности образования в Республике Таджикистан. Данной проблеме в отечественной педагогике посвящены работы С.С.Авганова, С.Н.Алиева, У.Зубайдова, И.Х.Каримовой, М.Лутфуллоева, С.Э.Негматова, Ф.Шарифзода, С.Шербоева и других.

В современной науке имеется ряд фундаментальных работ, посвященных проблеме формирования коммуникативных компетенций, в которых исследуются различные аспекты данного вопроса: рассмотрена организация эффективной речевой коммуникации (Н.Д. Арутюнова, А.Л. Блинов, Л.А. Введенская, Е.В. Клюев); определены возможные пути формирования языковой компетентности (Е.Д. Божович, Т.Г. Винокур, Ю.Н. Караулов); представлено развитие коммуникативной компетентности через решение коммуникативных задач общения (В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, Н.В. Никандров); определены роль и место информационных технологий в процессе развития и формирования коммуникативных компетенций (М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров, Е.С. Полат); вскрыты проблемы формирования коммуникативных компетенций в методике преподавания национальных и иностранных языков (С.Н.Алиев, И.Л. Бим, Н.И. Гез, М.Лутфуллоев, С.Э.Негматов, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, И.И. Халеева, С.Шербоев и др.); освещены вопросы в области профессиональной коммуникации (С.С.Авганов, С.Н.Алиев, И.И. Аминов, С.А. Беличева, Л.И. Беляева, А.В. Буданов, В.Я. Кикоть, И.Ф. Колонтаевская, И.Б. Лебедев, В.М. Литвишков, В.В. Мельник, А.М. Столяренко, В.Л. Цветков) и т.д.

Практическая подготовка будущего учителя иностранного языка, и, в первую очередь, «свободное владение ИЯ, как основным инструментом для его будущей профессиональной деятельности, осуществляюшиеся в педагогическом вузе на каждом этапе обучения, чтобы создать прочную основу в целях последующего свободного, корректного с точки зрения языковых норм, узуса, стиля владения ИЯ, которое способствовало бы будущему учителю ИЯ

творчески пользоваться этим языком в качестве средства профессионально-ориентированного общения» [164, с.6].

В Государственном образовательном "Стандарте высшего профессионального образования» общение определяется в качестве целевой доминанты обученности субъектов образовательного процесса. Программа по изучению иностранного языка предлагает: «конечные требования к знаниям, навыкам и умениям будущих учителей ИЯ определяется, что его выпускники должны владеть ИЯ почти на уровне филологически образованного носителя языка» [278, с.12].

В соответствии с квалификационными требованиями «Квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и других служащих», утвержденного приказом министра труда и социальной защиты населения Республики Таджикистан от 22.11.2002 года, бакалавр может в установленном порядке осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с полученной фундаментальной и специализированной иноязычной подготовкой по специальности в должности: учителя двух иностранных языков средней общеобразовательной школы (двух европейских или европейского и одного из восточных языков) с соответствующей записью в дипломе:

- учитель немецкого и английского языков;
- учитель английского и французского (или корейского, китайского) языков;
- учитель английского и немецкого языков;
- учитель французского и английского языков;

углубленным изучением иностранных языков и школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке;

Виды профессиональной деятельности 1-02 03 06 02 – Иностранный язык: два иностранных языка:

могут выполнять следующие виды профессиональной деятельности:

- образовательную (педагогическую): выполнение функций учителя двух иностранных языков с учетом международно-стандартных уровневых требований к сформированности иноязычных компетенций обучаемых;

Основными направлениями профессиональной и педагогической деятельности учителя с двумя иностранными языками в средней общеобразовательной школе согласно его основной и специализированной квалификации являются:

- организация учебного процесса преподавания ИЯ в классах начальной, основной, профильной школы, в школе с углубленным изучением иностранных языков (в нашем случае, с преподаванием ряда предметов на английском и немецком языках);

- осуществление внеклассной и воспитательной работы средствами иностранного языка;

- воспитательно-педагогическая деятельность в системе целостного педагогического процесса школы;

- совершенствование своей профессионально-педагогической квалификации; владение новейшими информационными технологиями.

Содержание профессионально - педагогической деятельности составляют следующие, профессионально значимые умения учителя / преподавателя с двумя иностранными языками:

- с точки зрения педагогики, психологии и методики корректно проводить профессиональную деятельность, которая была бы направленна на формирование и развитие у студентов черт вторичной языковой личности, способной отражать инофонную картину мира средствами изучаемого языка;

- изучать индивидуальные особенности личности учащихся;

- владеть умениями саморефлексии и формированием рефлексивных умений у школьников;

Много факторов обуславливают важность компетентностного подхода в качестве основы современного качества образования. Сюда можно отнести

проблемы мотивации обучения, профессиональную мобильность студентов и преподавателей, развитие автономии студентов и др., в осуществлении которых существенную роль играет применение активных и интерактивных форм занятий, а также современные технологии обучения. В связи с этим появилась необходимость формирования и развития личности, которая способна социализироваться и умеет жить в новых условиях. Такая личность должна обладать следующими качествами, как ответственность, стрессоустойчивость, творческий потенциал, способность предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности. В нынешних условиях для успешной профессиональной деятельности недостаточно получить высшее образование и на том остановиться – возникает потребность пополнять свои знания, добавлять, возможно, информацией совсем из другой области.

В процессе модернизации и глобализации образования вопрос компетентностного подхода в обучении становится еще более существенным. Считается, что одним из первых компетентностный подход предложил шотландский ученый Дж.Равен [282, с.143]. Основные понятия в понимании компетентностного подхода – компетенция и компетентность. Показательно, что в работах исследователей понятие компетентность трактуется по-разному: и как синоним профессионализма, и только как одна из его составляющих.

Большой вклад в разработку проблем компетентности внесли именно российские исследователи: Л.П. Алексеева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, А.Н.Щукин и др.

Согласно А.В.Хуторского, «компетенция это – готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации. Компетентность же – это совокупность личностных качеств ученика (ценностных ориентаций, знаний,

умений, навыков, способностей), это способность к деятельности в определенной личностно-значимой сфере» [373, с.60].

В формировании коммуникативной компетентности студентов важную роль играет, особенно, компетентностный подход [373, с.61], предполагающий формирование трех основных компетенций у будущих учителей ИЯ: коммуникативной, лингвистической и социокультурной. Характеризуя компетентностный подход мы основываемся на точку зрения видного ученого А.Н.Щукина, освященную в его произведениях [392; 393]. А.Н.Щукин определяет коммуникативную компетенцию, «как способность, средствами изучаемого языка, осуществлять речевую деятельность, в соответствии с целями и ситуацией общения, в рамках той или иной сферы деятельности. В ее основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении, в его продуктивных и рецептивных видах» [393, с. 141]. Автор в состав коммуникативной компетенции включает следующие составляющие: «лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, стратегическую, дискурсивную, предметную, профессиональную. Среди структурных компонентов коммуникативной компетенции важно выделить социокультурную компетенцию» [393, с. 141].

Анализ научной и методической литературы показывает, что компетентностный подход направлен на: «свободное и творческое мышление непосредственных участников процесса обучения; на формирование знаний и умений, которые готовят выпускника вуза к социальным условиям общества; на самостоятельное добывание информации, формирование лидерских качеств» [393, с. 143].

В документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого - компетентность [330, с.13]. Было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя,

разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания – умения - навыки. Это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную - технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [330, с. 14].

Такое широкое определение понятийного содержания компетентности существенно затрудняет ее измерение и оценку в качестве результата обучения, на что обращают внимание и сами разработчики. Для того чтобы как-то упорядочить последующую трактовку компетентностей, авторы «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагают «разграничение компетентностей по сферам, полагая, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены» [330, с. 17]:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)» [130, с.19].

Участие РТ в Болонском процессе способствует модернизации образования в плане совершенствования форм образовательного процесса, пересмотра стандартов, учебных программ, учебных планов в соответствии с европейскими аналогами. Важными для модернизации являются дисциплины языкового цикла, от которых студенты могут получить реальную языковую подготовку, помогающую им в их профессиональной деятельности.

В успешном изучении ИЯ большую роль играет обучение на блочно-модульной основе. В частности, применение проектов индивидуального и группового характера осуществлялось нами на основе блочно-модульной системы обучения.

Переход на кредитно-модульную систему обучения в Республике Таджикистан позволяет унифицировать процесс обучения с общемировыми стандартами, сделать процесс обучения более прозрачным и понятным обучающимся, но при этом обучение иностранному языку, в частности, обучение устной речи, приобретает новые качества.

В связи с членством Республики Таджикистан в Балонский процесс в одном из пунктов проекта плана мероприятий предлагается осуществление технологий модульного обучения в построении образовательных программ в вузе и создание экспериментальных площадок. Следовательно, в технологии модульного обучения отделений английского и романо-германских языков ТГИЯ, ХГУ и ТГПУ основное внимание уделялось видам и структуре модульных программ (укрупнение блоков теоретических циклов) и рейтинговой системе контроля и оценки знания студентов. При этом понятие «модуль» являлся главным критерием этой технологии. «Модуль – это логически завершённая часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений студентов» [61, с.34].

Вопросы обучения иностранным языкам тесно связаны с проблемой полилингвизма в образовательных учреждениях. В связи с этим процессы усиления европейской интеграции, вхождение Республики Таджикистан в единое образовательное пространство, расширение международного сотрудничества РТ в политической, экономической, культурной и образовательной сферах перед обществом ставится проблема формирования и развития такой личности, которая владеет несколькими иностранными языками. В условиях полилингвизма для Европы XXI века действует лозунг «Единая Европа — многообразие культур».

Таблица 1

Алгоритм работы по индивидуальному проекту

	Модуль индивидуального проекта-анализа	**Баллы**
Блок 1	Тема. Поятийный аппарат исследования	10
Блок 2	Работа над лексико-семантическим материалом	10
Блок 3	Работа над грамматическим и стилистическим материалом	10
Блок 4	Проведение опытно-экспериментальной работы	10
Блок 5	Самооценка результатов исследования	10
Блок 6	Использование наглядности (таблиц, схем, диаграммы)	10
Блок 7	Список использованной литературы, в том числе зарубежных источников	10
Блок 8	Посещение и получение консультаций по проекту	10
Блок 9	Письменное оформление результатов проектирования	10
Блок 10	Презентация индивидуального проекта	10

В связи с этим в образовательных учреждениях Европы было решено в школах вместо одного иностранного языка изучать от трех до пяти языков: «три европейских, родной язык и, если есть, родной диалект» [239, с.85]. Таким путем Европейские школы еще с 1986 года перешли на многоязычном образовании.

В современных условиях особое значение придается проблеме эффективной коммуникативной подготовки преподавателей высшей школы. Потому что, в условиях интеграции европейских стран в сферах экономики, политики и культуры развитие образования способствует интернационализации современного образования, перед которым вставится задача формировать гармоничную личность, готовой к сотрудничеству и коммуникации с межэтническим сообществом.

Динамика этих изменений, в первую очередь, требует переобразование профессионального значения и роли преподавателя вуза в нынешнем социокультурном контексте, знаменующим переход к культурно-исторической (личностной и индивидуальной) педагогике.

В связи с этим, в научных исследованиях последних лет вопросам многоязычного образования придается существенное значение [63, с.23]. Многими методистами, на уровне диссертационных исследований рассматриваются, в первую очередь проблемы трудностей, типичных ошибок, вопросы интерференции первого (родного) языка при изучении второго иностранного языка и др. В диссертационных исследованиях, проведенных Н.Г. Аталаевой, Д. Бончани, К.Н. Борисовой, З.Б. Девицкой, О.Н.Ивановой, Т.А. Лопаревой, С.Э.Негматовым, В.С. Сабанчиевой, Е.В. Ситниковой, Ю.И. Трофимовой, Т.Н. Чеваниной и другими авторами, рассмотренны проблемы изучения двух неродных языков через последовательное усвоение отдельных языков.

На основе анализа психологической и педагогической литератур сделан вывод, что для успешного изучения иностранного языка важна роль мотивации [97, с.17], которою можно рассматривать как функцию учителя ИЯ для управления учебным процессом и деятельности обучающихся, и так и в качестве компонента в структуре учебной деятельности и личности студента. Что касается учебной мотивации, то она с точки зрения психологии определяется в качестве частного вида мотивации, который включается в учебную деятельность. «Учебная мотивация характеризуется структурой, силой, устойчивостью, динамичностью, а также предметной направленностью» [17, с.58]. Учебная деятельность, являясь синтетическим видом деятельности, всегда полимотивирована. Психологи дают различные понятия мотива и различные его феноменов: «намерения, представления, идеи, чувства, переживания» (Л.И. Божович); «потребности, влечения, побуждения, склонности» (Х.Хекхаузен); «предметы внешнего мира» (А.Н. Леонтьев); «установки» (А. Маслоу); «соображение, по которому субъект должен действовать» (Ж. Годфруа) и др.

В условиях полиэтничности особое внимание уделяется «подготовке учителей ИЯ для средних общеобразовательных учрежденияи в вопросах

школьной адаптации, интеграции» [381, с.46] и «обучению учащихся различных этнических групп, проживающих в Таджикистане» [190, с.53]. В связи с этим, названные аспекты межкультурных знаний предполагают перестройку содержания стандартов и учебных программ, включение по возможности, вопросов в сфере этнолингвистики и этнопсихологии, что способствует «расширению знания будущих учителей ИЯ о представителях различных культур, которое в свою очередь позволяет формированию этнокультурной толерантности и готовности к продуктивному межнациональному и межкультурному сотрудничеству» [190, с.68].

Анализ программ подготовки учителей ИЯ показал, что они предоставляют будущим учителям большую возможность для развития их мультикультурного мышления. Существенной задачей считается формирование у них «положительной установки по отношению ко всем учащимся, вне зависимости от расовой, этнической, лингвистической, религиозной принадлежности. Базовым элементом, становления мультикультурного мышления, считается развитие ясного понимания собственной этнокультурной идентичности, осознание важности изучения собственных культурных основ» [384, с.15]. В мультикультурную подготовку учителя ИЯ входят изучение природы стереотипов, их роли в формировании предубеждений о расизме, дискриминации и межэтнических конфликтах. Следует подчеркнуть, что обучение мультикультурным проблемам является серьезным вопросом и требует упора на новую образовательную парадигму, для которой нужны хорошое знание не только по содержанию дисциплины, но и обладания мультикультурными методами обучения. В связи с этим, провести анализ не только теории открытия, методологии, но и технологии обучения. Тогда отношение студентов и преподавателей к предмету и их взамоотношения станут такой же существенной целью, как и содержание.

Как основа современного качественного образования в обучении иностранным языкам в ТГПУ, ТГИЯ и КТГУ используются такие

современные технологии, как ролевые игры, дискуссии по определенной теме, демонстрация фильма, приглашение визитера, проведение теста и анкетирования, принятие участия в работе исследовательской лаборатории. Указанные технологии позволяют студентам понять абстрактные теории и концепции, которые им предлагаются на лекциях, а также в самостоятельном изучении материала.

Идею диалога М.М. Бахтин рассматривал как взаимодействие двух сознаний (Я и другого), взаимопроникновение с сохранением дистанции. Диалог для него – это «поле встречи двух сознаний, зона их внутреннего контакта» [34, с.124]. Функциональное назначение контакта, по утверждению современного психолога Е.Л. Доценко [115, с.89], взаимное подтверждение субъектами по общению факта существования друг друга («Я»–«Ты», «Мы»–«Они»). Развитие контактов (общение) между людьми в первую очередь должно способствовать духовному обогащению, установлению доброжелательных отношений и сотрудничества, а не противостоянию «Мы»–«Они», т.е. предполагает диалоговый характер. Согласно М.М. Бахтину, диалогична уже сама природа сознания. «Жизнь по природе диалогична, – писал М. М.Бахтин, –жить –значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться…» [35, с. 66].

Однако, диалог может состояться в том случае, если между субъектами или социальными группами устанавливается взаимопонимание, то есть обоюдное понимание друг друга, что возможно лишь на основе толерантности [108, с.1]. Поэтому большое значение здесь придается тому, как воспринимают субъекты по общению друг друга и происходит ли обоюдное осознание смысла «движения навстречу», т.е. требуется «диалогичность понимания» (термин М.М. Бахтина). В диалоге необходимо следовать человеческому разуму, который бесконечно превосходит рассудок и способен достигать целостности.

Отечественные ученые разделяют мнение зарубежных коллег: «Межкультурная компетенция – это способность воспринимать, понимать, интерпретировать феномены иной культуры и умение сравнивать, находить различия и общность с ценностным складом родной ментальности и национальными традициями, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира. При этом нужна не только общая готовность к коммуникации и взаимодействию, но и особое культурное самосознание, реалистичная самооценка, эмпатия инокультурного индивида, толерантность, эмоциональная стабильность, уверенность в себе, умение преодолевать противоречивость и избегать конфликтов» [99, с.54].

Опыт нашей работы в вузе показал, что часто на первый курс поступают студенты, у которых очень низкий мотивационный уровень, кторый плохо влияет на процесс их дальнейшего обучения в высшей школе. В связи с этим предлагается решение задачи формировании и развитии мотивации обучения на основе компетентностного подхода в полилингвальной и этнокультурной условиях.

Согласно А. Маслоу, одним из основных видов позитивной мотивации выступает мотивация достижений, которая определяет стремление человека для выполнения дела на высоком уровне, а ученику – достижения больших успехов в учебе. Что касается акмеологического подхода в педагогике, то он ориентируется «для развития мотивации достижения и способствует саморазвитию личности обучающиеся, их достижениям в учебе и творческим способностям» [112, с.52].

По С.Л. Рубинштейну, «интерес - это направленность помыслов, мыслей; потребность - желаний, влечений. Потребность вызывает желание обладать предметом, интерес - стремление ознакомиться с ним. С насыщением потребность исчезает, удовлетворение же интереса - стимул его дальнейшего совершенствования и углубления» [294, с.214].

Современный преподаватель иностранных языков, помимо знаний по предмету, должен обладать знаниями в области применения информационных технологий. Теперь на помощь преподавателю приходят информационно-коммуникационные технологии, которые позволяют традиционные тексты и диалоги обработать в электронном виде, добавив любое количество упражнений, объективно сэкономив время их создания, аудиокассеты удобно заменить электронными видеофильмами, а красочные иллюстрации несложно превратить в презентации. Такой элемент новизны значительно повышает интерес к изучению предмета, у обучающихся возникнет желание глубже понять суть вопроса, поднятого данной формой работы.

Очень существенны также возможности самообразования [98, с.23]. Если учащийся научится пользоваться возможностями Интернета, то он может повысить свой уровень разговорной речи, общаясь посредством иностранного языка с людьми разных стран мира. Подобное общение развивает навык письменной речи, заставляет мыслить, дает возможность осознать необходимость применения своих знаний в реальном общении. Практика показывает, что те студенты, которые часто пользуются Интернетом, в частности электронной почтой, неосознанно усваивают лексику и грамматический строй языка общения, и, как следствие, их разговорная речь красочна, с применением неологизмов и фразеологических единиц, они успешнее занимаются на занятиях по переводу текстов с иностранного языка на таджикский язык.

Компьютерные технологии студенты из ТГПУ, ТГИЯ и ХГУ успешно применяют в практике защиты проектов по разговорным темам на иностранном языке (например, «Душанбе - столица Таджикистана», «Мой дом, моя квартира», «Мои каникулы», «Путешествие», и т.п.) с использованием презентации и мультимедийного проектора. Так, например, студент четвертого курса Джабборов Афзалшо сделал презентацию

студентам второго курса по теме «Берлин и его достопримечательности», магистр второго курса Зулфикори Раджабали читал иллюстративный доклад для студентов третьего курса на тему «Дрезденская картинная галерея» и т.д. Во время презентации проекта слушатели имеют возможность лучше понимать выступающего, поскольку его речь сопровождается звуками и изображениями на экране.

Существенную роль в формировании коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками «играет *мобильность студентов»* [134, с. 287]. В вузы РТ часто приезжает иностранные специалисты из университетов Европы и США. Приглашение коллег из зарубежных стран «для проведения презентаций по международным программам, а также для осуществления международных проектов и включения преподавателей и студентов в диалог культур» [404, с.33] стало традицией для ТГПУ, ТГИЯ и ХГУ в течении многих лет.

Так, впервые в мае 2008 года гости из Берлинского Университета им. Гумбольдта (Германия) посетили ТГПУ имени С.Айни. Основная цель данного визита являлась презентация магистерских программ, предусматривающих двухгодичное обучение в Университете им Гумбольдта (и других университетов), для студентов старших курсов факультетов английского языка и романо-германских языков. Бывшие студенты отделения немецкого языка из ТГПУ им. С.Айни Шорахматов Парвиз и Бурханов Шерзод закончили магистратуру в Берлинском университете, Гайратшоев Сохибназар закончил магистратуру по педагогике в Бамбергском университете.

После суверенитета РТ ТГИЯ, ТГПУ и ХГУ часто навещают коллеги из европейских стран. Согласно имеющимся соглашений о сотрудничестве между Австрийской Республикой и Республики Таджикистан австрийские специалисты в вузах РТ читают лекции и проводят вокшопы [30, с.45]. Мероприятия межкультурного характера, в которых принимают участия

студенты и преподаватели из других вузов РТ, проходили обычно в ТГПУ. Это связано с тем что, отделение немецкого языка ТГПУ уже более 20 лет ведет совместную работу лингвистического и культурного характера с австрийскими университетами Вены, Клагенфурт, с германскими университетами городов Берлина, Бамберга, Дуисбург-Эссена.

Таким образом, в формировании коммуникативной компетентности студентов, в процессе обучения двум иностранным языкам, большое значение имеет компетентностный подход как основа современного качественного образования. В распоряжении творчески работающего учителя имеются большие резервы современных технологии обучения, которые могут быть применены для стимулирования интереса учащихся, изучать иностранные языки, и поднятие качества учебы, с учётом современных методических тенденций, эффективность которых подтверждена практикой. Иностранный язык – это средство выражения мысли, а мысль приводится в движение мотивом, потребностью. Следовательно, современный учитель должен искать всё новые и новые средства и пути в своей работе, чтобы мотивированная мысль учащихся находила свои средства выражения.

1.2. Педагогическая технология в обучении иностранным языкам с целью формировании у обучающихся черт вторичной языковой личности

Модернизация образовательной системы Республики Таджикистан в основном ориентируется на технологический подход и связанное с ним активное применение в обучении инновационной технологии. Технологический подход предполагает внедрения управленческой функции учителя, направленной на организацию процесса образования, чтобы повышать качества современного образования. Для повышения качества образования, могут служить не только объективные по отношению к нему факторы, но и субъективные факторы, в первую очередь - мотивация учения.

Использование инновационных технологий обучения могут дать хорошие результаты, если они составляют такие комплексы, которые

образованны на базе таких принципов, как взаимодополняемость и компенсация недостатков некоторых технологий.

В словаре С.И. Ожегова пишется, что «технология - это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Технология (от греч.: techne- искусство, мастерство, умение; logos - слово, учение) - совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. Таким образом, педагогическая технология – это совокупность правил и, соответствующих им педагогических приемов, и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание обучающихся».

М.И.Махмудов раскрывая смысл понятия педагогической технологии, дает такое определение: «Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели» [215, с.69].

В этом определении педагогической технологии основное значение придается структуре взаимодействия педагога и обучающихся, определяя при этом способы воздействия на обучающиеся и результаты этого воздействия. Любая технология в известной мере направлена на осуществление положений, научных идей, теорий в практике. В связи с этим «педагогическая технология занимает промежуточное положение между наукой и практикой» [265, с.42].

При определении «статуса педагогической технологии полезно соотнести ее с той научной концепцией, которая лежит в ее основе, указать номенклатуру целей, достигаемых с ее помощью, и определить ее сущностные признаки. Признаками педагогической технологии являются: цели (во имя чего необходимо учителю ее применять); наличие диагностических средств; закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся, позволяющие проектировать (программировать) педагогический процесс; система средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей; средства анализа процесса и результатов

деятельности учителя и учащихся» [311, с.83]. Следовательно, в качестве неотъемлемых свойств педагогической технологии придается большое значение ее целостности, оптимальности, результативности и применимости в реальных условиях школы.

Согласно Н.Н.Огольцовой, В.Ю.Питюкова, Е.С.Полат и др., технологический подход используется, чтобы осуществить управленческую функцию учителя. При этом существенную роль играют организация, проектирование, мотивация и контроль качества обучения студентов.

В методике обучения иностранному языку в высшей школе основное положение занимает проблема формирования языковой личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева и другие) [119, с.7].

Ведущий ученый А.Н.Щукин «наряду с общепринятыми целями обучения иностранному языку (практическая, общеобразовательная, воспитательная, развивающая), определяет еще и стратегическую цель, которая является отражением социального заказа общества по отношению к обучающимся. Суть стратегической цели заключается в формировании в процессе обучения языку вторичной языковой личности, т.е. такого уровня владения языком, который присущ носителю языка (языковой личности) с точки зрения возможностей в процессе общения отражать средствами языка окружающую действительность (картину мира) и достигать определённых целей в этом мире. Если под языковой личностью подразумевается носитель языка, то под вторичной языковой личностью - владеющий языком, который для него является иностранным. В структуре вторичной языковой личности можно выделить три уровня: 1) вербально-семантический (знание системы языка и умение ею пользоваться в различных ситуациях общения); 2) когнитивный (знание понятий, идей, представлений, складывающихся в картину мира); 3) прагматический (возможность реализовать свои цели, мотивы, интересы, оценки в процессе речевой деятельности)» [393, с. 105].

При обучении любому иностранному языку у человека в результате должна формироваться вторичная языковая личность. По мнению Ю.Н. Караулова в данном случае важен мотивационный (прагматический) уровень, единицы которого ориентированы на прагматику и проявляются, «в коммуникативно-деятельностных потребностях личности» [149, с.53].

Языковая личность при изучении иностранных языков определяется как «вторичная языковая личность», рассматриваемая как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [365, с.24]. Концепция вторичной языковой личности, разработанная И.И. Халеевой, предполагает осуществления процесса формирования черт вторичной языковой личности, которая способствует реализации межязыкового и межкультурного общения.

Впервые понятие языковая личность использовано в науке В.В. Виноградовым. Затем его детально разработали в своих исследованиях Ю.Н.Караулов, Г.И Богин, И.И. Халеева, В.П. Фурманова и др. В обобщенном виде вторичная языковая личность выделяется как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [81, с.14].

На современном этапе стало актуальным утверждение Гальсковой Н.Д. «результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков - вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [82, с.166].

Придерживаясь мнения Н.Н.Огольцовой, нам представляется существенным, «смоделировать технологию формирования коммуникативной компетенции с применением интерактивного метода, а именно субъект-субъектных отношений между студентом и преподавателем,

студентом и группой студентов, соперничающими и сотрудничающими группами студентов, студентом и виртуальной компьютерной многовариантной средой как опосредующим орудием взаимодействия с другим субъектом, а также субъект-объектных отношений студента как субъекта с компьютерной программой как с объектом» [252, с.105].

Свойства лингвистической и речевой компетенций предъялены в науке в виде дихотомии соответствующей когнитивно-лингвистическому и коммуникативно-речевому типам овладения ИЯ. М.К. Кабардовым введено «понятие когнитивно-ориентированного обучения (более эффективного для когнитивно-лингвистического типа овладения языком) и коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам (более эффективного для коммуникативно-речевого типа овладения языком). Подобное деление тесно связано с двумя основными функциями языка, а именно: а) когнитивной, б) коммуникативной. Когнитивная функция отражает действия сознания, является познавательной и реализуется, главным образом, во время изучения вербального, лингвистического контекста. Коммуникативная функция реализуется, в основном при осуществлении в процессе обучения коммуникативного акта, то есть не только вербального, но и невербального, экстралингвистического контекста» [146, с.161].

Что касается компьютерного обучения ИЯ, то оно используется в русле когнитивного подхода, то есть для «формирования лингвистической составляющей коммуникативной компетенции» [252, с.104]. Проблемы использования интерактивного метода обучения рассматриваются в трудах исследователей: З.В. Емельяновой, М.И. Зверевой, Н.В. Клемешовой, С.М. Уткина. Однако, исследования указанных авторов были ориентированы на отдельные аспекты интерактивного метода в компьютерном обучении, они не носили комплексный характер. Мы считаем целесообразным «применение технологии, предусматривающей использование компьютера в рамках обоих этих подходов - как когнитивно-ориентированного, так и коммуникативно-

ориентированного обучения. На современном этапе освоение иностранного языка идет параллельно с информатизацией, овладением информационными технологиями, а, следовательно, значимость компьютерной лингводидактики возрастает» [273, с. 4]. Нам представляется, что «педагогическая технология с применением интерактивного метода, подразумевающего аудиторные групповые интерактивные занятия (ролевые игры, деловые игры, моделирование, тренинги, case study, сократические диалоги и др.) и компьютерную лингводидактику, расширяет личностный потенциал студентов, дает им больше возможностей для успешного овладения иностранным языком, способствует рациональному использованию времени занятий» [152, с.96].

По мнению Байдуровой Л.А. *проектная деятельность студентов* как одна из технологий учебной деятельности, при изучении двух иностранных языков способна «сделать учебный процесс для студента лично-значимым, в котором он может полностью раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои исследовательские способности, фантазию, креативность, активность, самостоятельность» [28, с.8].

Особое значение придается инновационному потенциалу индивидуальной и парной работы в проекте, который заключается в следующем: «максимальный учёт индивидуально-психологических особенностей студентов; высокая мотивационная направленность, т.к. студенты имеют возможность работать над тем, что их волнует; сохранение индивидуального темпа работы; ориентация главным образом на самообучение и самоконтроль; применение анализа, как метода научного исследования; сочетание построения исследовательской деятельности с её самооценкой; максимальное развитие рефлексии как осмысленного представления о собственном учении» [372, с. 27].

Относительно анализа в письменной работе проекта можно отметить, что в нем «студент перечисляет и подвергает рассмотрению все необходимые

действия, в ходе проведения исследования и оформления его результатов. В анализе также даётся детальное описание некоторых составляющих операций. Причём описанию подлежат и языковые явления и средства, которые студент использует в своей работе, потому что успешное обучение и выполнение проектной деятельности возможно, только тогда, когда студент имеет представление обо всех её элементах и составляющих в целом. Проект-анализ предусматривает рассмотрение проектной работы на трёх этапах: 1-ый этап – подготовительный, 2-ой этап - практический, 3-ий этап – самооценка результатов исследования» [241, с. 19].

Согласно Н.В. Козловой «сущность использования интерактивных приемов в обучении ИЯ заключается в «переживании обучающимися конкретного опыта, осмысление полученного опыта, обобщение (рефлексию), применение полученных навыков на практике. Пространство ролевых игр, тренинга и компьютерных занятий является оптимальным в русле интерактивного метода обучения иностранному языку. Ролевые игры и тренинг представляют собой сложно организованную деятельность, включающую интерактивную функцию, то есть возможность создавать, на основе индивидуальных вкладов каждого студента динамику развития предмета (переход от старых знаний к созданию новых)» [159, с.67].

Методика развития черт вторичной языковой личности у студентов в языковом вузе соответствует критериям технологичности. Согласно А.Н.Щукину «в структуре вторичной языковой личности можно выделить три уровня: 1) вербально-семантический (знание системы языка и умение ею пользоваться в различных ситуациях общения); 2) когнитивный (знание понятий, идей, представлений, складывающихся в картину мира); 3) прагматический (возможность реализовать свои цели, мотивы, интересы, оценки в процессе речевой деятельности)» [393, с.106].

Педагогические технологии с целью формировании у учащихся черт вторичной языковой личности нашли свое отражение в интерактивных

занятих ТГПУ, ТГИЯ, ХГУ в качестве обучающих игр, изучения и закрепления нового материала (в виде тренинга, сократического диалога, поиска информации в Интернет, e-mail-проектов, интерактивных мультимедийных учебных пособий), разрешения проблем («мозговая атака»), текущего и итогового контроля уровней сформированности иноязычной компетенции (в виде компьютерных тестов).

Существенным представляются мотивационные условия при обучении двумя иностранным языкам, предполагающие готовность учителя и учащихся работать в взаимодействии, чтобы формировать у учащихся черт вторичной языковой личности. Такие деятельности способствовали формированию у студентов самоконтролю и самоанализу.

Мотивация обучающихся выросла широким использованием медиа на уроках [246, с.68], разнообразием методов обучения и выполнением различных тренингов. При сотрудничестве с исследователями из ДААД и ОЕАД Михаела Вертманн, Элизабет Пфлугер, Юдит Дюрнбергер и др. мы организовывали, средствами медиа аутентичные опосредованные коммуникации через виртуальные путешествия в ФРГ и Австри, осмотр достопримечательностей этих стран, изучения реалий, их традиции и культуры. Такие видео занятия способствовали повышению мотивации студентов к овладению средствами мультикоммуникативной технологии.

Важное значение, в развитии у обучающихся черт вторичной языковой личности, придавалось процессу самосовершенствования и самопознания [325, с. 77]. Для этого были проведены практические задания и самостоятельные работы с применением следующих методов и приемов: диагностика, самодиагностика, самоанализ, игровые упражнения, творческие задачи. Целевая характеристика педагогической технологии указывает на то, «чего можно достичь, применяя конкретную технологию, в развитии индивидуальности, в воспитании личности, в обучении школьника. Только на такой основе учитель отбирает и применяет средства педагогического

воздействия» [222, с.13]. Межкультурное взаимодействие педагога и обучающихся и использование педагогических средств составляют ключевой признак педагогической технологии, которые могут гарантировать достижение цели обучения.

Таким путем, указанные признаки определяют характеристику педагогической технологии. «Технология должна быть целостной - это означает, что она должна отвечать всем выделенным признакам. Только в этом случае технология будет совершенной, завершенной и эффективной» [265, с.50].

Другим существенным признаком педагогической технологии является ее оптимальность. Понятие «оптимальный (от лат. слова optimus - наилучший) означает «наиболее соответствующий определенным условиям и задачам». Ю.К. Бабанский выделяет рядь критерий оптимальности педагогического процесса. «Применяя эти критерии, можно утверждать, что педагогическая технология будет оптимальной, если:

- ее применение способствует достижению каждым школьником уровня обученности, развитости и воспитанности в зоне его ближайшего развития;

- ее применение не превышает научно обоснованных затрат времени учителя и учащихся, то есть дает максимально возможные, в данных условиях результаты за промежутки времени, определенные стандартом образования и уставом школы» [25, с.241].

Важное внимание уделяется также свойствам результативности и применимости педагогической технологии. «Результат применения технологии - это изменения в развитии, обученности и воспитанности учащегося, происшедшие под доминирующим влиянием данной технологии за определенное время» [57, с.15]. Естественно, два вида технологии могут быть сравнимы по их результативности и применяемости. Очевидно, не любая технология может быть «применена каждым учителем, многое зависит

от его опыта работы, педагогического мастерства, методической и материальной обеспеченности педагогического процесса и др. Поэтому при описании или изучении конкретной технологии необходимо обратить внимание на ее воспроизводимость в определенных условиях школы» [4, с.74].

Использование современных педагогических технологий позволяет перейти:

• «от обучения, как функции запоминания, к обучению как процессу умственного развития;

• от статической модели знаний к динамической системе умственных действий;

• от ориентации на усреднённого ученика к дифференцированным и индивидуальным программам обучения;

• от внешней мотивации обучения к внутренней нравственно волевой регуляции» [376, с.34].

Эффективное применение педагогической технологии, в обучении иностранным языкам, существенно для формирования у обучающихся черт вторичной языковой личности. Потому что, языками можно владеть по-разному. Следовательно, на вопрос о том, что такое языковая личность, «можно справедливо ответить, что это языковой инструмент, которым располагает каждый носитель любого языка. Таким образом, языковая личность L1 является частью личности любого психически нормального человека» [414, с.44].

Если же человек приступает к изучению L2, став взрослым человеком, его вторая языковая личность останется навсегда «незавершенной» или искусственной («не своей») в плане восприятия носителями языка L2 [413, с.79].

Современные условия предполагают обновление содержания дисциплины по «Практике устной и письменной речи по немецкому языку» за

счёт включения основы информационной и коммуникационной технологии на основе отбора содержания учебного материала, направленного на формирование черт вторичной языковой личности и разработки рабочей программы. Данные условия показывают, что процесс формирования у студентов черт вторичной языковой личности является открытой системой, которая допускает возможности пересмотреть, переосмыслить, уточнить, дополнить, применить новейшие достижения педагогической науки и изменения потребностей личности студентов.

Таким образом, педагогические технологии, использованные в ЭГ и КГ, способствовали раскрытию особенности содержательного и практического взаимодействия преподавателя и студента с двумя иностранными языками, в процессе формирования у обучающихся черт вторичной языковой личности на основе компетентностного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Были использованы и следующие принципы: целенаправленность, системность и последовательность, научность, эффективность, сознательность и активность. Такой подход способствует обеспечению регулярности контроля над процессом формирования у обучающихся черт вторичной языковой личности.

1.3. Технология формирования межкультурной коммуникативной компетентности как способность обучающего к взаимодействию с обучаемыми для развития полилингвальной языковой личности

Демократические преобразования в обществе, экономические, социокультурные процессы, характерные для современной цивилизации, ведут к новым потребностям в системе образования. Сегодня, необходимо, наибольшее внимание обращать на межличностное взаимодействие будущих учителей ИЯ, на их поведение в профессиональной сфере, в том числе в преподавании. В современной педагогической науке существуют понятия гуманитаризации и гуманизации учебно-воспитательного процесса. Под

гуманитаризацией понимается система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и, таким образом, на формирование личностной зрелости обучаемых. Особая роль в гуманизации отводится высшим учебным заведениям, которые «формируют интеллект общества во всех формах деятельности» [150, с.22].

Общетеоретические основы гуманизации педагогического процесса изложены в трудах Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бада, О.С. Газмана, И.Х.Каримова, В.В. Краевского, Б.Т. Лихачева, Е.Н. Шиянова и др. Гуманизацию процесса обучения, как приобщение педагогов и студентов к ценностям гуманитарной культуры, рассматривают М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, О.Г. Зайцева, А.Н. Зимина, Д.С. Лихачев и др.

Идеи личностно ориентированного образования, которые носят гуманистический характер и предполагают индивидуальный подход преподавателя к каждому обучающемуся, помощь ему в осознании себя личностью, стимулируют самостановление, самоутверждение и самореализацию учащегося, находят отражение в исследованиях И.Л.Бим, Е.В. Бондаревской, Т.О. Вдовиной, И.А. Зимней, В.В. Серикова, Н.Ю.Синягиной, А.В. Хуторского, И.С. Якиманской и др.

Проблемы взаимопонимания между преподавателями и обучающимися, различные аспекты педагогического общения в разное время были в центре внимания А.А. Бодалева, Л.В. Веденеевой, К.Н. Вентцеля, В.А. Кан-Калика, П.Ф. Каптерева, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, Н.Д. Никандрова, Л.П. Стрелковой и др.

Как считает О.Ю.Гусева, «для того, чтобы учащиеся воспринимали язык, как средство межкультурного взаимодействия, необходимо искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре. Развитие способности к межкультурному общению связано с развитием у учащегося способности соотносить свою культуру с культурой страны

изучаемого языка, т. е. с эмпатической компетенцией, сформированность которой выражается в умении и желании видеть и понимать общность и различие в культурах, в мировосприятии их носителей» [104, с.40].

По мнению И.С.Соловьевой, сопоставительное изучение языка и культуры «возможно только через механизм культурных универсалий и рассмотрения параметров каждой культуры в эмическом (внутренне обоснованном) аспекте. При этом каждая культура находит уникальное отражение в языке – ее носителе. Усвоение формы этого языка, без учета культурного компонента его значения, ведет к поведению, отражающему собственные культурные нормы и входящему в конфликт с поведением носителей культуры изучаемого языка» [322, с.29].

Обостренный интерес к проблеме взаимодействия обучающего с обучаемыми для развития полилингвальной языковой личности. характеризуется как с позиции характера становления, развития двуязычного и многоязычного индивида, так и с точки зрения особенности двуязычного (многоязычного) общества. В суверенном Таджикистане существенность анализа данной проблемы можно объяснить тем, что в республике появился интерес для изучения и обучения ИЯ, придавалось большое значение изучению культур других народов. Молодежь Таджикистана, изучая и владея ИЯ, приобщается к мировой культуре, тем самим, испытывая на себе его влияние.

Такое воздействие выражается в настоящее время, главным образом, в профессионально ориентированной межкультурной коммуникации, когда установливаются контакты предпринимателей, фирм и организаций с зарубежными партнерами в различных областях. В таджикском делопроизводстве давно вошли в обиход такие интернациональные термины, как *файл, Интернет, презентация, имидж, флежка, диск* и др.

Межкультурная компетенция, обладая комплексную структурой сложным образом соотносится с иноязычной коммуникативной

компетенцией. Н.М.Губина отмечает, что «формирование межкультурной компетенции происходит не только в интеллектуально-когнитивной области, но затрагивает психические и эмоциональные процессы формирования отношений к жизненным явлениям» [99, с.34].

Для формирования межкультурной коммуникативной компетенции существенна межкультурная коммуникация, которая может находить свою реализацию либо как на группавом, так и на индивидуальном уровнях. При этом, «на обоих уровнях основным субъектом межкультурной коммуникации выступает человек. Поведение каждого человека определяется ценностями и нормами той культуры, в которую он включен» [139, с.27]. Следовательно, «каждый участник межкультурной коммуникации располагает своей собственной системой правил, обусловленных его социокультурной принадлежностью. Поэтому при непосредственном общении, представители разных культур стоят перед необходимостью преодоления не только языковых различий, но и различий социокультурного и этнического характера. Для того, чтобы поддерживать разнообразные и многоуровневые контакты и формы общения, необходимо не только знание соответствующего языка, но и знание норм и правил иноязычной культуры. Каждый участник международных контактов быстро осознает, что для полноценного межкультурного взаимопонимания одного владения иностранным языком недостаточно. В данном случае требуется знание самого процесса общения, чтобы прогнозировать возможности неверного понимания партнеров и избежать его» [13, с.163].

Феномен «межкультурная коммуникация» в специальной литературе определяется различным образом. С точки зрения И.Н.Халеевой, в работе межкультурная коммуникация фактически предстает «как процесс вербального и невербального общения между носителями разных культур и языков, а также, рассматривается, как взаимодействие людей разных культур, говорящих на различных языках» [364, с.10].

С точки зрения В.В.Сафоновой, межкультурная коммуникация предстает «функционально обусловленным коммуникативным взаимодействием людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам» [306, с. 132].

Для межкультурной коммуникации важно межкультурное сотрудничество, представляющее собой «специфическое функционально обусловленное взаимодействие представителей различных культур, которое подразумевает взаимное влияние, вызывающее определенные изменения в состоянии участников, ведущее к взаимопониманию, при условии осознания культурных различий и понимания «инаковости», «чужеродности» партнера» [160, с.27].

В ситуации, когда в межличностное взаимодействие вступают представители разных этнических культур (в нашем случае, этнические группы из Гиссара, Согда, Рашта, Хатлона, Бадахшана; узбекские этнические группы: ферганцы, каршийцы, хорезмцы, каракалпакцы и др. могут учиться в одной учебной группе), сотрудничество осложняется такими коммуникативными факторами, как язык, контекст (ситуация), стиль коммуникации, невербальное поведение; психологическими факторами – восприятие, оценка, атрибуция, стереотипизация, идентификация, эмпатия и рефлексия.

Межкультурная коммуникация происходит часто в полилингвальных условиях. В связи с этим, согласно идеям Н.В.Евдокимовой «формирование полилингвальной языковой личности характеризуется целым рядом особенностей, которые определяются числом участников, их социоролевым статусом, коммуникативной установкой, особенностями пространства и времени коммуникации» [118, с.28]. В качестве идеального образца

межличностной коммуникации рассматривается неформальная беседа двух лиц, в которой имеет место частая смена тематики, доминирование одной стороны в силу ее большей активности и подчинение другой, смена коммуникативной установки, возможность вернуться к прежней тематике, необязательность заключительного этапа, так как беседа может быть прервана случайными обстоятельствами и т.д. [102, с.116].

Чтобы определить полную характеристику билингва, «следует также рассмотреть и уровень речевой и языковой компетенции билингвальной языковой личности во втором языке, изучить его языковую способность, продуцировать тексты различной степени, показывающие уровень его подготовленности во втором языке, степень овладения вторым языком, в том числе и на уровне переводческой компетентности. В этом случае билингвальную языковую личность можно охарактеризовать, во-первых, с точки зрения его готовности воспроизводить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи, во-вторых, по степени реализации и сформированности языковые способности, рассмотрев второй язык билингва как градуально измеряемую человеческую способность» [387, с.18]. В данном случае, вслед за Г.И. Богиным, языковую личность можно рассматривать, в качестве структуры, а язык - как субстрат этой структуры. Согласно теории Г.И.Богина, «упрощенная исходная модель языковой личности имеет параметрический характер и содержит 60 компонентов-готовностей, получаемых «перемножением» трех параметров:

- уровней языка (фонетика, грамматика, лексика),
- видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение),
- уровней развития языковой личности (от низшего к высшему:

правильность, интериоризация, насыщенность, адекватный выбор, адекватный синтез)» [47, с.11].

Согласно теории А.А.Леонтьева языковая способность понимается как «специфический психо-физиологический механизм, формирующийся у каждого носителя языка на основе нейрофизиологических предпосылок и под влиянием речевого общения» [196, с.26]. Г.И.Богина считает, что «языковая способность обеспечивает усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива» [47, с.20].

В целях определения языковой способности билингвальной социокультурной личности во втором языке мы считаем целесообразным использование модели лингвокоммуникативной языковой способности билингва ко второму иностранному языку, включающей «в себя несколько уровней биязыковой компетентности личности во втором языке. Первый уровень показывает недостаточную степень овладения им вторым языком» [47, с.21].

Опыт педагогической работы в вузе показывает, что когда уровень знания студента по второму иностранному языку не очень высокий, тогда «он проявляет «ущербную компетентность» во втором языке, что приводит к проявлению фонетической интерференции, которая рассматривается как двусторонний процесс, поэтому произносительные ошибки - это результат влияния звуковой системы родного и неродного языков, лексической интерференции» [47, с.22]. Нам кажется, что подобные ошибки выступают на лексико-семантическом уровне, и они обусловлены такими факторами, как несовпадение семантического объема лексем таджикского и немецкого языков, вследствие неадекватности «национальных смыслов слов».

Опыт проведения двуязычного обучения показывает, что «на начальной стадии билингвизма, весьма часто, допускаются различного рода интерференционные ошибки, вследствие смешения и неразличения звуков чужого языка (реинтерпретация, недодиф-ференциация, субституция и др.). Допускаются также различные грамматические ошибки, причем больше

ошибок подобного рода допускается при овладении формальными категориями иностранного языка» [58, 17]. По мнению исследователя в области триязычия С.Н.Тохтахуновой «при овладении семантически значимыми грамматическими категориями вторичного языка, билингв имеет возможность отталкиваться от мыслительного содержания этих категорий, которое, так или иначе, передается в первичном языке. При изучении же формальных классов такой опоры у билингва нет: в этом отношении каждый язык — уникальное явление. Естественно предположить, что билингв допустит большую интерференцию при использовании семантически полноценных грамматических категорий. Причем степень интерференции при использовании формальных классов, прямо пропорциональна степени их семантической опустошенности» [345, с.151].

Согласно теории, К.К.Дугашевой «допущение различного рода интерференционных ошибок связано, во-первых, с несформированностью механизмов билингвизма, неадекватностью степени мыслительной деятельности на первом и втором языках» [117, с.17]. Как отмечает И.Х.Мусин, «когнитивный механизм речевой и языковой способностей билингва ко второму языку проявляется в том, что на первом уровне еще не формируется полностью мыслительная деятельность на втором языке, имеется разрыв между мыслительной деятельностью и речевыми возможностями человека, так как разные языки не могут в равной степени выполнять функции формирования мысли и ее реализации в слове, речи» [233, с.31].

Н.В.Изюмова считает, что «осознание особенностей собственной культуры происходит при контакте с людьми, которые в своем поведении руководствуются другими культурными нормами. При этом такого рода взаимодействие зачастую связано с дискомфортом или порождает конфликтные ситуации и требует обстоятельного исследования» [140, с.87].

Анализ использованной литературы показывает, что из покон веков существовало полярное отношение к неродным культурам. «В трансформированном виде эта дилемма сохраняется и в современных условия, что находит выражение в спорах и дискуссиях специалистов о содержании, объекте, предмете и целях межкультурной коммуникации» [309, с.976]. В результате сложился целый ряд теорий межкультурной коммуникации, рассматривающих многие проблемы взаимодействия культур. Такими известными теориями межкультурной коммуникации считаются теория высоко- и низкоконтекстуальных культур Э. Холла, теория культурных измерений Г. Хофштеде, теория культурной грамотности Э. Хирша.

Теория высококонтекстуальных и низкоконтекстуальных культур Э. Холла. Относительно характера использования пространства и времени Э.Холл делил все культуры «на высококонтекстуальные и низкоконтекстуальные, а также культуры с преобладающим монохронным или полихронным использованием времени, по признаку «слабой» и «сильной» контекстуальной зависимости» [370, с.135].

По мнению Э.Холла «люди, которые пользуются плотной информационной сетью, относятся к культуре с «высоким контекстом» (Франция, Испания, Италия, Страны Ближнего Востока, Япония и Россия). Здесь люди нуждаются лишь в незначительном количестве дополнительной информации, чтобы иметь ясную картину происходящего, так как в силу высокой плотности неформальных информационных сетей они всегда хорошо информированы» [370, с.148].

Э.Холл относит представителей таких стран как «Германия, Швейцария, США, скандинавские и другие североевропейские страны, с более свободной сетью связей в своем социальном окружении и с меньшим объемом обмена информацией к странам с «низким контекстом». Эти культуры менее однородны, в них межличностные контакты строго

разграничены, представители этих культур не смешивают личные отношения с работой и другими аспектами повседневной жизни» [370, с.161].

Согласно теориям Э.Холла «культуры делятся на *полихронные* (страны Ближнего Востока, Латинской Америки, Средиземноморья и Россия), в которых в один и тот же отрезок времени производится несколько видов деятельности и *монохронные* (к которым относится Германия, США, ряд североевропейских стран), в которых время распределяется таким образом, что в один и тот же отрезок времени возможен только один вид деятельности» [370, с.150].

Опыт общения с представителями из Австрии, ФРГ, США и др. стран показывает, что при составлении плана мероприятий или договоренности о встречи и др., они смотрят на свой план-календарь. Если в указанное время они свободны, то соглашаются, если они заняты, то просят назначить другое время. Тем самим, носителям «монохронной» культуры не нравятся, когда в ходе работы их прерывают. Однако «полихронные» люды большое значение придают межличностным и человеческим отношениям, для них пунктуальность не играет существенную роль, а общение с человеком представляется важнее, чем принятый план действий. Поэтому они могут часто менять свои планы действия, интересуются личными делами людей, чтобы установить отношения с другими на всю жизнь.

Следовательно, для формирования межкультурной коммуникативной компетентности таджикских студентов (с полихронной культурой) при взаимодействии с немецкими студентами (с монохронной культурой) для развития полилингвальной языковой личности очень важно учитывать различие в реализации особенностей в культурных отношениях, поведений, обычии и традиции, соблюдать этику межкультурных отношений.

Теория культурных измерений. Г.Хофштеде предлагает измерения: *Дистанция власти* (от низкой до высокой); *Коллективизм – индивидуализм*; *Маскулинность – феминность и др.* [426, с.67].

В индивидуалистских обществах социальные связи между индивидами и группами слабые, индивид «эмоционально независим от группы», заботится только о себе и своей семье, личные интересы превалируют над групповыми.

В коллективистских обществах индивид с рождения плотно интегрирован в сплоченные социальные группы, которые гарантируют своим членам защиту в обмен на беспрекословную преданность, групповые интересы превалируют над индувидуальными.

Интерпретируя данные, полученные по параметру «индувидуализм», *Г. Хофштеде* отмечает значимую корреляцию между уровнем благосостояния общества и выраженностью индувидуализма и указывает, что экономический фактор является основным, по этому измерению. С точки зрения *Г. Хофштеде*, в экономически развитых странах более высокие показатели по индивидуализму и в любой культуре состоятельные слои общества имеют тенденцию быть настроенными более индивидуалистически, так как финансовое благополучие ведет к социальной и психологической независимости.

Тем не менее, основными Г.Хофштеде считает исторический и языковой факторы. По его мнению, страны, говорящие на романских языках, принадлежали в прошлом Римской империи, подчинялись единому центру, и это обусловило высокую дистанцию власти в их культурах. Страны, говорящие на германских языках, веками жили обособленно, подчинялись лишь местным властям, что мало способствовало развитию идей о строгом иерархическом устройстве общества.

Показатели по параметру «маскулинность / феминность», согласно *Г. Хофштеде*, часто детерминированы географическим положением страны: чем ближе страна к экватору, тем выше индекс «маскулинности», чем ближе к полюсам, тем выше индекс «феминности».

Теория культурной грамотности Э. Хирша. «Истинная грамотность, — пишет Хирш, — это чтение с пониманием» (reading with comprehension), которое предполагает нечто значительно большее, чем озвучивание слов. Чтение с пониманием основано на «своего рода фоновом знании» (the kind of background knowledge). Владение этим общим фоновым знанием, которое и состоит из общих значений, обусловливает успешное понимание при чтении, а также при других способах восприятия речи. Это фоновое знание, в принципе, и составляет феномен культурной грамотности» [424, с.88].

Таким путем, «обучение, по Хиршу,- основано на коммуникации, а эффективная коммуникация зависит от общности фоновых знаний коммуникантов. Следовательно, писатели и читатели, ученики и учителя должны владеть этими общими фоновыми знаниями, чтобы их коммуникация была успешной. Тем самим, при таком условии и обучение будет более эффективным, и, в конечном счете, эффективным будет и взаимодействие людей в обществе» [424, с.88].

Дж.Летонен говоря о межкультурной компетенции «предостерегает пользоваться формулой «Будучи в Риме, делай как римляне» и предлагает в отношениях с представителями иной культуры действовать с позиции универсальных общечеловеческих этических норм» [431, с.82]. Нам представляется, что такая точка зрения не очень приемлема, поскольку она соответствует нормам западной культуры и может быть принята во время взамодействия с людьми из представителей западной культуры. Однако, когда общаешься с представителями другой (не западной) культуры, то она может привести к отрицательному результату, потому что может быть воспринята, как попытка навязывания чуждые данной культуре нормы и ценности.

Внедрение принципов гуманизации взаимодействия учителей и обучающихся, в формирование межкультурной коммуникативной компетентности студентов для развития полилингвальной языковой

личности возможно при наличии высокой профессиональной компетенции преподавателя; реализации им демократического стиля общения со студентами; применении таких форм работы в группах малой комплектации, которые поддерживают диалогическое общение; а также при постоянном повышении профессиональной компетенции студентов; развитии их коммуникативных способностей, интеллектуального и творческого потенциала. Названные принципы эффективны при организации педагогического взаимодействия, которое в самом общем плане понимается как сотрудничество, сотворчество преподавателя и студентов в процессе обучения иностранному языку.

Существенным в качестве межкультурного общениия и решении профессиональных задач студентов с двумя иностранными языками является различного рода *стажерская практика* [30, с.17]. Отделения английского, немецкого и французского языков ТГПУ, ТГИЯ, и ХГУ осуществляют международное сотрудничество с университетами таких стран как ФРГ, США, Франция, Австрийская Республика, Швейцария и участвует в международных образовательных программах «ТЕМПУС», «ФУЛБРАЙТ», «АСПРЯЛ/АКСЕЛС», «ДААД», «ОЕАД», в работе международных семинаров, конференций и симпозиумов в Таджикистане и в зарубежных страных [404, с.34].

Студенты многих университетов ФРГ, Англии, США, Австрийской Республики и др. изучают таджикский язык на факультете таджикской филологии ТНУ и ТГПУ и на факультете романо-германских языков ТГПУ, которое позволяет им знакомиться с жизнью и культурными особенностями населения Республики Таджикистан. Студенты факультетов иностранных языков таджикских университетов пользуются возможностью по программам Au-Pair, FSJ и ДААД выехать в ФРГ, Австрии и других стран на языковую стажировку, либо для продолжения учебы в европейских университетах. Напр., такая возможность предоставилась бывшим студентам ТГПУ

Муслихидини Искандар, Назарову Тавакал, Шермади Джалил, Ишанкуловой Нилуфар, Шариповой Эркамох и др. выехать для продолжения учебы в ФРГ и Австрии.

Для формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей с двумя ИЯ существенным представляется «принцип *соизучение языка и культуры* для тех народов, которые пользуются этими языками как средством общения (немецко-английское и французско-английское и т.д.). Языки неотделимы от того мира, где они живут и функционируют, поэтому они и должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [24, с.43].

Например, во время летних каникул в 2012 году группа студентов из 12 человек отделения немецкого языка ТГПУ, ХГУ и ТГКУ с профессором ХГУ А.Шариповым по линии ДААД выехала в ФРГ в Фрайбургский университет.

Таджикские студенты были очень тепло встречены их немецкими коммилитонами, организованы незабываемые экскурсии в музеи и замки.

Диаграмма 1.



Две недели состоялись занятия теоретического и практического характера. Таджикские студенты участвовали в дискуссии, презентации, языковых играх. Немецкие и таджикские студенты в межкультурном

взаимодействии близко ознакомились с культурными особенностями изучаюших стран [362, с.26]. В конце проекта студенты обменялись адресами, подарили друг-другу фотографии, книги и научную литературу. Таким образом, студенты из Таджикистана вернулись из Германии не только с современными знаниями, но и с очень хорошими впечатлениями. Межкультурное взаимодействие студентов таджикских высших учебных заведений, которые изучают иностранные языки, может найти свою реализацию через международные проекты [404, с.33], совершенствуя тем самим языковые навыки и умения.

Используя такую возможность, студенты из ТГПУ и ХГУ в августе 2011 года участвовали в Международном семинаре по программе ГИП-ДААД при Университете Дуисбург-Эссен по проекту «Национальная уникальность твоей страны» в рамках трехстороннего Договора между Республикой Таджикистан – Федеративной Республики Германия – Государством Афганистан. По указанному проекту, будущие учителя, во время прохождения курса обучения, успели познакомиться также с достопримечательностями г. Эссен, вести общения с носителями языка. Немецкая кухня и немецкое гостеприимств произвели у них огромное впечатление. Будущие учителя принимали участие в семинарах по филологической и методической проблемам, проходили ознакомительную экскурсию по университету Дуисбург-Эссен, посещая университетской библиотеки, по своей исследовательской теме работали с научной литературой. Данная поездка стала стимулом к дальнейшему изучению немецкого языка и культуры ФРГ [406, с. 188]. Международный проект ГИП-ДААД «Национальная уникальность твоей страны» представляется существенным для обучающихся отделений немецкого языка таджикских университетов, так как он способствует укреплению межкультурных связей и развитию коммуникативной компетентности будущих учителей с двумя ИЯ [404, с.33].

Ежегодно более 50 студентов отделений английского и немецкого языков высших школ Таджикистана выезжают для обучения в ФРГ, Англию и Францию. Некоторые таджикские студенты по линии ДААД принимают участие под руководством германских лекторов, в региональных летних курсах немецкого языка в Таджикистане [352]. Будущие учителя ИЯ во время своих стажировок в вузах ФРГ собирали материал для написания выпускных квалификационных работ, посвященные актуальной лингвистической и методической проблематике и выполненные на основе анализа современной научной литературы, в отдельных работах были использованы экспериментальные материалы, собранные студентами в период учебы в вузе в РТ [385, с. 68].

Активная совместная работа отделений английского и немецкого языков ТГПУ, ТГИЯ и ХГУ проводится с такими европейскими университетами:

- Университет Дуисбург-Эссен. Этот университет представляется одним из ведущих вузов ФРГ, участвующем в Болонском процессе. Ежегодно в мае месяце в отделении немецкого языка ТГПУ при непосредственной поддержке проф. Рубрихта Баура (Дуисбургский университет) проходят семинары по современной методике обучения немецкому языку. Каждый год 6-7 будущих учителей немецкого языка участвуют в летних курсах немецкого языка, а также 2-3 преподавателя ТГПУ повышают свою квалификацию в Университете Дуисбург-Эссен.

- Берлинский Университет им.Гумбольдта. «В рамках студенческого обмена при поддержке ДААД [352] через год 16-20 студентов из Семинария «Среднеазияведения» и других университетов Германии под руководством проф. Л.Жехак, доцентов Т.Лой и Б.Ариповой при факультете романо-германских языков, проходят месячный интенсивный курс таджикского языка, живут в таджикских семьях» [305, с. 214]. Студенты из Таджикистана учатся в Берлинском Университете имени Гумбольдта в магистратуре, проходят стажировки.

- Университет Вены. Отделение «Немецкий как иностранный язык» Университета Вены в период более 10 лет каждый год командирует на пять месяцев одного практиканта для прохождения педагогической практики в ТГПУ. Преподаватели немецкого языка из ТГИЯ, ТГПУ и ХГУ в университете Вены участвовали на семинаре «Österreich im Kontext», ознакомившись с современной технологией обучения ИЯ, совершенствовали свой немецкий язык и знакомились с австрийской литературой и культурой [410, с.109].

В период с 1995 года служба ДААД в РТ в разносторонней форме координирует совместную работу ведущих университетов Германии с высшими учебными заведениями Таджикистана. Примечательными представляются месячная учеба студентов отделения немецкого языка учебных заведений РТ в период летних каникул студентов, проводимых при поддержки ДААД в зонах отдыха Варзоб, Пенджикент и Хорог. Перед студентами отделения немецкого языка ТГПУ в мае 2015 г. выступала австрийская писательница Анна Вайденхольцер и зачитала отрывки из своего романа „Weshalb die Herrn Seesterne tragen“, в июне 2016 г. профессор Дипломатической Академии Вены Маркус Корнпробст рассказал об условиях учебы в Дипломатической академии Австрии. Во время кофебрейка состоялось межличностное и межкультурное взаимодействия между таджикскими студентами и немецкоговорящими авторами.

С 2007 года при ТГПУ, ХГУ и ТГИЯ для чтения лекции прибыл профессор Грацского университета Роланд Фишер, в качестве практикантов находились студентки Венского университета: Элизабет Пфлугер, Юдит Дюртбергер, Нима Обаро, Бетина Сайлер, профессор Мюнхенского университета Беате Райнхольд, ассистенты этого же университета – этнологи Марайке Мюллер, Каролин Мертенс, магистр Гамбургского университета Кристиан Бруст, студент Берлинского университета имени Гумбольдта Рихард Шмидт, этнолог из Бернского университета (Швейцария) Марко Ридер.

Встречи иностранных студентов и профессоров давали возможность таджикским студентам вести мужкультурную коммуникацию, которая способствовала их формированию полилингвальной языковой личности.

Тематика «двусторонних визитов специалистов состоит главным образом, из обмена опытом молодежной и социальной работы, профессиональной подготовки будущих учителей немецкого языка» [430, с. 120], а также «обсуждения социальных проблем и ценностных ориентаций молодежи и ее вовлечения в общественно-политическую жизнь» [419l, с.39]. Студенты «отделения немецкого языка Шарипова Зарина (РТСУ), Кудратов Манучехр (ТНУ) принимали участие в разные годы в Семинаре-совещании в г.Бишкеке, Ли Елена (РТСУ), Рахмони Мижгон (ТНУ) участвовали в Семинаре-совещании в г.Алматы» [304, с.228].

Основные педагогические условия обеспечения гуманистического взаимодействия обучающего с обучаемыми представляют собой: отношение к студенту как к полноправному субъекту учебной деятельности; педагогическое сотрудничество и содействие преподавателя студентам в процессе овладения знаниями и личностного развития; насыщение занятий по иностранному языку гуманистическим, ненасильственным содержанием.

Взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения иностранному языку существенно при соблюдении следующих педагогических условий:

- ориентация взаимодействия на актуальные потребности и потенциальные личностные возможности субъектов (преподавателя и студента) путем использования в образовательном процессе технологий развития критического мышления, диалоговых технологий, технологии проектной деятельности, сетевых интернет-технологий;

- изменения составляющих студентоцентрированной образовательной системы, характера связей между ними, ее интегративных качеств путем

смещения акцентов в деятельности субъектов от репродуктивного к креативному.

- актуализация субъектной позиции студента в образовательной практике университета, выбора индивидуального образовательного маршрута;

- освоение преподавателем роли консультанта, тьютора, фасилитатора, тренера, модератора в условиях перехода на уровневое обучение, в процессе повышения квалификации, реализации магистерских программ педагогического направления.

Таким образом, технология формирования межкультурной коммуникативной компетентности, как способность обучающего к взаимодействию с обучаемыми. для развития полилингвальной языковой личности, направленная на реализацию принципов гуманизации его взаимодействия со студентами, заключается в создании на занятиях благоприятного нравственно-психологического климата; высокой эмоциональной, вербальной и визуальной экспрессивности преподавателя; переходе от традиционной трансляции знаний, к совместной со студентами поисковой и творческой деятельности с учетом их личностных интересов, потребностей, доступности изучаемого материала; в использовании педагогом диалоговой формы взаимодействия со студентами в процессе получения учебной информации, через систему дифференцированных заданий, стимулирующих творческий поиск, сотрудничество преподавателя и студентов на основе учета личностных интересов и потребностей; в осуществлении обратной связи в процессе совместной работы педагога и студентов и межличностного взаимодействия преподавателя и студентов, в создании ситуации успеха на занятиях, и во внеаудиторной деятельности, в выполнении преподавателем функции организатора атмосферы психологического комфорта. В качестве оценки индивидуального состояния

студентов и результативности их работы применимы разнообразные анкеты, наблюдения, тесты, которые построены на выявлении отношений, мотивов.

Выводы по первой главе

Модернизация образования главным образом позволяет переобразование состояния обучения иностранному языку, применение современной технологии обучения, определяя его содержания. В этой связи очень важен для формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам применения компетентностного подхода, который «разрушает профессиональную замкнутость, повышает гибкость, расширяя возможности трудоустройства, позволяет перейти к организации и применению знания, поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса, ориентирует человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций» [128, с.77].

Следует отметить, что изучением второго ИЯ занимается уже довольно большое количество молодых людей, а опыт его обучения, наряду с опытом преподавания ИЯ в ситуации естественного билингвизма, обобщается довольно широко. Примечательным являются выдвинутые Н.В. Барышниковым «принципы обучения многоязычию, положенные в основу профессиональной подготовки современного многоязычного лингвиста: принцип интегративного обучения нескольким языкам; принцип соизучения нескольких языков; принцип опоры на лингвистический и учебный опыт обучаемых; принцип учета искусственного, дидактического, субординативного многоязычия; принцип обстоятельности процесса обучения нескольким ИЯ; принцип когнитивной направленности процесса обучения ИЯ; принцип межкультурной направленности процесса обучения иностранным языкам» [32, с.23].

Интенсификация осознанной деятельности студентов с применением педагогической технологии в формировании вторичной языковой личности реализуется направлении следующего характера: «специальное обучение поисковым процедурам в процессе занятий с применением возможностей Интернет; специальное обучение процедурам обсуждения в процессе организации и проведения тренингов, деловых и ролевых игр; формирование дискуссионной культуры в процессе подготовки и проведения ролевых игр, ведения сократического диалога и организации е-таП-проектов; формирование навыков выступления перед аудиторией в процессе спонтанного формирования монологических высказываний и построения полилогов в рамках аудиторных интерактивных занятий; эмоциональная и интеллектуальная рефлексия хода обучения в процессе осмысления, анализа и обсуждения интерактивных занятий» [154, с.117].

Применение информационно-коммуникационных технологий при обучении двум ИЯ позволяет большие возможности компьютера в качестве эффективного средства обучения ИЯ. Мультимедийные программы обучения способствуют тренингу различных видов речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, осознать языковые явления, позволяют развитию лингвистических способностей, создают коммуникативные ситуации, автоматизируют языковые и речевые действия, а также обеспечивают реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы учащихся.

Обязательными условиями внедрения принципов гуманизации в учебный процесс, являются эмпатия преподавателя; гибкость его мышления и поведения, проявляющиеся в положительном отношении к студенту, ориентации на его личностные приоритеты, восприятии студента как партнера по общению, способности понимать его внутренний мир и душевное состояние.

Важную роль в установлении подлинно гуманистических отношений между участниками образовательного процесса играет осознанное отношение студентов к обучению в вузе; мотивация ими своего желания овладеть иностранным языком не только как средством межкультурной коммуникации, но и как инструментом будущей профессиональной деятельности; инициативность и творческая активность студентов; стремление к установлению дружеских, партнерских отношений с преподавателем.

Следовательно, у человека, располагающего двумя языковыми личностями, есть два отдельные языковые механизмы, изображающие разные картины мира. В связи с этим, двуязычную личность в рамках одной личности нужно представить, как билингв, естественно владеюшего двумя языками.

ГЛАВА ВТОРАЯ
НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДВУМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

2.1. Предпосылки формирования коммуникативной компетентности студентов – будущих учителей в обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной среды.

Мировое сообщество пришло к пониманию, что от качества и уровня образования зависят перспективы развития любого государства. Остаются приоритетными проблемы поднятия качества обучения и развитии уровни воспитания личности студента. В соответствии с «Концепцией языковой политики» разработан документ-проект языковой политики РТ «Государственная программа функционирования и развития языков на 2011-2020 годы».

Образование - один из ключевых аспектов качественной оценки и жизнеспособности общества. Будущее того или иного государства зависит от того, как и насколько разумно решены в нем проблемы образования. Основной задачей политики нашего государства в сфере образования является повышение уровня интеллектуальных способностей нации.

На сегодняшний день проблема взаимодействия языков в условиях поликультурной среды стала актуальной. Исследователи обращают на это пристальное внимание, потому, что в современном мире происходят интенсивные интеграционные процессы. В условиях интеграции многоязычие, представляющее собой взаимодействия разных народностей и этнических культур, может выступать как одна из основных моделей культурного и языкового взаимовлияния между представителями различных языковых сообществ. Ориентация на повышение качества профессиональной подготовки в настоящее время получила статус общенациональной проблемы и приоритетного направления государственной политики. Особое значение решение данной проблемы имеет для системы высшего педагогического

образования, в рамках которого осуществляется подготовка учителя - ключевой фигуры образовательного процесса, отвечающей за будущее страны.

Значимость, информационно-коммуникативной технологии готовности будущих учителей, подчеркнута во всех основных нормативных документах, регламентирующих процесс их профессионального становления: Государственный образовательный стандарт Республики Таджикистан, образовательные программы подготовки, целевые программы развития образования и др. Так, например, в Государственном стандарте образования Республики Таджикистан по направлению подготовки 1-02 03 06 02 - «Учитель немецкого и английского языков» сформулированы требования к результатам освоения будущими учителями основных образовательных программ, среди которых отмечается, что выпускник должен уметь выстраивать эффективные коммуникации, организовывать педагогическое сотрудничество, выполнять все управленческие функции: осуществлять педагогическое целеполагание, планирование, диагностику, коррекцию, организацию своей и ученической деятельности и др. [45, с.8-10]. Поэтому создание в образовательном процессе особых условий, при которых у будущего учителя ИЯ может формироваться такое уникальное, интегративное личностное качество, как коммуникативная компетентность, является важнейшей задачей профессиональной подготовки студентов в обучении двум иностранным языкам, в условиях поликультурной среды, в современном педагогическом вузе.

В формировании коммуникативной компетентности студентов в обучении двум иностранным языкам, в условиях поликультурной среды, второй ИЯ изучается уже в массовом виде и опыт его изучения, как опыт обучения ИЯ в условии естественного билингвизма, получил уже широкое обобщение.

Как отмечает Н.В. Барышников, в настоящее время «выработаны и сформулированы основные концептуальные постулаты методики обучения второму иностранному языку. Ключевыми понятиями в данной области являются: учебное дидактическое двуязычие/триязычие; несовершенное владение иностранным языком; триглоссия/трилингвизм, состоящий из родного языка, первого и второго иностранного языка» [32, с.20].

Проблема установления причины интерференции в более раньше усвоенных языков вызывает до сих пор споры. Одни ученые считают, что на овладение ИЯ в условиях многоязычия отрицательно влияет не родной язык (ИЯ 1), «а непосредственно перед ним изученный другой» (ИЯ 2) [428, с.41].

По мнению других исследователей «на второй неродной язык (ИЯ 3) оказывает определяющее внимание родной язык обучающегося (ИЯ 1)» [413, с.78].

Чтобы объективно разрешить эту проблему, только фиксирование интерферентных явлений родного (ЯР 1) и первого неродного (ИЯ 2) языков недостаточно. В данном случае, целесообразно вести учет по комплексу условий овладения иностранным языком (ИЯ 3). В любом случае, овладение языком происходит по единому принципу: изучать какой либо язык — значит овладеть системой данного языка, а затем переключаться с одного языкового кода на другой. При этом, на каждом этапе изучения языковой системы формируются разные речевые умения. «Окончательная степень овладения языковой системой, переключением кода с одного языка на другой зависит от психофизиологических особенностей индивида, его способностей к языкам, от условий овладения языком, целеустановки, целеустремленности и мотивации индивида, от лингводидактической обеспеченности учебного процесса и т.д.» [413, с.79].

Вопросами ориентации на гуманизацию межличностных и межкультурных отношений, проблемами гуманизации педагогического процесса, установлением субъект-субъектных взаимоотношений между

студентами и преподавателем интересовались многие представители гуманитарного знания относительно вопросов формирования коммуникативной компетентности. [72, с.28].

Теоретический анализ литературы по проблемам формирования коммуникативной компетентности студентов показывает, что вопросы структуры, функций, генезиса общения и межкультурной коммуникации достаточно детально освещены *в теоретических трудах философов* (М.К.Гафарова, М.С. Каган, Б.Самиев, В.М. Соковнин и др.), *психологов* (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.В. Рыжов, С.Л. Рубинштейн, И.М. Юсупов, В.А. Якунин и др.), социальных психологов (О.В. Гусева, Е.С. Кузьмин, Ю.Н. Емельянов), *педагогов* (В.С. Агеев, Н.Р.Аниськович, В.Н.Белкина, Л.А. Витвицкая, А.В. Мудрик и др.), *социальных педагогов* (Б.З. Вульфов, Г.А. Кудрявцева, Ф.А. Мустаева, В.А. Фокин и др.). Проблема коммуникативной компетентности была исследована С.Л. Братченко, Н.И. Гез, Ю.Н. Емельяновым, О.Ю. Искандаровой, Г.А. Кудрявцевой, Е.И. Пассовым, И.Л. Плужник, Е.С. Ткачук, О.В. Яковлевой и др.

Во многом развитие коммуникативной компетентности студентов в условиях поликультурной среды связано с применением социокультурного подхода к отбору содержания обучения ИЯ. Согласно определению А.Н.Щукина «социокультурный подход к обучению языку предполагает в процессе занятий тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Результатом же обучения является формирование как коммуникативной, так и социокультурной компетенции, обеспечивающих использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур» [393, с.103]. По мнению А.Н.Щукина «для социокультурного подхода в преподавании языка характерны две тенденции интерпретации фактов языка и культуры в учебных целях: 1) от фактов языка к фактам культуры; 2) от фактов культуры к фактам языка» [393, с.104].

При рассмотрении структуры коммуникативной компетентности определена, что она «считается изоморфной структуре общения и состоит из трех компонентов: когнитивного, поведенческого и эмотивного, а также источники коммуникативной компетентности, которые условно подразделяют на субъективные (психологическая установка на субъект-объектную или субъект-субъектную модель межличностных отношений; положительная мотивация; уровень культуры, обученности, воспитанности; жизненный и профессиональный опыт, опыт межличностного общения) и объективные (социальную среду, условия социализации личности, учебно-воспитательный процесс в той или иной педагогической системе)» [404, с.16].

Вопросы применения дидактических условий для активизации возможностей личности студентов детально освящены в трудах Э.Ф.Зеер, И.И.Лейфа, И.Я. Лернера, Г.Е.Поторочиной, Е.Н.Соловова и др. Как известно, в нынешних условиях активно разрабатываются вопросы «многоаспектной сущности двуязычия, триязычия (многоязычия)» [118, с.26]. Разноаспектность этого явления способствовала появлению разных определений понятия «двуязычия» и «многоязычия», среди дефениций которой имеет место как полярно противоположных, так и компромиссных суждений. Ввиду того, что данными явлениями занимаются исследователи разных специальностей и, каждый ученый интересуется определенным аспектом своей проблемы. Поэтому в данной ситуации трудно дать универсальное определение двуязычия и многоязычия, которое отражало бы все критерии его аспектов, учитывая при этом индивидуальные особенности каждого билингва, полилингва в отдельности.

Важнейшее значение в профессиональной подготовке студентов вуза - будущих учителей иностранного языка имеет формирование их профессиональной компетентности. В нашем случае речь идет о процессе обучения студентов вуза с двумя иностранными языками в поликультурной среде. На основе анализа психолого - педагогической литературы по

проблемам межличностной коммуникации, педагогического общения, профессиональной подготовки, мы определили, что профессиональная компетентность учителя иностранного языка есть сложный интегративный феномен, опосредующий профессиональную деятельность учителя, направленную на установление, поддержание и развитие общения с учащимися в процессе обучения их иностранному языку [12, с. 67]. Следует отметить, что рассматривая профессиональную компетентность учителя иностранного языка в нашей работе, мы понимаем под ней, прежде всего его коммуникативную компетентность. В исследовании, нами рассматривается именно коммуникативный аспект профессиональной компетентности, т.е. совокупность личностных, профессиональных коммуникативных качеств и коммуникативных умений.

В ходе формирования коммуникативной компетентности студентов – будущих учителей, в обучении двум иностранным языкам, в условиях поликультурной среды, мы имеем дело с пятью языками и с пятью культурами (английский, немецкий, таджикский, русский, узбекский), каждая из которых обладает отличительными особенностями национального характера, проявляющимися в особенности восприятия мира, вербальном и невербальном поведении. Анализ характерных черт у представителей пятью соизучаемых нами лингвокультурных общностей показал, что для развития коммуникативной компетентности студентов необходим учёт этнопсихологических особенностей будущих учителей, с двумя иностранными языками, а также учёт их довузовского социокультурного опыта. Как отмечает Д.Н Латыпов, важно «подготовить такую национальную молодежь, которая готова провести в общество новые идеи, достижения и модели общественных отношений, на основе единства их национальной и общечеловеческой значимости. Реализация этих и других задач современного общества базируется на глубоком осмыслении и освоении социально-исторического опыта, передачи уникального этнокультурного наследия,

национально-культурных традиций и обычаев, сохранения и укрепления национального своеобразия и самобытности народа на основе единства национального и общечеловеческого» [190, с. 4-5].

В наше время, все большее значение приобретают разнообразные связи между людьми, будь то сфера политических, экономических, финансовых или культурных отношений. Создаются предпосылки для развития межнациональных и межкультурных связей, для развития творческой инициативы. Все это, в первую очередь, основано на коммуникации, общении между людьми, поскольку реализовать какие либо планы и намерения человечество не смогло бы без общения [19, с.24].

Существенно в этом вопросе рассматривать некоторые международно-правовые документы о проведении языковой политики в многонациональных обществах. Одним из таких документов является «Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным и этническим, религиозным и языковым меньшинствам», принятая Организацией Объединенных Наций на 47 сессии 92-го пленарного заседания от 18 декабря 1992 г. В ней отмечается, что «государства охраняют на их соответствующих территориях существование и самобытность национальных или этнических, культурных, религиозных и языковых меньшинств и поощряют создание условий для развития этой самобытности» [107, с.2].

Методологическую основу данного исследования представляли труды ведущих исследователей: по педагогике и психологии (Б.Г. Ананьев, JI.C. Выготский, И.А. Зимняя, И.Х.Каримова, А.А. Леонтьев, М.Лутфуллоев, Л.С. Рубинштейн, Ф.Шарипов и др.); по лингвистике (В.А. Аврорин, В.В.Виноградов, П.Джамшедов, М.Ф.Исматуллоев, Л.В. Щерба, W.Admoni, Buscha, G.Helbig, M.Lorenz и др.); по теории и методике обучения иностранным языкам (С.Н.Алиев, И.Л. Бим, Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез, А.А.Миролюбов, Г.В. Рогова, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов, А.Н.Щукин, G. Neuner и др.); по теории и практике полилингвизма (С.В.Аппатова, Р.С.Баур,

Г.А. Бекмухамедова, Ж.В. Бутенко, Л.Г.Веденина, С.Э.Негматов, S.Wilmes и др.); по межкультурным аспектам обучения (Н.М.Андронкина, Т.Н.Астафурова, Е.Н.Атарщикова, С.Г. Тер-Минасова, В.В. Сафонова, T.Baumer, G.Hofstede, G. Neuner и др.).

Согласно теории Н.В. Барышникова «Билингвизм – это знание двух языков с одинаковой степенью совершенства. Различают три уровня двуязычия – начальный (второй язык выполняет только коммуникативную функцию), переходный (присоединяется также и экспрессивная функция) и адекватный (на втором языке осуществляется мышление)» [31, с 22]. В нашей стране пока популярный только начальный уровень, что обусловлено влиянием социокультурных факторов.

Как предлагает И.Л.Бим, важными принципами в условиях обучения второму иностранному языку выступают: «1) коммуникативно-когнитивный; 2) дифференциации обучения; 3) социокультурной направленности; 4) усиления деятельностного характера обучения; 5) взаимосвязанного развития всех видов речевой деятельности; 6) сопоставительный (контрастивный) подход, возведенный в ранг принципа; 7) экономии (интенсификации) обучения» [44, с. 18-22].

Как считает И.Е. Брыскина «сегодня основной фактор развития – конкурентоспособность – актуализирует проблему би/мультилингвизма, и с этой точки зрения социальная значимость языка становится более очевидной. Осознание социального контекста, в котором осуществляется освоение других культурных ценностей, языковое обучение, является очень важным для выявления укорененности языковых взаимодействий, где языковой выбор становится значимым фактором социальной мобильности» [58, с.14]. Например, в Калифорнии, Техасе и Флориде около 2/3 учащихся средних школ изучают испанский в качестве иностранного языка, поскольку ощущают его полезность в локальном социальном окружении, однако этот выбор не является повсеместным в США [31, с 93].

Как известно, в использовании материала языкового и страноведческого характера существенную роль играет «выделение принципа опоры и компаративной связи с первым иностранным языком и родным языком обучающихся, в качестве одного из ключевых принципов обучения второму иностранному языку» [32, с.151]. Значение и сущность данного принципа, освещена в работах Н. В. Барышникова, И. Л. Бим, И.Е. Брыскиной, Б. А. Лапидуса и д. Мы придерживаемся точек зрения указанных исследователей и нами рассматривается значение и роль первого ИЯ, для успешного обучения второму иностранному языку.

Следует подчеркнуть, что роль и статус английского языка в мировом образовательном пространстве играет особое значение, поэтому он позволяет делать релевантным идею билингвального образования в вопросах двуязычного исследования. В связи с этим, взгляды ученых на значение первого ИЯ в ходе изучения второго иностранного языка позитивные. И.Л.Бим называет его «язык-опорой», Л.В.Молчанова «язык-посредником», Н.В.Барышников «язык-доминантом».

В речи билингва, владеюшего двумя языками, происходит не только взаимодействие языковых систем, но и появляется присутствие двух различных культур. Согласно А.П. Садохина, межкультурная коммуникация предполагает «адекватное понимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [301, с.126].

Билингвальное обучение и поликультурное образование во многих странах мира исследованы (Р.Алиев, Т.А.Бертагаев, И.Е.Брыскина, С.К.Гураль, Т.Ю.Гурьянова, Г.Д. Дмитриев, Д.Н.Латыпов, С.Э.Негматов, В.В. Сафонова, Н.С. Сахарова, М.Н. Певзнер, А.Г.Ширин, Е.И.Павленко, С.В.Рыкова, R.Baur, K.R.Bausch, F.Grojean, D.Horn, K.Sandfuchs, R.Wehrhahn и др.)

В современных исследованиях, выдержанных в русле социолингвистического подхода «двуязычие рассматривается как

общественный феномен, в ряду прочих социальных явлений, как сосуществование, взаимодействие и взаимовлияние двух различных языков в едином билингвистическом коммуникативном пространстве, в определенную историческую эпоху. в многонациональном государстве» [208, с.157].

Анализ научных и методических литератур показывает, что существуют различные точки зрения в определении билингвизма, как очень жесткие определения, предлагающие довольно высокие требования к уровню владения языками, так и либеральные, сводящие спектр таких требований к минимуму. В качестве жестких трактовок можно привести определение немецкого исследователя Х. Бликс, рассматривающего «билингвизм в качестве владения двумя языками на уровне родного (doppelter Erstspracherwerb)» [413, с.81], что предлагаеть равное владение двумя иностранными языками. Похожим данному определению выступает рассуждение российского ученого В. А. Аврорина, считающего,что "двуязычием следует признать примерно одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого" [5, с.52].

В качестве либеральных трактовок можно считать мнения B.Busch, которая билингвом считает любого человека, «обладающего минимальной компетентностью в одном из четырех аспектов языка - аудировании, говорении, чтении, письме» [415, с.44]. Х. Бликс и У. Паули – известны, как создатели теории языковых контактов, которые рассматривают «билингвизм» как синоним «многоязычия», в значении обладания компетенцей более одного языка [413, с.79].

Проблемы двуязычия (билингвизм) и многоязычия (полилингвизм) в историческом развитии человечества выступали в качестве характерных признаков языкового контакта и языковой ситуации. На современном этапе эти проблемы приобрели актуальность и получили тенденцию к дальнейшему

расширению, усложнению и углублению. Ряд исследователей освещают тенденции развития высшего педагогического образования в западноевропейских странах и распространения билингвизма и (полилингвизма) в Англии, Франции, Германии. Н.В.Негребецкая характеризуют его «как результат контакта языков и культур в связи с неизменными процессами глобализации и однозначно оценивают как прогрессивное явление для общества в целом» [240, с.94].

Интеграционные процессы в странах Евразии, переход от биполярного сотрудничества к многогранному, неуклонно развивающаяся мобильность студенческой молодежи не только способствуют пониманию своего соседа по евразийскому пространства, но и требуют, прежде всего, готовности овладеть его языком, поскольку, как известно, в языке сокрыта «душа народа». Как считает И.И.Халеева «идеологом будущей Евразии и мирового сообщества становится молодой человек, свободно владеющий четырьмя, пятью и более языками, независимо от сферы его профессиональной деятельности» [364, с.9-10].

Согласно мнению Р.А.Вафеева «на рубеже XX-XXI столетий принято считать, что современный интеллигент должен владеть не менее, чем семью языками, ибо только он может быть реальным лингвистическим воплощением политического, экономического, культурологического и других компромиссов в мире, разделенном столь многочисленными и разнообразными языковыми и национальными барьерами» [64, с.41].

В связи с широкими международными связями, в РТ ставится актуальная задача проведения новой языковой политики, необходимой для подготовки учителей ИЯ, которые должны быть способными для успешной реализации любых нововведений в сферах производства, науки и техники, а также при создании современных технологий в процессе совместной работы со специалистами зарубежных стран. В связи с этим в системе образования РТ отмечаются довольно большие положительные сдвиги: открываются и

значительно успешно функционируют нетрадиционные типы образовательных учреждений — лицеи, гимназии, колледжи, в которых обращается особое внимание и выделяется необходимое количество часов как на изучение первого, так и второго иностранных языков. Следовательно, при этом намного возрос интерес и мотивация школьников и их родителей к билингвальному образованию, повлекший за собой создание лингвистических школ. Следует отметить, что как второй иностранный язык по Таджикистану более 65% обучающиеся учат английский язык, немецкий — более 22,7%; французский - более 12,3%;

Уместно отметить, что XXI столетие ЮНЕСКО провозгласила как век полиглотов. Во многих школах нашей страны и за рубежом второй ИЯ вводится в качестве обязательного учебного предмета, либо как обязательный учебный предмет по выбору или как факультативное занятие. Согласно мнению Н.В. Барышникова - известного специалиста по введению второго ИЯ, «второй иностранный язык в отечественной школе — явление новое и, безусловно, положительное. Можно утверждать, что введение второго иностранного языка в учебный план общеобразовательной школы стало реальным шагом на пути к поликультурному образованию, к формированию многоязычной личности. Дальнейшее расширение практики преподавания в школе двух, трех иностранных языков представляется той реальной мерой, которая способна воспрепятствовать унификации языков. Изучение иностранных языков в других странах продлевает жизнь изучаемым языкам и придает жизненные силы родному языку обучаемых» [31, с.4]. Таким путем, одним из приёмов применения личного образовательного опыта учащихся представляется выступления первого ИЯ как языка-партнера.

Преподавание второго иностранного языка позволяет осуществлению педагогического аспекта обучения — «обучения учащихся искусству человеческих отношений в принципе, мастерству общения вообще и общению в поликультурной сфере в частности. Эта важная педагогическая

задача всестороннего развития личности, формирования такого важнейшего качества, как коммуникабельности (общительности), вызывающей чувство полноты жизни, ощущение личного успеха, уверенности в себе. Таким образом, второй иностранный язык в школе - это первая, но очень существенная ступень в формировании лингвистически интересной личности. Лингвистическое образование, т. е. изучение языков и культур, тесно связано с реализацией двух важнейших тенденций в современном мире: фундаментализацией образования и интеллектуализацией личности» [32, с.8].

Следует отметить, что на межнациональное общение влияют феномен двуязычия и политика двуязычия, в результате чего формируется социальное и индивидуальное двуязычие.

Ряд исследователей, главным критерием классификации двуязычия и многоязычия в любом аспекте, считают «правильность/неправильность, понятность/непонятность, коммуникативность/некомуникативность созданных речевых произведений двуязычным, триязычным (многоязычным) индивидам, который может принадлежать к любой демографической и социально-профессиональной группе населения» [390, с.77]. Как считает В.А.Аврорин, «нарушения системы литературного языка, которая признается эталоном речевых произведений, могут затруднять фонетические, грамматические, лексикосемантические и стилистические системы первичного, вторичного и третичного языков» [5, с.57]. Овладение субъектом вторым, третьим языком служит как создание новой системы языка для отображения объективной действительности.

Как отмечает Ф.С.Усманова, «в связи с тем, что двуязычие и язык – системы иерархически высшие по отношению к системам культуры, традиции и общества, то межнациональное общение, во-первых, является одним из проявлений природного феномена двуязычия. И, во-вторых, межнациональное общение является комплексным политическим механизмом развития нации.

Являясь одним из основных компонентов языкового государственного строительства, этот комплексный механизм сам состоит из целого ряда различных политических механизмов, среди которых и институализация двуязычия, и языковая ассимиляция (естественная или насильственная). Особенно ярко это проявляется в условиях полиэтнического государства» [349, с.41].

Хотя проблемы взаимодействия трех языковых систем детально отражены в трудах отечественных и зарубежных исследователей, все же чаще применяется понятие «билингвизм» или «двуязычие». Следует отметить, что в условиях РТ знания факторов третьего ИЯ необходимы при изучении второго ИЯ, в нашем случае изучение английского языка, в полилингвальном условии таджикско-английско-немецкого трилингвизма.

Развитие двуязычия и многоязычия как в мире, так и в нашей стране будет сохранять устойчивую тенденцию к росту [240, с.18]. Эта тенденция становления особенно усиливается в современных условиях Таджикистана в результате стремления образованной части таджикистанцев к интеграции в мировую систему информационных, социально-политических и других взаимоотношений, а также приобщения к ценностям мирового культурного наследия посредством изучения иностранных языков (английского, немецкого, французского, китайского, корейского, японского и т. д.). В связи с этим, большую популярность в мире завоевывает система образования на основе двуязычия, предусматривающая использование в качестве языков обучения двух, а иногда и более языков [345, с.149].

Двустороннее двуязычие, которое в рамках единого государства обеспечивает нормальное сосуществование разных этносов, также способствует формированию межнациональной толерантности и развитию интеграционных процессов в обществе.

Как предлагает Н.В. Барышников «пути оптимизации обучения иноязычному полилогическому общению на втором иностранном языке

студентов выпускного курса заключаются: а) в положительном переносе филологического опыта, сложившегося у студентов V курса в изучении родного и первого иностранного языков, системы приемов деятельности обучения и развивающегося к старшему этапу обучения умения устного иноязычного общения в группе; б) в выработке унифицированных требований к условиям и содержанию обучения иноязычному полилогическому общению; в) в сочетании параллельного формирования языковых грамматических навыков и развития коммуникативных умений с функционально-коммуникативной организацией языкового материала и ситуативно-коммуникативной его тренировкой» [32, с.54].

В условиях трилингвизма, когда субъект хорошо знает один ИЯ на и начинает изучать второй ИЯ, «менталитет является одной из самых стойких, мало поддающихся адаптации когниций и формируется именно под влиянием в большей степени родного языка индивида» [117, с.19].

Р.С.Аппатова учитывая лингводидактические основы полилогического общения определила, что «под полилогом понимается сложная форма коллективно-группового общения, для которой характерно распределение функциональных ролей между ее участниками, определяющих занимаемую позицию по отношению к проблематике общения, мнению и взглядам партнеров по общению, объединенных однородной тематикой, которая является центральным ядром обсуждения» [21, с.26].

Уместно напомнить, что в учебных заведениях РТ порядки изучения иностранных языков не одинаковы. В большинстве средних общеобразовательных учреждениях обучают одному иностранному языку (немецкому, английскому и др.) Тем не менее, некоторые ученые считают приемлемым вести обучение в школах на нескольких языках, к примеру, таджикский - государственный язык - основной язык обучения; затем - русский язык и литературу - преподавать на русском языке; математику и физику - на немецком языке. Такое обучение, считают они, эффективно для

развития и формирования полиязычной личности. Практическую реализацию такое предложение уже находит в практике обучения некоторых школ РТ. К примеру, полиязычная профессиональная школа-гимназия №89 г.Душанбе и гимназия «Сафина» г.Худжанда ведут экспериментальное обучение на трех языках: на таджикском языке ведется обучение всех учебных дисциплин; на русском языке - русский язык и русская литература, причем, обучение по этим двум дисциплинам в данной школе осуществляется по программе русских школ; *математика, биология*, с 2007-2008 учебного года преподаются на немецком языке. Если судить по конечному результату, все выпускники указанных учебных заведений поступают в вузы, причем на *ЕНТ* результаты выпускников этих учебных заведений гораздо выше, чем результаты *ЕНТ* в других школах республики. А общий уровень языковых знаний выпускников значительно выше выпускников других городских школ Таджикистана.

В современной педагогике выделяются два основных направления в подходе к обучению:

• модернизация традиционного обучения в духе эффективной организации усвоения знаний - в этом аспекте обновление учебного процесса ориентировано на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения, представление об обучении как «технологическом» процессе с конкретными результатами;

• инновационный подход к учебному процессу, где в качестве целей обучения вступают развитие у обучающихся возможностей осваивать новое, на основе целенаправленного формирования творческого потенциала, и развитие критического мышления, получения опыта и навыков учебно-исследовательской работы, имитационного моделирования.

Согласно проекту ЮНЕСКО «Образовательные требования при новых технологиях и новой организации труда» для эффективной работы учащиеся за годы обучения в школе должны приобрести следующие умения и навыки:

• инициативу: динамизм и творчество, самостоятельность мышления и действия;

• сотрудничество: конструктивное и целенаправленное взаимодействие с другими;

• работа в коллективе: взаимодействие в группе, что позволяет применение групповых форм учебной деятельности вместо индивидуализма и соперничества, которые присущи для современной школы;

• взаимное обучение: формальное и неформальное наставничество, взаимоконсультирование в процессе обучения;

• оценка: привитие навыков объективной оценки как собственной работы, так и одноклассников;

• коммуникация: соответствующее владение устной, письменной и компьютерной коммуникацией, а также умение слушать, читать, понимать и правильно интерпретировать смысл полученной информации;

• умение логически мыслить: умение формулировать логические аргументы, уметь выражать, обосновывать и отстаивать свою точку зрения;

• решение проблем: умение понимать проблему, искать возможные пути их решения, анализировать их последствия;

• принятие решений: это требует непрерывной практики решения проблем при выборе альтернатив;

• получение и использование информации: уметь отбирать нужные информации, знать их источники, уметь пользоваться информацией;

• планирование: постановка цели, определение приоритетов для выполнения задания;

• умение учиться: когнитивные навыки, помогающие приобретению новых знаний;

• поликультурные навыки: умение работать с представителями различных культур, отличающихся с точки зрения языка, типы коммуникации и системы ценностей.

Следует добавить к этому перечню умений и навыков - полиязычные навыки, т.к. полиязычие на сегодня является необходимым навыком, характеризующим образованную и преуспевающую личность.

В разных странах законами статусы языков определяются терминами государственный, официальный и национальный. Существуют государства, где население пользуется более чем одним языком, официальный статус, как правило, имеют несколько языков. Так, например, в Швейцарии официальными языками признаны три – немецкий, французский и итальянский, а государственных языков вообще четыре: кроме вышеупомянутых, еще и ретороманский. В Канаде согласно 16-й статьи Конституционного акта официальный статус имеют английский и французский языки, хотя франкоязычные канадцы живут только в двух провинциях. Сегодня, государствами, имеющими два и более официальных языков, считаются также Дания, Бельгия, Голландия, Финляндия и множество других стран. Существуют даже регионы, где в качестве языка межэтнического общения выступает язык национального меньшинства, например, суахили в Танзании или малайский язык в Индонезии. Таким образом, отмечается, что двуязычие (и многоязычие) все шире распространяется в современном мире [415, с.30].

Уместно отметить, на первый взгляд очевидна, само собой разумеющаяся, зависимость: чем в большей степени развито двуязычие, тем более активно происходит диалог культур и межэтническое общение, тем легче может быть достигнуто межнациональное согласие и стабильность, способствующие коммуникативной компетентности личностей.

Таким образом, в формировании коммуникативной компетентности студентов – будущих учителей в обучении двум иностранным языкам, в условиях поликультурной среды изучение второго иностранного языка, в следствии билингвизм должен быть в основе любого обучения (третьему или четвертому) языкам. Родной язык должен быть опорным, основным в

обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной среды. В перспективе мы должны достигнуть поставленную цель обучения языкам: наши выпускники вузов должны стать коммуникативно компетентными полиязычными личностями, а это на сегодняшний день является государственной задачей системы образования Республики Таджикистан. В наш век, век технологии, современный человек должен владеть тремя языками обязательно. Это жизненная необходимость. Как сказал Гёте: «Кто не знает иностранного языка, тот не знает о своём языке».

2.2. Методика формирования речевой компетенции будущего учителя с двумя иностранными языками с учетом профессиональной направленности в поликультурных условиях

Развитие речевых умений как один из компонентов формирования коммуникативной компетентности студентов, может выступать как составляющее содержания обучения в педагогическом вузе.

Вопросы методики обучения устной немецкой речи исследованы в трудах И.Л. Бим, И.В. Рахманова, Г.В. Роговой, И.Д. Салистрой, К.И. Саломатова, И.И. Халеевой, Г. Хельбик, С.Ф. Шатилова и др. Проблемы методики обучения ИЯ освещены в исследованиях С.Н.Алиева, В.Д. Аракина, Б.В. Беляева, И.Л.Бим, В.К. Бородулиной, Н.Д.Гальсковой, Н.М. Мининой, А.А.Миролюбова, А.Н.Щукина и др. В этих работах были определены различные подходы для разработки методических рекомендаций для обучения иностранному языку. Коммуникативный метод обучения устной речи разрабатывали Б.А. Бухбиндер, Н.А. Горлова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов и др. Вопросы методики интенсивного обучения ИЯ исследованы в работах М.А. Давыдовой, Г.А. Кигайгородской и др. Психологическими особенностями начального овладения ИЯ посвящены исследования Т.В. Ахутиной, Б.В. Беляева, Г.Е. Ведель, Ж.А. Витлина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева и др.

Исследование проблемы развития речевой компетенции студентов, при обучении двум иностранным языкам, с учетом профессиональной направленности в поликультурных условиях и анализ педагогического опыта в этом направлении показали, что возможно успешная организация обучения будущих учителей профессионально-значимому владению иноязычной речевой деятельностью в педагогическом вузе.

Следует подчеркнуть, что преподаватель высшей школы в качестве профессиональной деятельности постоянно занимается учением, приобретением новых знаний, пониманием того, что в течении всей жизни будут появляться новые идеи, модели, техники взаимодействия с обучающимся.

Как отмечает Е.С.Ткачук, «основным условием успешного функционирования образовательной системы в современном поликультурном пространстве вуза является обеспеченность специалистами, обладающими коммуникативной компетентностью, основанной на интеграции ряда культур. Это делает необходимым выработку новой парадигмы подготовки преподавателей вуза, позволяющей выделить составляющую в профессиональной деятельности преподавателей – поликультурную коммуникативность и определить пути и средства ее формирования в условиях высшего учебного заведения» [344, с.117].

Согласно О.М.Чоросовой «поликультурная коммуникативность представляет собой часть культурной коммуникативности и определяет эффективность общения с представителями иных национальных культур. Различия между культурной и поликультурной коммуникативностью – это различные части целого. Поликультурная коммуникативность – это часть культурной коммуникативности, которая ответственна за коммуникативное поведение личности в рамках данного межнационального общения. При этом стратегия коммуникативного поведения гораздо шире таких понятий как общение, диалог, дискурс, так как включает цепочки культурно-

обусловленных и невербальных действий, в свою очередь состоящих из следующих элементов: языка, явлений, ценностных представлений о нормах и правилах жизнедеятельности в социуме, определяющих коммуникативные стратегии» [377, с.4].

Согласно принципу «рассмотрение первого иностранного языка в качестве *языка-партнера*, одним из основных требований, положенных в основу построения процесса обучения второму иностранному языку в языковом вузе, должно быть требование не только систематизации имеющегося лингвистического опыта студентов в родном и первом иностранном языках, но и кумуляции методического опыта, необходимого студентам-лингвистам для осуществления будущей профессионально-педагогической деятельности» (307, с.78)

Представленный ниже материал – это фрагменты интегрированного урока по теме «Проблемы школьного образования» в VIII классе, где показана работа с учащимися над развитием коммуникативной, социокультурной и учебно-познавательной компетенциями, а так же совершенствованием взаимодействия двух языков для развития личности учащихся в поликультурном пространстве.

1. Ученикам было предложено ответить на вопрос: «Какие ассоциации у них возникают со словом «школа».

немецкий язык	**английский язык**
Schule: Stundenplan	School: knowledge
Lehrer und Schüler	homework
verschiedene Schulfächer	studying
Hausaufgaben	teachers and students
Prüfungen	grades classmates

Учитель помогает учащимся сформулировать понятия, связанные с этим термином.

2. Применение технологии дебатов по теме «Нужны ли школьникам домашние задания по предметам?»

1. I think, it helps to know the new better.

- Du hast Recht, daß die Hausaufgaben sehr wichtig sind, aber es gibt auch andere Sachen.

2. You constantly practice in usage and make progress. ...it’s good for training and checking your progress.

- Das will ich nicht sagen!

3. As we are usually short of time at the lesson.

- Keine Zeit, um den Eltern beim Haushalt zu helfen.

4. ...it’s a sort of revision and revision is the mother of studying.

- Ich bin der anderen Meinung! Man muss in Unterricht aufmerksam sein.

Согласно С.Н.Алиева, осуществление этой задачи станет возможным через «активное вовлечение студентов в планирование и организацию учебного процесса по иностранному языку, с учетом личных образовательных целей и прежнего языкового опыта, развития у них чувства ответственности за результаты совместной деятельности (позиция «я-участие»)» [13, с.139].

Мы опираемся на определения Е.Г.Ивановой о том, что «основные идеи, присущие обучению в межкультурном сотрудничестве – общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные возможности успеха. В основе обучения в группе лежит именно сотрудничество, а не соревнование. Индивидуальная ответственность означает, что успех всей команды (группы) зависит от вклада каждого участника, что предусматривает помощь каждого члена команды друг другу. Равные возможности означают возможность каждого ученика совершенствовать свои собственные достижения» [136, с.158].

Психологи, изучающие данный подход к обучению, заметили, что если оцениваются усилия, которые затрачивают ученики в группе для достижения общего результата, то мотивация у всех учащихся гораздо выше, чем при традиционном подходе [159, с.97].

Практически, это – обучение в процессе общения, общения студентов друг с другом, студентов с преподавателем. Подобное общение имело место на наших занятиях в форме «Деятельность студента в роли преподавателя», «Технология проектного обучения», «Пресс-конференция» и т.д., в результате которого возникли столь необходимые контакты. Это социальное общение, поскольку в ходе общения студенты поочередно выполняют разные социальные роли – лидера, исполнителя, организатора, докладчика, эксперта, исследователя и т.д. [167, с.15].

Преподаватель приобретает новую, нисколько не менее важную для учебного процесса роль – организатора самостоятельной познавательной, исследовательской, творческой деятельности обучающихся [320, с.20]. Самостоятельная работа над проблемой становится абсолютно привычным и приоритетным видом деятельности. Индивидуальная самостоятельная работа – коллективная работа – такова диалектическая взаимосвязь познавательного процесса при обучении в межкультурном сотрудничестве.

Согласно В.В.Мороз и Г.В.Белая «новое расширенное понимание деятельности преподавателя и студента позволяет уточнить сущность и содержание иноязычной подготовки будущего лингвиста-преподавателя и сформулировать его как принцип конструктивного сотрудничества» [229, с.53].

Естественно, в данной ситуации правильно отобранный материал следует направить не только на формирование коммуникативных умений, но он должен способствовать активизации интеллектуальных способностей будущих учителей с двумя ИЯ, их познавательных мотивов, позволять их самообучению и самообразованию.

Осуществление указанного положения актуализирует выявление следующего детерминирующего фактора – условий обучения второму иностранному языку, наиболее значимыми из которых являются:

ограниченный бюджет времени, но у студента уже есть опыт изучения первого ИЯ.

Согласно учебному плану, для обучения второму иностранному языку в педагогическом вузе отводится меньше количества часов, чем первому ИЯ. Следовательно, для решения проблемы ряд учителей прибегают к традиционному подходу: сокращают объем изучаемого материала, новый материал объясняют в быстрой и сжатой форме, мало времени выделяют на выполнение упражнений, у большинство учителей не остается даже время для повторения.

Следовательно, изучение второго ИЯ в ситуации минимального дидактического материала требует разработать интенсивных стратегий и технологий обучения новому ИЯ. Тем самым, во время разработки способов и методик изучения ИЯ необходимо обратить внимание на то, что лексико-грамматические знания, приобретенные в ходе обучения первому ИЯ, могут стать основой для эффективного изучения второго ИЯ.

Таким образом, в условиях малого количества времени для обучения второму ИЯ когнитивный принцип может выступать как абсолютная необходимость в целях интенсификации учебного процесса. Тем самым «при изучении второго иностранного языка и последующих языков обучающийся может идти путем естественного познания – от понимания свойств и назначения целого к ее структуре и ее составляющим» [44, с. 21].

Естественно, такие способы работ с аутентичным материалом требуют от преподавателя и студентов большого количества времени и усилий. Данное утверждение позволяет в целях повышения качества и эффективности процесса образования искать новые способы и технологии обучения.

Ряд исследователей выделяет два способа повышения эффективности процесса образования. Первое, Ю. А. Ситнов предлагает «согласно действию диалектического закона отрицания интенсификацию и экстенсификацию».

Второе, согласно И.Л.Бим - «спорные принципы интенсификации» и по Н. В. Барышникову – «принцип обстоятельности».

Принцип интенсификации в обучении предполагает применения положительного переноса на всех уровнях сопоставляемых языков, которое в итоге способствует уплотнению раздаточного материала и ускорению его усвоения.

Принцип экстенсивного обучения достигается путем применения дидактического материала, таким образом, нивелирует появление интерференции на всех языковых уровнях и позволяет совершенствовать процессы когнитивного и метакогнитивного характера.

Как показал анализ нашей работы, оба принципа оптимизации выступают в ситуации паритетной комплиментарной оппозиции. Тем не менее они способствуют для взаимодополнении и обогащении идей эффективной организации процесса образования. Согласно мнению А. В. Щепиловой «данное положение позволяет объединить их под одним названием: *принцип спиралевидной прогрессии,* входящий в сферу когнитивного, который предполагает цикличность изучения, возврат к ранее изученному материалу с постепенным его углублением и расширением» (390, с.83).

Для формирования речевой компетенции будущего учителя, с двумя иностранными языками. с учетом профессиональной направленности в поликультурных условиях, существенно ролевое взаимодействие, которое обуславливает совместную деятельность обучаемых (в нашем случае, использование диспута, выполнение речевых заданий, разрешение конфликтных ситуаций). Роль совместной речевой деятельности важна для обучающихся, так она может создавать условия для нравственного и эмоционального взаимоотношения и имеет колоссальную значимость для организации речевого взаимодействия студентов. Как подчеркивает Н.В.Титаренко, «участвуя в подготовке и проведении ролевых игр, студенты учатся вычленять свои речевые задачи из общегрупповых, воспринимать

логику и процедуру коммуникативного взаимодействия, применять критерии оценки речевого действия участников игры. Ролевые игры способствуют формированию коммуникативной компетенции, системы методических умений, активизируют практику применения речевых клише, которые оформляют общение и обучение в процессе иноязычного общения. Ролевые игры и речевые проблемные ситуации связываются с подлинным характером иноязычного общения в вузе, что предусматривает: сознательную мотивацию речевого акта; способность к креативной текстовой деятельности; способность адаптировать материал языка к условиям коммуникации» [343, с.116].

Опыт работы в полилингвальных условиях педагогических вузов РТ показал, что как один из важнейших условий скорейшей адаптации обучающихся в новом образовательном пространстве может вступать «организация межличностного взаимодействия и взаимопонимания между профессорско-преподавательским составом и студентами, студентами - представителями разных культур внутри группы педагогического университета» [184, с.131]. Для этого Л.А.Метелева предлагает следующие педагогические условия: «а) ознакомление студентов с социокультурными нормами поведения в новом для них социуме; б) формирование доброжелательных отношений между преподавателем и студентами, основанных на доверии, взаимопонимании и т.п.; в) создание благоприятного психологического климата, атмосферы творческой деятельности на занятиях, направленной на достижение поставленных перед студентами целей; г) работу над преодолением стереотипных негативных установок по отношению к носителям другой культуры» [218, с.20].

Важным представляется в данном случае практическая межкультурная коммуникативная деятельность обучающихся. Так, например, часто в ТГПУ проходят курсы таджикского языка для германских студентов. Общение таджикских и германских студентов способствует формированию таджикскими

студентами позитивноего отношения к германским обучающимся, преодолеванию у них скованности и трудности в процессе межкультурного общения и позволяет формированию речевой компетенции в условиях поликультурности.

Наряду с этим, по мнению исследователей Н.А.Ильиновой, В.В. Кашаевой, А. Маслоу, Н.П. Сазоновой и др., указанное условие «способствует социализации этнокультурного студента в новом социокультурном пространстве, основной смысл которой раскрывается на пересечении таких её процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация» [151, с. 16].

Во время встреч таджикских и германских обучающихся, которые проходят в педагогических вузах РТ, преимущественное место, занимает дискуссия [313, с.18]. Для хорошего качества и эффекта таких мероприятий важную роль играет умение учителя в организация дискуссии, путем включения элементов деловой или ролевой игры. Для этого, естественно, требуется предварительная подготовка, включающая: как определить проблемы дискуссии, подбор литературных источников, как распределить ролей между студентами и их подготовка к играм и др.

Одной из эффективных форм межкультурной деятельности таджикских и германских студентов в период интенсивных курсов таджикского языка считается организация *«круглого стола»* в основе которого лежит дискуссия. Во время проведения «круглого стола», естественно имеет место атмосфера сотрудничества, которая побуждает интерес учащихся и позволяет им активно участвовать в дискуссии. «Это позволяет студентам применять лингвистические и речевые знания на практике, т.е. ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речевого высказывания, отбирать и выстраивать логическую систему высказывания, умение анализировать и синтезировать предложенный материал, творчески импровизировать» [147

с.68].Такая форма работы способствует развитие уровни интеллектуальной и личностной активности студентов.

Большой интерес представляет у германских обучающихся ознакомления с народными традициями и обличиями [286, с.48], поскольку «они являются источником рождения культуры, отражающей нравственные ценности народа, показывают сущность духовной культуры, помогают понять менталитет носителей языка и культуры, включиться в неё» [245, с.35]. ***Диаграмма 2.***



Для германских студентов являются большим открытием особенности народной культуры, таджикские праздники «Навруз» и «Мехргон». Студенты из ФРГ, при поддержке своих таджикских сокурсников, в праздничные дни могут слушать таджикские песни и посмотреть танцы.

Преподаватели вузов и обучающиеся,выступают в качестве деятелей и субъектов этого процесса, а условия обучения в высшей школе становятся основными компонентами указанного процесса. «Учебный процесс, формирования речевой компетенции студентов, в педагогическом вузе характеризуют цели, задачи, содержание, методы, формы иноязычного общения, достигаемые при этом результаты. Это и есть образующие систему формирования речевой компетенции будущих учителей иностранного языка

компонент - целевой, содержательный, деятельностный и результативный» [20, с.23]. Структура процесса развития речевой компетенции будущих учителей ИЯ, которая направлена в ситуации иноязычного общения для развития их профессиональных качеств, позволяет выявить тесную взаимосвязь ее главных компонентов.

Следует отметить, что с того времени, как обучение ИЯ в высшей школе было ориентировано на практическое овладение ИЯ, формулировка цели обучения каждый раз изменялась. Ученые Е.И.Пассов, Е.П.Кузовлев, В.С.Коростелев рассматривали цели обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. В период последнего десятилетия происходила следующая трансформация целей обучения ИЯ: «обучение иностранному языку» - «обучение иноязычной речи» - «обучение иноязычной речевой деятельности» - «обучение иноязычному общению» - «обучение иноязычному общению в контексте диалога культур» [260, с.31]. Как известно, последовательность указанных терминов целей обучения ИЯ «явно выражает коммуникативную динамику, которая, очевидно, ассоциировалась (и сейчас еще ассоциируется) в сознании методистов с практической стороной дела» [260, с.66].

По утверждению Е.В.Разумовой, «основными целями овладения иностранным языком в вузе как педагогической специальностью является создание организационно-педагогических условий для формирования устойчивой системы ближайших и перспективных мотивов формирования речевой компетенции, приведения методов обучения иностранному языку, в соответствие с будущей полифункциональной деятельностью учителя» [284, с.28]. Из анализа научной литературы явствует, что для того чтобы достичь поставленную цель в каждом из видов речевой деятельности следует решать следующие задачи:

«- в говорении - умение сообщить (доложить, известить, объявить, рассказать, информировать и т. п.), объяснить (охарактеризовать, уточнить,

показать и т. п.),

- в письме - умение достаточно быстро фиксировать свои высказывания и высказывания других, составляя план или тезисы выступления, трансформируя материал;

- в чтении - умение быстро читать «про себя» статью в газете или журнале (политического, общественного и научно-популярного характера) и оригинальное художественное произведение средней сложности для удовлетворения всех функций чтения как средства общения;

- в аудировании - умение понимать аутентичную речь в нормальном темпе аудиозаписей;

- в переводе - умение выступить в качестве переводчика в любой ситуации» [284, с.30].

Согласно Т.Н.Астафуровой, «творческий личностный подход к иноязычному общению предполагает проблемную организацию обучения, организацию творческой коллективной, групповой, парной и индивидуальной речевой деятельности, формирование поведенческих структур, которые помогают успешно общаться на иностранном языке при минимуме необходимых средств» [23, с.15]. Тем самим, Н.Р.Аниськович, следующим образом, рассматривая общение, отмечает, что «введение заданий на ролевое исполнение предусматривается в виде системы упражнений, предусматривающих коммуникативные задачи и речевые проблемные ситуации. Формой функционирования иноязычного общения является ситуация. Суть ситуации общения составляют три вида деятельности: преобразовательная, познавательная и ценностно-ориентационная. Основные формы общения: расспрос, планирование совместной деятельности, обсуждение результата. Предметом общения служат взаимоотношения между студентами, преподавателем и студентом» [20, с.24].

Опираясь на трактовки И.Л.Бим, Н.Д.Гальсковой и др. о том, что «деятельностный компонент процесса формирования речевой компетенции

будущего учителя, с двумя иностранными языками с учетом профессиональной направленности в поликультурных условиях включает в себя речевую деятельность четырех видов: говорение, слушание, чтение, письмо», считаем важным условием для эффективности его осуществлении в педагогическом вузе применение различных средств обучения. Важную роль играют также активные, интерактивные и интенсивные методы и формы обучения. «Выбор адекватных методов обучения повышает информационную и образовательно-развивающую эффективность занятий, приводит к сокращению времени на выполнение домашних работ и освобождает время для дополнительных занятий продвинутым обучающимся, а также студентам с недостаточным уровнем исходных знаний и умений. Это репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие методы, а также методы программированного, проблемного, развивающего, саморазвивающего обучения и др. Важным является использование педагогических технологий, спроектированных на основе активизации и интенсификации деятельности обучаемых, эффективности организации и управления процессом формирования речевой компетенции в вузе» [46, с.132].

Следовательно, речевую компетенцию будущего учителя с двумя иностранными языками, с учетом профессиональной направленности, можно оценивать такими параметрами: «степень свободного владения иноязычной речью, развития слухопроизносительных навыков в ситуации общения; разнообразие используемого словарного состава; нормативность речевого поведения; речевое общение и коммуникация; умение реагировать на ошибки» [20, с.25].

Мы считаем, что технология формирования речевой компетенции будущего учителя с двумя иностранными языками с учетом профессиональной направленности, должна быть поэтапной. «Сюда можно отнести проблему формирования дискурсивной компетенции, которая предполагает *ознакомление, тренировку и практику* в общении. Для студента

ознакомление предполагает вводную инструкцию учителя, ориентацию в речевом и неречевом поведении. Тренировка включает однотипные упражнения на закрепление языковых средств общения. Практика в общении может быть свободной (на основе проблемной ситуации) или управляемой (на основе обсуждаемой коммуникативных задач)» [203, с.66]. Можно перечислить «типичные намерения участников дискурса:

- запросить (получить), сообщить информацию;
- обсудить вопрос (принять решение), дать оценку; выразить (защитить, опровергнуть) мнение партнера;
- рассказать о событии (человеке, предмете, явлении);
- представить обращение (заключение, просьбу и др.)» [203, с.66].

По опыту нашей работы существенными технологиями обучения в исследуемом материале, кроме вышеуказанных, являлись еще дискуссии к темам, тренинговые упражнения, презентация рефератов и курсовых работ, эвристические опросы, сократические беседы и др.

Согласно Н.И.Гез «речевая деятельность формируется тремя типами упражнений:

- первый тип - информационные упражнения, обеспечивающие осмысление материала;
- второй - операционные упражнения, развивающие автоматизмы, т.е. закрепляющие операционные навыки;
- третий - мотивационные упражнения, нацеленные на решение практических задач, т.е. формирование речевых умений» [83, с.20].

Вопросы формирования речевой компетенции студентов, при обучении двум иностранным языкам, в педагогическом вузе становится исходя из межкультурного и профессионального взаимодействия актуальной, поскольку формирование речевой деятельности в ходе общения на ИЯ способствует для развитии умений будущей профессии и создает

предпосылки для межличностного взаимодействия и профессиональной коммуникативной компетенции студентов.

Важно применение ролевого взаимодействия в совместной деятельности в таких технологиях как проведение диспута, выполнения речевых заданий и преотвратить конфликтную ситуацию. «Совместная речевая деятельность существенна для студентов уже потому, что создает ситуацию нравственных и эмоциональных взаимоотношений, которые имеют ключевое значение при организации речевого взаимодействия. Принимая участие в подготовке и проведении ролевых игр, студенты учатся вычленять свои речевые задачи из общегрупповых, воспринимать логику и процедуру коммуникативного взаимодействия, применять критерии оценки речевого действия участников игры. Ролевые игры и речевые проблемные ситуации связываются с подлинным характером иноязычного общения в вузе, что предусматривает: сознательную мотивацию речевого акта; способность к креативной текстовой деятельности; способность адаптировать материал языка к условиям коммуникации» [343, с.91].

В целом, содержание речевой подготовки обучающихся ИЯ с учетом профессиональной направленности в поликультурных условиях «включает: системные, научные, актуальные знания в области формирования речевой компетенции, убежденность в их необходимости и обязательности; умение применять полученные знания в практике иноязычного общения и речевого взаимодействия и деятельности; умение переносить знания в области речевого общения в нестандартные ситуации, формировать собственные принципы речевого взаимодействия и корректировать культуру речевого поведения на основе рефлексии и творческого преобразования общепринятых норм и правил; готовность к самообразованию, навыки самообразования; умения работать с информацией, способы её поиска и отбора; умение формулировать проблемные вопросы, цели и задачи самообразования в области речевой деятельности; дидактико-

коммуникативные умения, которые выступают как частное отражение общих целей обучения иностранному языку в вузе; дидактико-речевые умения, необходимые для нормального осуществления процесса обучения иностранному языку в вузе; обучающие программы, включающие типологию упражнений, заданий и др.» [244, с.106].

Таблица 2

Уровень сформированности речевой компетентности (РК) студентов в поликультурных условиях (в %%)

№№ п/п	Уровень сформированности РК	ЭГ		КГ	
		Полож.	Отриц.	Полож.	Отриц.
1.	Was ist die Hauptstadt des vereinten Deutschland?	86,7	13,3	42,6	57,4
2.	Welche deutsche Stadt ist durch ihre Gemäldegalerie weltberühmt?	84,2	15,8	41,3	58,7
3.	Wofür hat Albert Einstein den Nobelpreis 1921 erhalten?	75,4	24,6	40,3	59,7
4.	Was ist die Hauptstadt Österreichs?	86,9	10,4	49,6	50,4
5.	Was ist das Symbol der deutschen Hauptstadt?	82,6	17,4	42,1	57,9
6.	Wann fand die Wiedervereinigung Deutschlands statt?	86,7	13,3	44,6	55,4
7.	Wie heißt der Autor des bekanntesten Wörterbuches der deutschen Rechtschreibung?	81,5	18,5	40,9	59,1
8.	Wie heißt die Hauptstadt der Schweiz?	86,8	13,2	46,7	53,3
9.	Seit wann betreibt die Schweiz die Politik der Neutralität?	83,6	16,4	43,5	56,5
10.	Wie heißt das Parlament Deutschlands?	76,9	23,1	41,8	58,2
	В среднем	83,1	16,9	43,3	56,7

Для проверки, обеспечивают ли содержание и технологии формирования речевой компетенции будущего учителя с двумя иностранными языками становление запланированных умений, нами был использован специальный приём оценки результата, критерий Стьюдента – Госсета.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что предъявленные содержание и методика формирования речевой компетенции будущего учителя, с двумя иностранными языками, с учетом профессиональной направленности в поликультурных условиях, способствуют повышению качества знаний студентов с двумя иностранными языками. Тем самым активизируется познавательная и творческая

деятельность студентов, повышается их мотивация для изучения ИЯ, обеспечивается вовлечённость обучающихся в обсуждение содержания обучения. Результаты анкетирования позволили селать такой вывод.

Из 190 студентов ЭГ по формирования речевой компетенции будущего учителя, с двумя иностранными языками, с учетом профессиональной направленности в поликультурных условиях 83,1 % обучающихся сумели достичь порогового уровеня владения ИЯ, что является достаточным для подготовки в высшей школы, 16,9 % обучающиеся представили недостаточные ответы. Данный показатель в КГ составляет 43,3 % и 56,7 % соответственно.

Студенты ЭГ более активно принимали участие в дискуссиях. Их ответы носили полноту высказывания. Они правильно оформили устную речь, уместно использовали лексику, бегло и корректно пользовались языком, владели большим лексическим запасом слов, позволяющим восполнить незнание отдельных глоссарий; проектные работы были содержательными, объёмностью, имело место собственное мнение к исследуемой проблеме. Что касается студентов КГ, то они непроявляли большой интерес к обсуждаемым темам, у них не наблюдались формирования более мобильных умений.

Таким образом, процесс формирования речевой компетенции будущего учителя с двумя иностранными языками с учетом профессиональной направленности в поликультурных условиях представлен как система, которая объединяет взаимосвязанные и взаимообусловленные элементы для осуществления профессиональных целей и задач.

Данная модель способствует описанию и расширению знания об исследуемом процессе, проектирует речевое взаимодействие учителя и учащихся в процессе обучения иностранному языку. Главным условием совершенствования речевого взаимодействия преподавателя и студента в вузе является, изменение отношений между ними по сравнению со школьными, превращения их из субъект-объектных в субъект-субъектные,

отношения последнего предполагают активное отношение обучаемого к учебному процессу, совместную деятельность с преподавателем.

2.3. Модель формирования коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками как интегрированное качество личности в этнокультурных условиях.

Опыт работы в педагогическом вузе показал, что в ходе осуществления учебной коммуникативной деятельности значительная часть обучаемых испытывают большие трудности. Определенная часть студентов затрудняются при общении даже в естественной языковой среде, потому что они не владеют методикой общения, у них низкий уровень коммуникативной культуры.

К более активным формам организации деятельности учащихся, главным образом, следует отнести применение динамических диад и парной работы из разновидности групповых форм работы, в которых предполагаются использовать технологии групповой дискуссии.

Методологическую основу работы представляют: общенаучные положения о единстве личности и деятельности А.Г. Асмолова, Л.П. Буевой, В.В. Давыдова, В.А. Ядова и др., концепция непрерывного профессионального образования А.А. Деркача, Г.А. Злобиной, А.В. Зосимовского, Н.Б. Шмелевой и др.; формирование мотивации учения А.К. Марковой и др.; идеи системного и деятельностного подходов Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, Л.С. Выготского, М.А. Данилова В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., концепция личностно-ориентированного подхода Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова и др., психологические основы общения Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Л.П. Буевой, Б.Ф. Ломова, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева и др.

Н.В. Кузьмина придает существенное значение «структуре личности учителя его профессиональной компетентности» [179, с.45]. Л.М. Митиной принадлежит разработка структурно-иерархической модель личности учителя. Согласно ее суждению, «личность учителя развивается в процессе

педагогической деятельности и педагогического общения, и каждая из сфер труда учителя предъявляет особые требования к его личностным качествам» [228, с.24]. Л.М. Митина определяет «два класса педагогических способностей: проектировочно-гностические и рефлексивно-перцептивные. В педагогической компетентности она выделяет три подструктуры: деятельностную, коммуникативную, личностную» [228, с.25]. Согласно А.К. Марковой «в модель профессиональной компетентности учителя выделяется три стороны учительского труда - педагогическую деятельность, педагогическое общение и личность. В структуру личности учителя входят: мотивация личности, свойства личности, интегральные свойства» [212, с.83]. И.И Прокопьевым представлена своеобразная «деятельностно-личностную модель учителя, Е.В. Бондаревской разработана модель личностно-ориентированной педагогической культуры учителя» [54, с.38], Э.Ф. Зеер разработана «модель профессионально-обусловленной структуры личности» [128, с.54], В.И. Андреевым сконструирован идеальный «портрет» педагога» [18, с.214] и др.

В данном разделе мы делаем попытку описать модель формирования коммуникативной компетентности студентов, с двумя иностранными языками, как интегрированное качество личности в этнокультурных условиях. Процесс формирования коммуникативной компетентности студента, с двумя иностранными языками, представляет составную часть в системе общего развития и профессионального образования личности.

Критериальный аппарат речевой подготовки включает «в качестве главных характеристик усвоение речевых действий: когнитивный и практический компоненты (чтение, слушание, говорение, письмо) и коммуникативный критерий, а также показатели и уровни их сформированности, способствует осуществлению качественного мониторинга процесса формирования речевой компетенции в педагогическом вузе. Критерий усвоения речевых действий характеризуется

степенью свободного владения иноязычной речью, уровнем развития слухопроизносительных навыков в ситуации общения, разнообразием используемого словарного состава, нормативностью речевого поведения, владением умениями педагогического общения, речевой коммуникацией, умением реагировать на ошибки учащихся» [80, с.114]. «Коммуникативный критерий характеризуется умением и готовностью осуществлять иноязычное общение (устное и письменное), включая знания культуры народа-носителя изучаемого языка» [261, с.136].

Поведенческий аспект предъявляет возможность учебному процессу, который позволяет обучаемым приобрести нужный опыт коммуникативной деятельности. К ним, в первую очередь, относятся педагогическая практика и метод групповой дискуссии. Как известно, «групповая дискуссия лежит в основе деятельности психотерапевтических групп, весьма популярных на Западе и уже давно попавших в арсенал отечественной психологии» [131, с.51]. Психологи в своих работах объясняют «популярность групп и метода групповой дискуссии потребностью людей в общении, произрастающей из явления дегуманизации культуры современного мира» [131, с.52]. Нам кажется, что группы интенсивного обучения ИЯ преобладают такой же популярностью. «Модель межличностного взаимодействия в такой группе, построенная на основе чувства причастности, поддержки, внимания и заботы, а не враждебности и неприязни, создает условия для успешной коммуникативной деятельности обучаемых, приобретения ими опыта общения и на этой основе повышения коммуникативной компетентности личности» [156, с.147].

Что касается сменных пар и динамических диад, то можно ощущать их положительное воздействие и создание оптимальных условий, чтобы приобрести опыт коммуникативной деятельности и развития соответствующих свойств личности. Например, в нашем исследовании студенты ЭГ после их обучения смогли хорошо ориентироваться, когда речь

шла о «выборе более продуктивной линии поведения в конфликтной ситуации - "сотрудничество" Конфликтные отношения - неизбежный результат условий тесного взаимодействия, в которое поставлены обучаемые языкового вуза логикой дидактического процесса, результат стремления к общению и неумения общаться. Обучая общению, мы выводим обучаемых за пределы конфликтных отношений» [348, с.28].

Как отмечает К.К.Дугашева «на начальной стадии билингвизма весьма часто допускаются различного рода интерференционные ошибки вследствие смешения и неразличения звуков чужого языка (реинтерпретация, недодифференциация, субституция и др.)» [117, с.19]. Студенты допускают также различные ошибки грамматического характера, причем они больше ошибок допускают при выражении грамматических категорий, которых нет в родном языке или первом ИЯ.

Согласно мнению К.З.Закирьянова «при овладении семантически значимыми грамматическими категориями вторичного языка билингв имеет возможность отталкиваться от мыслительного содержания этих категорий, которое, так или иначе, передается в первичном языке. При изучении же формальных классов такой опоры у билингва нет: в этом отношении каждый язык — уникальное явление. Естественно предположить, что билингв допустит большую интерференцию при использовании семантически полноценных грамматических категорий. Причем степень интерференции при использовании формальных классов прямо пропорциональна степени их семантической опустошенности» [123, с.45].

В структуре коммуникативной компетентности учителя с двумя иностранными языками мы выделяем *когнитивный, психологический и инструментальный компоненты.* В рамках данного исследования мы выявили значимые знания, качества, умения и навыки в каждом из компонентов коммуникативной компетентности учителя иностранного языка. Для этого мы обратились к трем сферам личности и деятельности

будущего учителя, с двумя иностранными языками: лингвистической, социокультурной и коммуникативной.

Как отмечает Е.С.Ткачук, «когнитивный компонент в структуре коммуникативной компетентности представляет собой объем, необходимых студенту знаний в лингвистической, социокультурной и коммуникативной областях на иностранном и родном языках» [344, с.59]. Когнитивная составляющая характеризует уровень развития интеллекта и главным образом зависит от объема общих знаний, знаний лингвистических и социокультурных, а также знаний по теме коммуникации.

Психологический компонент представляет собой совокупность значимых психологических качеств, эмоционально-психологическую основу коммуникативно-языковой компетентности учителя, с двумя иностранными языками, и включает способности воспринимать, понимать, перерабатывать и передавать разную информацию в процессе общения. В данной совокупности мы выделяем такие качества, как социальная наблюдательность (восприятие), память и мышление (понимание), активность, устойчивая положительная мотивация к общению на изучаемом языке, способность проявлять рефлексивные способности, дружелюбие, эмоциональную выразительность и отзывчивость (эмпатию), отсутствие национально-этнических предрассудков, отсутствие языкового барьера и др. [165, с.18].

Инструментальный компонент представлен практической или фактической компетенцией, как совокупностью умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение учителя и обучаемых на иностранном языке, в ходе педагогического процесса, или успешную межкультурную коммуникацию. Данный блок включает умение использовать имеющиеся знания и способности (лингвистические, социокультурные, коммуникативные) в речемыслительной деятельности адекватно конкретной ситуации. Главные качества в данной совокупности, с

нашей точки зрения, - умение выбирать приемлемый стиль речевого поведения при межкультурной коммуникации, а также способность моделировать речевой акт с постановкой конкретной коммуникативной задачи и реализовывать ее [218, с.17].

Рассмотренные нами, структурные компоненты, в системе коммуникативной компетентности, находятся в отношениях тесной взаимосвязи и взаимовлиянии. Необходимые для успешной самореализации учителя с двумя иностранными языками знания, качества, способности, умения и навыки в комплексе слагают интегративное качество личности - коммуникативную компетентность, уровень развития которой зависит от уровня развития, наличия или отсутствия каждого слагаемого в отдельности. Заметим, что данное единство - не есть простая суммарная категория, а образование, целостное и развивающееся.

Степень разработанности научных основ учебного процесса во многом повлияет на качество лингводидактической обеспеченности для формирования и развития двуязычия и многоязычия. Так как «уровень разработки научных основ непосредственно связан с сопоставительным изучением иностранного языка (ЯИ 3) с родным (ЯР 1) и с первым неродным (ЯР 2)» [425, с.24]. Подобное исследование «создает основу общей теории языка, позволяет установить единые законы организации и функционирования единиц различных языковых систем и подсистем, определить типологические общности языков, специфические факты, явления, которые остаются вне поля зрения при изолированном исследовании. Последовательное сопоставление языков позволяет вскрыть их структуры с большей наглядностью и значительно оптимизировать процесс обучения иностранным языкам. В современных условиях приоритетным считается педагогически ориентированное межязыковое сопоставление» [117, с.19]. Подобное сопоставительное изучение полагает

правильное решение поставленных задач: определить потенциальные зоны интерференции в обучении ИЯ в ситуациях таджикско-немецкого двуязычия.

Согласно теориям Т.А.Бертагаева «на первом этапе реализации языковой способности ко второму языку развитие умений и навыков владения первичной и вторичной языковыми системами осуществляется с разных исходных точек. Умения и навыки владения языковой системой родного языка в значительной мере уже сформированы у учащихся, идет процесс их совершенствования. В то же время умения пользования языковой системой изучаемого языка находятся в начальной стадии становления. Процесс развития навыков пользования двумя языковыми системами идет в одном направлении, но его фазы не совпадают. Продвинутому этапу формирования умений и навыков владения родным языком, как правило, соответствует начальный этап становления умений пользования родной речью» [40, с.84].

Для подготовки конкурентоспособных, компетентных специалистов - будущих учителей с двумя иностранными языками требуется создать такое условие, чтобы процесс обучения стал коммуникативно-ориентированным. Это означает, что учебный процесс был ориентирован на личность студента, на развитие его речемыслительной деятельности, на формирования коммуникативных умений и навыков.

В этой связи основополагающие значения имеют «следующие условия:

- рассмотреть возможность приспособления коммуникативно ориентированного обучения к реальному учебному процессу вуза;
- разработать и обосновать комплекс условий, направленных на формирование коммуникативной компетентности;
- разработать курсы по выбору, программы педагогических коммуникативно-ориентированных практик, посредством которых может быть достигнута эффективность выполнения условий, направленных на

формирование коммуникативной компетентности будущих учителей с двумя иностранными языками;

- коммуникативное взаимодействие преподавателей и студентов в процессе предлагаемых условий» [83, с.20].

Опыт нашей работы показывает, что адекватное использование коммуникативно-ориентированного обучения способствует повышению эффективности в формировании коммуникативной компетентности обучающихся. Придерживаясь точки зрения О.Ю.Искандаровой, в нашей работе мы определили комплекс педагогических условий в формировании модели коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками, которые «делятся в следующем:

- организационные, включающие личностно-ориентированную направленность процесса обучения, ориентацию студентов на активную познавательную деятельность, использование дидактических материалов проблемного характера, коммуникативного обеспечения урока;
- психологические - создание доброжелательной атмосферы в коллективе, обучение с учетом уровня развитости познавательных процессов, мотивации, личностных качеств студентов;
- дидактические - определение цели и задач, совершенствование содержания обучения, включение в содержание занятий заданий проблемного характера, приобщение студентов к речевой деятельности через методы активного обучения (сюжетные и ролевые игры, проведение дискуссий и др.)» [144, с.23].

Как считает А.В.Хуторской «коммуникативная компетенция предполагает владение лингвистической компетенцией, знание сведений о языке, наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимание отношений между коммуникантами, умение организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и

коммуникативной целесообразности высказывания. Данная проблема связана с решением таких задач, как:

• разработка критериев отбора коммуникативных ситуаций и способов их наиболее рациональной презентаций в учебниках;

• обоснование иерархии речевых намерений с точки зрения трудностей реализации их в речевых актах;

• выявление оптимального соотношения между функцией языковых явлений и их формой и др.» [373, с.61].

При исследовании коммуникативной компетентности с позиций дидактики, нами было выявлено оптимальное соотношение между функциями общения, формой организации коммуникативной деятельности студентов и результатом данной деятельности. Как средство развития коммуникативной компетентности мы выбрали учебный предмет "Практика устной и письменной речи по немецкому языку". Обучение иностранному языку - это «общение студентов на ИЯ с учителем, а также общение студентов между собой, а обучение - это коммуникативная деятельность преподавателя, которая выступает как средство решения учебных задач, как способ организации общения студентов и как общение с ними. Если в условиях обучения любому другому предмету функцией общения является лишь организация предметной деятельности обучаемых, то при обучении иностранному языку сама предметная деятельность обеспечивает благоприятные условия для общения участников дидактического процесса, а общение есть цель и средство обучения одновременно. Качества личности, в совокупности, составляющие гуманистическую ценностную диспозицию личности, лежат в основе её способности целесообразно взаимодействовать с другими на своем уровне развития, обученности или воспитанности. Такого рода способность мы называем коммуникативной компетентностью личности» [299, с.86].

Определив модель формирования коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками, мы разработали экспериментальную программу. Содержание этой программы реализуется через:

• содержание занятий по практике устной и письменной речи по немецкому языку и применением учебной информации, которая оформляется в виде составленных текстов;

• спецкурс «Проектирование урока немецкого языка в средней общеобразовательной школе»;

- игровое проектирование, использующее тренинговые техники и приемы микрообучения;

• педагогическая практика студентов, связанная с выполнением профессионально-коммуникативных заданий.

Главным пунктом исследования стало рассмотрение понятий «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность». По определению А.Н.Щукина, «если придерживаться разграничения терминов *компетенция* и *компетентность,* приведенные выше толкования терминов *знания, навыки, умения*, которые учащиеся должны усвоить, дают представление о содержательной стороне компетенции, а формируемая при этом способность к их применению в различных ситуациях общения – о компетентности владеющего языком в рамках приобретенной компетенции» [393, с.141]. Тем самим, мы трактуем компетенцию в качестве определенного понятия знание, навык, умение и качество, которые в целом позволяют человеку поступать в разных условиях.

По мнению В.А.Адольф «*профессиональную компетентность* учителя можно определить как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение профессиональных компетенций (психологической, методической, предметной, коммуникативной, исследовательской и т.д.), сформированность которых позволяет учителю эффективно осуществлять

профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения в стандартных и изменяющихся условиях протекания деятельности, совершенствовать свой профессиональный опыт и расширять его границы» [7, с.124].

Ввиду того, что «в иноязычной коммуникации прослеживается взаимодействие: а) языка (межъязыковая коммуникация); б) культуры (межкультурная коммуникация); в) субъекта, носителя языка и культуры (межличностная коммуникация), то структура коммуникативной компетентности будущего учителя была представлена тремя взаимосвязанными компонентами: лингвистическим (языковая и речевая компетенции); социокультурным (страноведческая и лингвострановедческая компетенции); интерсоциальным (интерактивная и перцептивная компетенции)» [194, с.27].

Еще 1970-х годах американский исследователь Д.Фишман писал, что в мире существуют «сбалансированные билингвы», которые практически не делают ошибок ни в L1, ни в L2, говорят свободно на обоих языках и принимаются языковыми сообществами L1 и L2 как носители этих языков.

Однако сбалансированные билингвы не могут знать оба языка на уровне обычных одноязычных носителей этих языков, ведь они представляют собой носителей двух языков одновременно. Такие билингвы зачастую владеют лишь определенными репертуарами, которые они успели выработать на протяжении многих лет, потому что функции, выполняемые с помощью первой или второй языковой личности, находятся в состоянии дисбаланса [428, с.160].

Следует отметить, что один из языков двуязычной личности является доминирующим. В случае монолингва это, конечно, L1. В случае же билингва доминирующим языком может быть как L1, так и L2. Данное явление называется интерференцией, которая определяется как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося

либо в языковых контактах, либо индивидуальном освоении неродного языка: выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного (L1)» [429, с.69].

В условиях билингвизма существенное значение имеет переключение кодов. Любой естественный язык является кодом, который понимает и применяет для общения определенная этническая группа, племя, нация. Поэтому, если говорить о монолингвах, переключение кодов подразумевает возможность варьирования между вариантами языка (литературный, разговорный, диалект и т.д.) в рамках одного языка, в то время как билингвы способны моментально переключатся с L1 на L2.

Основу социокультурного подхода к формированию коммуникативной компетентности будущих учителей с двумя иностранными языками, «составляет система принципов, состоящая из двух подсистем, одна из которых отражает информационную сущность рассматриваемого процесса, а вторая — его дидактическое наполнение» [195, с.97]. Первая подсистема принципов как «диалога культур», культуросообразности, мультикультурности, межпредметной интеграции и др. были представлены на основе анализа работ И.А.Зимней, Е.И. Пассова, А.П.Садохина, В.В. Сафоновой, О.В.Сухих, П.В.Сысоева, С.Г.Тер-Минасовой.

При выделении принципов второй подсистемы, нами было учтено то условие, что комплементарность технологий обучения при их взаимодополняемости способствует, повышению эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам. Анализ научной литературы показал, что целесообразно при обучении ИЯ объединить технологию контекстного с коммуникативным. Правомерность такого шага мы представляем по некоторым причинам. «Во-первых, при имеющихся различиях у данных технологий обучения иностранным языкам много общих качеств, положительно влияющих на формирование коммуникативной

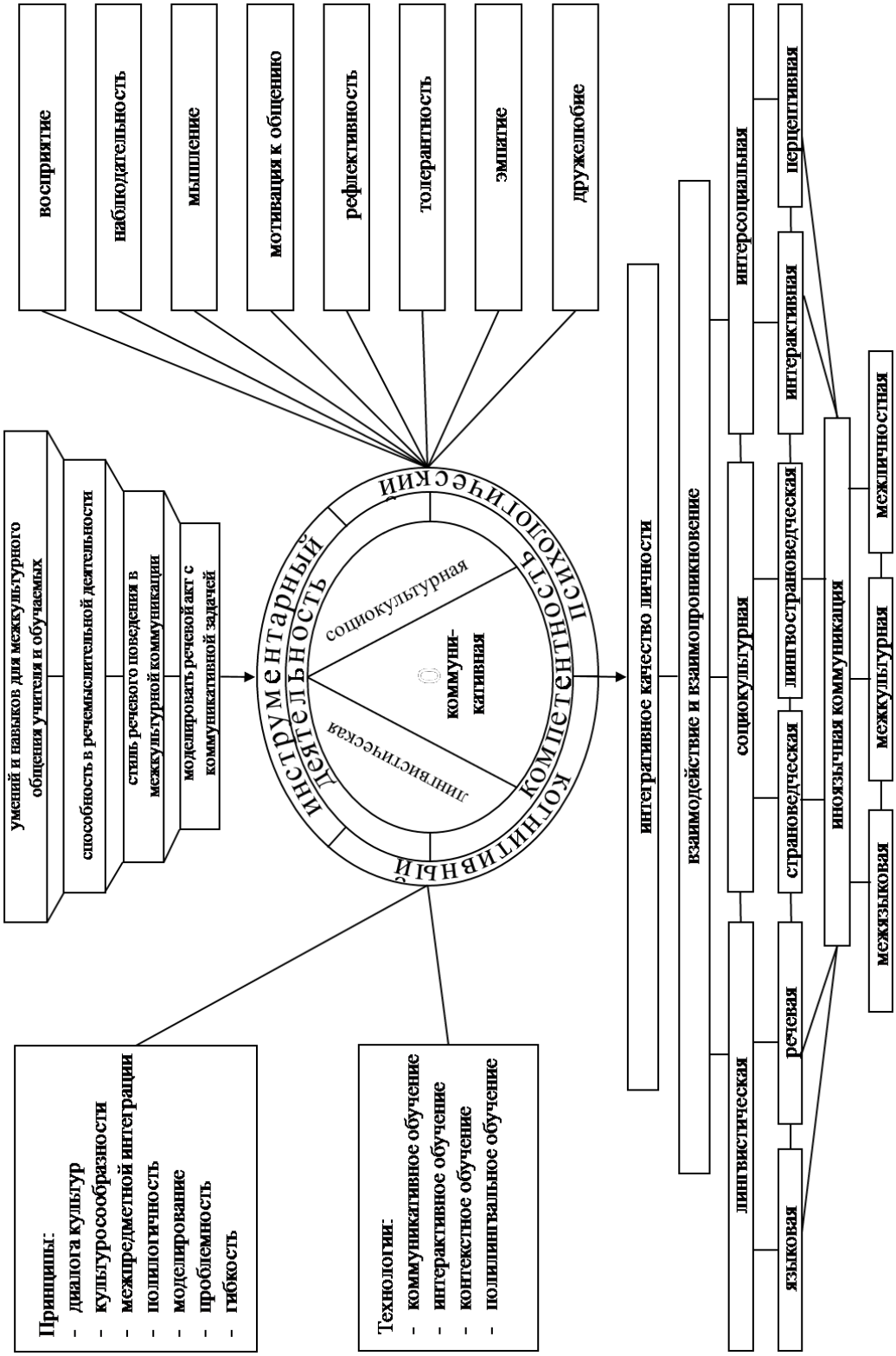
компетентности будущих учителей, с двумя иностранными языками. Оба подхода относятся к новому типу обучения, позволяющему максимально приблизить условия обучения к условиям иноязычной коммуникации. Во-вторых, контекстно-коммуникативное обучение позволяет гибко использовать формы, методы и приемы данных моделей обучения, а также разрабатывать новые, что ведет к повышению качества языковой подготовки будущих учителей и развития у них иноязычной коммуникативной компетентности. В-третьих, объединенная модель обучения позволяет в полной мере реализовать принципы как контекстного, так и коммуникативного обучения. Учитывая предмет нашего исследования, во вторую подсистему мы включили следующие принципы: конструктивного взаимодействия, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности (речевой направленности), диаполилогичности, имитационного моделирования, проблемности и гибкости» [67, с. 38].

Модель социокультурного изучения L2. Рассматривая методику обучения иностранному языку, ученые-дидакты сделали вывод о том, что как лучший метод для освоения L2, т.е. формирование второй языковой личности, вступает «модель социокультурного обучения, лежащая в основе межкультурной коммуникации» [301, с. 64].

По мнению исследователей-лингвистов, L2 легче всего изучается студентом, когда у него есть «живой пример для подражания»: в нашем случае встречи таджикских студентов с их немецкими комилитонами, прибывших в РТ для изучения таджикского языка. «Общаясь на неродном языке с носителем языка L2, студент учится имитировать речь неродного языка, соблюдая культурные нормы общения L2, а также естественным образом развивается его словарный запас. То есть, слушая и подражая, студент постепенно создает «глобальную картину мира» своей второй языковой личности» [365, с.26]. Hans Bickes и Ute Pauli считают, что «билингв – это полноценный носитель двух языков на уровне родного языка

(doppelter Erstspracherwerb)» [413, с.81]. Согласно мнению Britta Hufeisen, билингв применяет L1 и L2, - вместе или по отдельности, - исходя из жизненной обстановки в разных областях, с разными людьми.

Схема 1. Модель формирования коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками как интегрированное качество личности в этнокультурных условиях



Реализация идей социокультурного подхода к процессу формирования коммуникативной компетентности студентов, в процессе обучения двум иностранным языкам, осуществима, если имеет место определенный комплекс педагогических условий. При его выделении нами было учтенены: «а) современные требования, предъявляемые обществом к учителю иностранного языка; б) тенденции изменения целей и содержания языковой подготовки в высших учебных заведениях; в) специфические особенности обучения иностранному языку с позиций социокультурного подхода; г) результаты констатирующего эксперимента. В результате был выявлен следующий комплекс педагогических условий:

- насыщение содержания языкового материала социокультурной информацией;
- интерактивное включение будущих учителей в иноязычную коммуникацию на основе гибкого использования форм и методов коммуникативно-контекстной технологии;
- формирование у будущих учителей «мотивации интеграции»» [65, с.55].

Анализ выделенных педагогических условий показал, что второе условие составляет первое, а третье содержит первое и второе. Между указанными условиями существует взаимосвязь на основе принципа обогащения. Таким образом, эти условия создают комплекс. В качестве проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками, как интегрированное качество личности в этнокультурных условиях, важно придать значение тщательному отбору учебного материала, непрерывному концентрическому накоплению знаний, поэтапному формированию навыков и умений. Существенную роль играет при этом постоянная опора на языковой, речевой и личностный социокультурный опыт обучающихся. В качестве ястности студентов с двумя

иностранными языками как интегрированное качество личности в этнокультурных условиях, мы проводили анкетирование со студентами III-V курсов. Результаты отражены в таблице 3.

Таблица 3

Уровень сформированности коммуникативной компетентности (КК) студентов с двумя ИЯ в этнокультурных условиях (в %%)

№№ п/п	Уровень сформированности КК	ЭГ		КГ	
		Полож.	Отриц.	Полож.	Отриц.
1.	Wann feiert man Weihnachten in Deutschland?	85,4	14,6	52,3	47,7
2.	Wie heißt die Hauptstadt der Republik Österreich?	86,8	13,2	53,1	46,9
3.	Wie heißt der größte See Deutschlands?	86,7	13,3	52,4	47,6
4.	Aus welchen Dialekten entstand das Schweizerdeutsch?	85,1	14,9	51,4	48,6
5.	Wie heißt die Woche vor Ostern?	87,1	12,9	51,2	48,7
6.	Wo wurde Mozart geboren?	85,2	14,8	56,2	43,8
7.	Warum heißt das Fest am 31. Dezember Silvester?	87,3	12,7	55,4	44,6
8.	In wieviel Sprachen spricht man in der Schweiz?	86,1	13,9	43,3	56,7
9.	Wann wurde J. S. Bach geboren?	84,3	15,7	44,1	55,9
	В среднем	85,2	13,8	40,6	59,4

По результатам анкетирования студентов III - V курсов можно сделать вывод о том, что большинство студентов удовлетворены результатами анкеты. По мнению большинства студентов из экспериментальных и контрольных групп (85,2% - 40,6%), ознакомления с традициями, обычаями страны изучаемого языка позволило им расширить знаний и развивать речевые умения. Большинство студентов отметило, что их интерес стал больше к культуре ФРГ, Австрии и США. Результаты экспериментальной деятельности показали, что динамика изменения показателей уровня сформированности речевой компетенции студентов с двумя ИЯ положительно поднялась, возросла положительная мотивация студентов

Следовательно, методическая система формирования коммуникативной компетентности студентов, с двумя иностранными языками, как интегрированное качество личности в этнокультурных условиях, является не столько отбор и последовательность изложения материала межкультурной направленности, сколько обучение методическому подходу к формированию

речевой компетенции студентов с двумя ИЯ. Именно данной логике освоения элементов коммуникативной компетентности студентов с двумя ИЯ, подчинен системно-деятельностный и компетентностный подходы, «включающие в себя технологии, направленные на формирование как социокультурной, так и методической компетенций, поскольку целью обучения будущих учителей ИЯ должно стать формирование и развитие не только речевой компетенции в условиях полиэтничности, но и профессионально значимых компетенций (языковые, речевые, коммуникативные, методические), которые позволяют добиться высокого уровня профессиональной компетентности на этапе специальной подготовки по проведению внеаудиторной деятельности и педагогической практики» [13, с.78].

Таким образом, как показало наблюдение за учебным процессом, в частности на факультетах английского языка и романо-германских языков ТГПУ, ТГИЯ и КТГУ, большинство выпускников педагогических вузов высокие результаты по двум иностранным языкам, часто не испытав недостатка в лингвистических средствах. Тем не менее, некоторые из них затрудняются в общении на английском языке, как втором иностранном. Выпускники педагогических вузов часто допускают ошибки в устной речи, в частности в полилогическом общении по второму ИЯ. Часто в их речи не наблюдаются признаки коммуникативной мотивированности, эмоциональной выразительности, ситуативно-коммуникативной адекватности. Нам кажется, что причиной таких недостатков является недостаточная разработанность учебного материала в теоретическом отношении для старшего этапа обучения по второму иностранному для педагогического вуза, недостаточное освещение проблемы контактов двуязычия и триязычия, в качестве специфических особенностей многоязычия, определение своеобразия интерференции и трансференции в условиях триязычия и интерпретации результатов исследования с позиций современной лингводидактики.

Выводы по второй главе

Посколку на современном этапе почти все мировое пространство охвачено процессами глобализации, в связи с этим общемировой рынок труда требует от современных людей знания хотя бы одного из мировых языков, обеспечивая тем самым себе успешность и конкурентоспособность. Следовательно, двуязычие определяет социальный маркер успешности в современном мире.

Политика двуязычия является, во-первых, составной частью политического механизма межнационального общения, направленного на развитие национальностей в процессе государственного строительства. Во-вторых, политика двуязычия является соотношением механизмов признания государством прав этнических меньшинств и механизмов воздействия государства на процессы этнической идентификации и мобилизации, что в языковой политике многонационального государства и определяет фактическую возможность свободного использования двух языков в различных сферах общественно – политической жизни, т. е. возникновение двуязычия и т. д.

Наблюдения показывают, что только в ситуации совместной творческой деятельности педагога и обучающиеся, которая имеет для каждого из них личностный смысл, между ними образуется отношения партнерства, проявляющиеся между ними во взаимосвязи и взаимовлиянии. Урок ИЯ для организации межличностного общения студентов имеет преимущество перед другими учебными предметами. Как показал опыт проведения межличностного общения, обучаться вместе, в группе не только интереснее, но и значительно эффективнее. Потому что совместными усилиями можно ликвидировать все пробелы, на котором и базируется идея обучения в сотрудничестве.

Высшие учебные заведения, как в РТ, так и в современном мире находятся в поликультурном образовательном пространстве. Это объясняется

тем, что Республика Таджикистан исторически и фактически является полиэтнической страной. Осознание поликультурности в РТ ставит перед специалистов вузов новые задачи для осуществления коммуникативной деятельности в образовательном пространстве. Относительно нашей исследовательской работы существенно то, что описание задач социокультурного образования средствами ИЯ реализуются исследователями в рамках структуры коммуникативной компетенции.

Таким образом, можно отметить, что двуязычие как политический механизм используется в международной практике для мобилизации коммуникативных ресурсов этничности, т. е. для консолидации полиэтнического общества вокруг определенной политической идеи. При этом двуязычие, как процесс овладения вторым языком и второй культурой, является своеобразной доминантой процесса постепенной адаптации к лидирующей культуре, причем без обязательного отказа от собственной языковой идентичности, предлагая тем самым наиболее приемлемую социальную модель для индивидов, входящих в новую культуру.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДВУМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ И ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

1.1. Модель межличностного взаимодействия в формирования толерантного речевого поведения.

Развивающемуся обществу Республики Таджикистан в XXI веке нужны образованные, конкурентоспособные, нравственные субъекты, которые в условиях выбора в состоянии принимать ответственные решения, сотрудничать, заранее прогнозировать последствия своего решения, способные к взаимопомощи. У этих людей проявляется мобильность, динамизм, конструктивность и чувство ответственности за судьбу своей страны. Система образования призвана решать задачи воспитания и развития человека, способного к переустройству общественной жизни, сохранению культуры, экологии и соблюдения правопорядка.

Развитие рационального, критического мышления в последние десятилетия вступает в зарубежной педагогике как одно из общепризнанных образовательных целей обучения. Согласно И.В.Муштавинской «в социально-педагогическом плане его важность связывается обычно с представлением об опоре демократического общества на сбалансированное критическое мышление граждан и связанную с ним способность принимать обдуманные взвешенные решения» [234, с. 27].

Система развития критического мышления исходит от идей Жана Пиаже и Льва Выготского, в ее основу положены идеи великих психологов «о творческом сотрудничестве ученика и учителя, о необходимости развития в учениках аналитически-творческого подхода к любому материалу, дабы воспитать их не потребителями информации, а активными творческими людьми» [234, с. 116]. Можно сказать, что психолого-педагогические основы

американской технологии родственны основам нашей системы развивающего обучения [106, с.53].

Программа развивающего обучения - русское детище - тоже учит учиться, добывать знания, работать в группах. Разница, однако, заключается в том, что система развития критического мышления - это не школьная программа, а технология организации учебного процесса, применимая к любой программе и любому предмету.

Согласно теории А.Никитина, в основу технологии развития критического мышления положен базовый дидактический цикл, состоящий из трех этапов (стадий) [243, с.42].

Первая стадия – «вызов», во время которой у учащихся активизируются имевшиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала. Вторая стадия – «осмысление» – содержательная, в ходе которой и происходит непосредственная работа ученика с текстом, причем работа направленная, осмысленная. Процесс чтения всегда сопровождается действиями ученика (маркировка, составление таблиц, ведение дневника), которые позволяют отслеживать собственное понимание. Третья стадия – стадия «рефлексии» – размышления. На этом этапе ученик формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его либо с помощью собственного текста, либо своей позиции в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учетом вновь приобретенных знаний [243, с.42-46].

Новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования как «научить учиться» [109, с.62]. Никогда прежде система образования не готовила учащихся к жизни в таких динамично изменяющихся условиях. Как утверждают исследователи по педагогике и психологии, центральной задачей

для обучающихся в этом вопросе является научиться эффективно, находить знания, критически мыслить. Они должны уметь воспринимать новую информацию, тщательно и критично её исследовать, уметь формировать жизненные навыки, уметь уравновешивать в своем сознании различные точки зрения, уметь подвергать идею легкому скепсису, проверять отдельные идеи на возможность их использования. Перестройка вузов, совершенствование учебно-воспитательного процесса требуют от преподавателя особого внимания к развитию критического мышления учащихся.

Согласно И.Л.Бим, процесс обучения иностранному языку понимается не как индивидуальная деятельность студента с учебным материалом, а как «особым образом организованное общение» [45, с.13]. Как показывает опыт преподавания ИЯ, важной функцией такого общения является установление взаимодействия между преподавателем и студентами в процессе обучения двум иностранным языкам, которое на наш взгляд является основой для изучения фонетических, грамматически, стилистических особенностей языка и межкультурного диалога. Данная функция моделирует коммуникацию людей, говорящих на иностранном языке, создавая условия для лучшего понимания и усвоения иноязычной речи. Следовательно, процесс обучения иностранному языку предполагает взаимодействие обучающихся, под которым понимается, прежде всего, их совместная согласованная деятельность [136, с.67]. Наиболее практикуемые типы обучающего взаимодействия – это общение в системах: *учитель – ученик, учитель – группа учащихся, учитель – родитель* (внеклассные мероприятия в рамках недели иностранного языка).

По мнению В. П. Сысоева, «человека делают способным к участию в межкультурном диалоге (МД) такие качества, как толерантность, эмпатийность, активная жизненная позиция, готовность к продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия

общества при сохранении своей этнической культурной принадлежности» [337, с.15].

Успешность обучения ИЯ зависит не только от совместной согласованной деятельности преподавателя и студентов. Важную роль играет также взаимодействие студентов друг с другом, благоприятная творческая атмосфера речевого партнерства [262, с.30]. Учитывая это обстоятельство, в частности, преподаватели иностранных языков ТГПУ, ТНУ, ХГУ и др. на своих занятиях используют работу в группах. На занятиях по практике устной и письменной речи применяются также такие виды заданий *как инсценировка диалога, дискуссия, ролевая игра, информационные проекты студентов*. В данном виде взаимодействия уместно менять пары по уровню знаний и умений, например, *сильный – слабый, сильный – сильный, слабый – слабый.* Работая в паре «сильный – слабый», сильный студент выступает в роли наставника, отрабатывая профессиональные умения будущего учителя ИЯ. В группе уровня «сильный – сильный» или «слабый – слабый» с равным партнером студенты отрабатывают навыки говорения (диалогическая речь), находят и исправляют ошибки друг друга. Для обучающихся совместная деятельность и общение приобретают личностную значимость, они стремятся к освоению новых форм и способов общения, познанию других людей в общении.

Л.М.Козина считает, что «особенностью межкультурного диалога является его огромный смыслообразующий потенциал: в коммуникативной ситуации столкновения культур происходит постепенное продвижение к взаимопониманию и взаимообогащение новыми личностными смыслами». [158, с.84].

При формировании межличностного взаимодействия студентов в процессе обучения двум иностранным языкам через рефлексирование и понимание [320, с. 19] участники диалога или полилога должны обратить

внимание на такие качества как: толерантностьное отношение, эмпатия, с достоинством представлять культурные особенности своей страны.

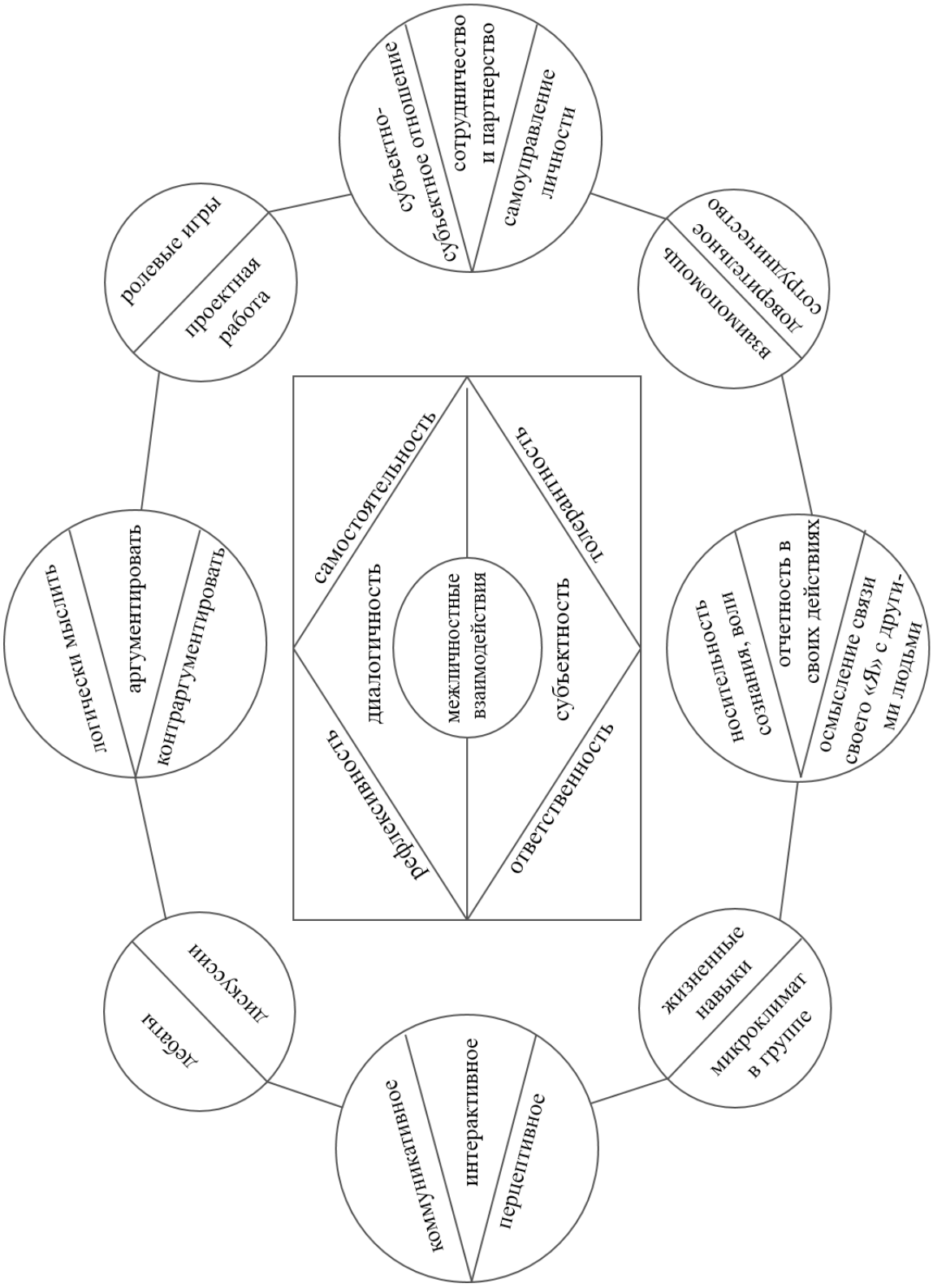
В «Декларации принципов толерантности» ЮНЕСКО сказано следующее: "Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого разнообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность - это единство в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность - это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира. Толерантность - это не уступка, снисхождение или потворство. Это прежде всего активное отношение, формируемое на основе универсальных прав и основных свобод человека" [108, с.2].

Что касается видов толерантности, то их достаточно много: этническая, религиозная, гендерная, поколенная, социальная и др. И.А. Стернин рассматривает толерантность, как «категорию межличностного поведения, которая действует на уровне отношений людей и только через эти отношения становится общественным явлением» [328, с.58].

Относительно формирования у студентов с двумя иностранными языками коммуникативной толерантности, следует отметить, что «только на ИЯ или только на родном языке, не может способствовать бикультурное и билингвальное его развития, т. к. для полноценного билингвального и бикультурного развития недостаточно лишь ориентации на иную языковую среду или культуру, без осмысления себя как коммуниканта на родном языке и наоборот» [327, с.332]. По теории В.В.Сафоновой, «полноценное бикультурное развитие предполагает интегративное развитие как иноязычной коммуникативной компетенции, так и осознание обучаемыми уровня своей коммуникативной компетенции на родном языке и

необходимость совершенствования у них того или иного из её аспектов» [308, с.23].

Схема 2. Модель межличностного взаимодействия в формирования толерантного речевого поведения



Формирование толерантность подростков и молодежи в значительной степени зависит толерантного поведения взрослых. «Условием появления установок толерантного сознания является, прежде всего, формирование коммуникативной толерантности, на основе которой можно сформировать поведенческую толерантность и собственно ментальную категорию толерантности. А в нашей культуре, к сожалению, часто отсутствует педагогическая толерантность в отношении детей, как в семье, так и в образовательных учреждениях, что недопустимо» [355, с.43].

В последние годы взаимодействию как основе педагогического процесса уделяется значительное внимание. Педагогическое взаимодействие рассматривается как развивающееся явление (Е.Г.Белякова, О.В.Иванова, И.Б. Котова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.), как межгрупповое взаимодействие (В.С.Агеев), как процесс раскрытия творческого потенциала учителя и ученика (Г.В.Белая, В.В.Мороз), как межкультурное взаимодействие (О.Ю.Гусева), как взаимодействие языка и культуры (М.Г.Лебедько) и др.

Имеются ряд диссертационных работ об особенностей педагогического взаимодействия преподавателя и студентов (О.В.Иванова и др.) [137]. Проблемы педагогического взаимодействия рассматриваются И.Б.Котовой и Е.Н.Шияновым [170]. В.В.Мороз, Г.В.Белая исследуют креативно-ценностное взаимодействие «преподаватель-студент» в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей [229].

В исследованиях, посвященных обучению иностранным языкам, разрабатываются разные аспекты: система обучения иностранному языку в средней школе (И.Л. Бим, Б.А. Лапидус, А.В. Шелепова и др.), психология обучения иностранным языкам (Б.А. Артёмов, Б.В. Беляев, И.А. Зимняя и др.). Методика интенсивного обучения иностранному языку представлена различными вариантами: суггестопедический метод (Г. Лозанов), метод

активизации возможностей личности и коллектива (А.С. Границкая, М.А. Давыдова, Г.А. Китайгородская) и другими.

По мнению И.Б.Котовой и Е.Н.Шиянова «педагогическое взаимодействие представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) учителя и обучаемых, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях» [170, с. 38]. Межличностное взаимодействие происходит прежде всего в диалоге. Поэтому М.М.Бахтин считает «диалог противостоянием человека человеку, противостоянием “Я” и “Другого”» [34, с. 298]. В.С.Библер, рассуждая о диалоге культур, отмечает, что «он становится возможен только тогда, когда не просто спорят логики между собой, а в этом споре логик между собой осуществляется спор различных культур, различных форм самодетерминации человека, различных форм выявления возможностей бытия» [42, с.32].

Базируясь на положения вышесказанных исследователей под межличностным диалогом мы понимаем такой вид общения, которая развивается в ситуации взаимодействия между личностьями и направлена на достижение взаимопонимания и взаимообогащения культур участников коммуникации.

Структура межличностного взаимодействия учителя и учашихся состоит из субъект-объектных и субъект-субъектных отношений. Первый тип взаимоотношений («субъект-объект») это отношение студента к изучаемой им дисциплине, второй тип («субъект - субъект») это его отношение к другим учащимся и к учителю.

Л.М.Козина справедливо отмечает, что «межкультурный диалог может стать эффективным педагогическим средством воспитания толерантной, поликультурной личности. Его ядром является коммуникативно-риторическая конфликтная ситуация «столкновения» двух или более культур, благодаря которой запускается механизм смыслообразования,

способствующего взаимопониманию и взаимному обогащению общающихся субъектов, а в конечном счете формированию у них активной жизненной позиции, готовности к продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия при сохранении собственной этнической культурной принадлежности, эмпатии, появлению умения достойно представлять свою культуру» [158, с.88].

На основании положений указанных исследователей под продуктивным межличностным взаимодействием мы понимаем такое общение, которое в процессе обучения способствует для координации действий, взаимопомощи, поддержки друг друга, отношению на основе доверительного сотрудничества.

Заканчивая свою книгу «Язык и межкультурная коммуникация», С.Г.Тер-Минасова пишет: «Три Т – Терпение, Терпимость, Толерантность – вот формула межкультурной коммуникации» [341, с.261]. Эти же требования можно отнести и к внутрикультурному общению, в том числе и к педагогическому.

Как стало известно из наблюдения занятий в полилингвальных группах, в осносном причины интолерантности обучающихся в межличностном взаимодействии выявляются в процессе их учебы в полилингвальной условии при выражении культурных особенностей. Например, в учебных группах по специальности «немецкий и английский языки» ТГИЯ, ТГПУ и ХГУ вместе с таджиками учатся киргизы, татары, турки, туркмены, арабы, иранцы, корейцы и узбеки и русские. Из экспериментальных наблюдений в указанных педагогических вузах стало очевидно, что в некоторых группах первого курса в межличностном взаимодействии иногда были отмечены неуважительное, интолерантное отношения студентов. Затем у старшекурсников в результате использования интерактивных методик эти конфликты трансформировались в компромисс, терпимости, эмпатии и симпатии. Из опыта работы в период педагогической практики стало известно, что «намного труднее разрешение

вопроса интолерантности с подростками, чем со студенческой молодежью. Для подростков актуальна стереотипная ситуация деления на «своих» и «чужих». Тем самым конфликты могут разворачиваться по однообразному стереотипному сценарию («мы - хорошие, они - плохие»), отличаются вербальной, а иногда и физической агрессией» [356, с. 207].

Д.И. Фельдштейн и др. «относят к поведенческим проявлениям интолерантности старшеклассников и студентов следующее: насмешки, предубеждения (кто-то/какая-то группа менее способны), поиск виновного («козла отпущения»), дискриминация, остракизм (бойкот), преследование, осквернение (порча), запугивание, изгнание (выдворение), подавление (не дать выступить), насилие» [120, с. 11].

В качестве основных специфичных черт, определяющих эффективность межличностного взаимодействия в рамках гуманистических, личностно-ориентированных подходов, целесообразно выделять его диалогичность и субъектность. Диалог как особая ориентация межличностных отношений выступает ядром педагогического взаимодействия. Под субъектностью понимается «способность личности быть носителем сознания, воли, отношений; отдавать себе отчет в своих действиях; быть стратегом своей жизни; осмысливать связи своего «Я» с другими людьми» [71, с.14]. «Диалог предполагает усиление субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов, сотрудничество и партнерство между ними, перевод студентов в самоуправляющуюся, творчески развивающуюся личность» [207, с.117].

Как известно, в последние десятилетия все большее распространение получила ориентация обучение, способствующее развитию личности учащегося и активизирующее его потенциальные возможности. Именно такому обучению соответствуют деятельностный и коммуникативный подходы в процессе обучения двум иностранным языкам.

Одной из важных сторон «коммуникации является умение выслушать и правильно понять собеседника, логично и аргументировано высказать свое суждение, доказательно построить определенное умозаключение, найти верное решение какой-либо проблемы или выход из конфликтной ситуации» [140, с.95].

С учетом процесса интеграции образовательных систем Европы и факта о том, что происходит интернационализация европейских высших школ, вслед за Г.А.Мелекесова, мы предлагаем «выделение дополнительного принципа отбора содержания обучения иностранным языкам – принципа *аксиологической направленности*, означающего включение в содержание обучения иностранным языкам ценностных ориентиров, призванных формировать такие качества личности студента, которые необходимы для учёбы и жизни в условиях мультикультурной страны изучаемого языка» [216, с.140]. Как один из качеств личности проявляется толерантность, которая способна преодолет столкновения на почве национального, политического, конфессионального разногласий.

Нами было проведено исследование межличностного взаимодействия в формирования толерантного речевого поведения среди студентов I-II-х курсов отделений западноевропейских языков педагогических вузов РТ. Было проведено анкетирование и установлено отношение респондентов к представителям других этнических групп, отношение к культуре, языку, желание совместной учебы в одной группе и межличностного взаимодействия. Данные таблицы показывают, что 65,1 % обучающиеся *первого курса* в межличностном взаимодействии показали средний уровень толерантного речевого поведения, который свидетельствует об их отношении с представителями других национальностей. Низкий уровень ТРП показали 23,7 % респондентов. Конечно, это говорит об их высокой интолерантности к другим нциональностьям в области межкультурного и межличностного взаимодействий. Для этих обучающихся характерны стереотипы и

интолерантные установки в отношении к представителям других национальностей. Высокий уровень этнической толерантности прослеживается лишь у 11, 2 % студентов. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Динамика развития уровня толерантного речевого поведения (ТРП) студентов ЭГ (в %%)

Развитие уровней	ТГПУ-1		ТГИЯ-2		ХГУ-3		В среднем	
Курс обучения	I	II	I	II	I	II	I	II
Высокий	11,8	21,6	12,1	17,3	11,3	15,4	11,2	18,1
Средний	65,8	70,6	70,7	71,9	63,5	65,7	65,1	69,4
Низкий	22,4	7,8	27,2	10,8	25,2	18,9	23,7	12,5

Что касается обучающихся *второго курса,* то в вопросе межличностного взаимодействия 69,4 % показали средний уровень ТРП. Следовательно, для этих студентов характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных установок в области межкультурного и межличностного взаимодействий. Высокие показатели ТРП наблюдались у 18,1 % респондентов, свидетельствующие уважение к культуре и поведению представителей иных этносов. Низкий уровень ТРП показали 12,5 % обучаемых.

Таким образом, по свидетельству нашего исследования студенты I-II-х курсов изучающих немецкий, французский и английский языки в ТГИЯ, ХГУ и ТГПУ проявляют толерантность к представителям других этнических групп, которая непосредственно отражает уровень культуры межнационального общения и является средством достижения межнационального согласия.

Т.Г.Винокур отмечает, что «толерантное речевое поведение (ТРП) проявляется в манере, характере речевой деятельности и включает в себя не только предметное информирование, но и передачу экспрессивной

информации, обеспечивающей регуляцию взаимоотношений с субъектами общения. Оно включает цель, содержание, вербальные и невербальные средства. Толерантное речевое поведение отражает отношение, как к предмету речи, так и субъекту взаимодействия» [70, с.68]. При отборе содержания обучения ИЯ на базе указанного принципа Т.Г.Винокур считает важным «этикетные клише, помогающие студентам выразить одобрение и поддержку другой мысли, уважение к собеседнику, инициативные реплики-фразы, играющие роль речевого стимула, речевые стратегии: «нахождение консенсуса», «выражения-согласия», «выражения-несогласия», «просьбы-уточнения», «нахождение общих интересов», глаголы, фразы, употребляемые для придания высказыванию меньшей категоричности или вежливой окраски» [70, с.75].

В процессе межличностного взаимодействия при формировании толерантного речевого поведения существенны проведения дискуссии. Следовательно, исследователи по-разному подходят к решению проблемы дискуссии. Так, В.Л.Скалкин рассматривает дискуссию «как один из методических приемов для развития неподготовленной речи, полагая, что для участия в дискуссии учащимся достаточно передать некую сумму знаний о процедуре дискуссии. При таком подходе предполагается, что дискуссионные умения развиваются непосредственно в процессе обсуждения проблемы, и нет необходимости в их целенаправленном формировании при обучении иностранным языкам [313, с.19]. Такой подход можно использовать в первом этапе работы над формированием дискуссионных учений.

Л.П.Коблова, напротив, считает «целенаправленное формирование дискуссионных умений определяющим фактором при обучении дискуссии, но при этом они ограничивают номенклатуру дискуссионных умений лишь умениями логически мыслить, аргументировать и контраргументировать» [156, с.46].

Дискуссии и дебаты существенно осуществить во время проведения круглого стола. «Круглый стол – беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа обучающихся, во время которой происходит обмен мнениями, как между ними, так и с остальной аудиторией. Эта технология активного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности учащихся, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии» [395, с.113].

Основной целью «проведения «круглого стола» является выработка у учащихся профессиональных умений излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При этом происходит закрепление информации и самостоятельной работы с дополнительным материалом, а также выявление проблем и вопросов для обсуждения» [395, с.114].

При проведении дискуссии важны следующие условия: «обеспечить широкое вовлечение в разговор как можно большего количества студентов, а лучше - всех; не оставлять без внимания ни одного неверного суждения, но не давать сразу же правильный ответ; к этому следует подключать учащихся, своевременно организуя их критическую оценку; не торопиться самому отвечать на вопросы, касающиеся материала «круглого стола»: такие вопросы следует переадресовывать аудитории; следить за тем, чтобы объектом критики являлось мнение, а не студент, т.е. участник, выразивший его» [156, с.137]; При проведении дискуссии «сравнивать разные точки зрения, вовлекая учащихся в коллективный анализ и обсуждение, помнить слова К.Д. Ушинского о том, что в основе познания всегда лежит сравнение» [351, с.103]. И.Г.Морозова предлагает использование во время дискуссии различные организационные технологии [230, с. 25-35]. Например, методика *«вопрос – ответ».* Эта технология как разновидность простого

собеседования; ее отличие состоит в том, что применяется определённая форма постановки вопросов для собеседования с участниками дискуссии-диалога.

Технология *«обсуждение вполголоса»* предполагает проведение закрытой дискуссии в маленьких группах, после чего проводится общая дискуссия, в ходе которой мнение своей микрогруппы докладывает ее лидер и это мнение обсуждается всеми участниками.

Сущность технологии *«свободно плавающая дискуссия»* заключается в том, что группа к результату не приходит, но активность продолжается за рамками занятия. В основе такой процедуры групповой работы лежит «эффект Б.В. Зейгарник», характеризующийся высоким качеством запоминания незавершенных действий, поэтому участники продолжают «домысливать» наедине идеи, которые оказались незавершенными [230, с. 25-35].

Подводя итог, следует заключить, что субъектами межличностного взаимодействия в формирования толерантного речевого поведения выступали студенты и преподаватели факультетов иностранных языков ТГПУ, ТГИЯ и ХГУ. Основными принципами развития межличностного взаимодействия являлись принципы диалогичности, преемственности, координации и интеграции. Доминирующую позицию среди них занимал принцип диалогичности. Комплекс ведущих функций межличностного взаимодействия учителя и обучающиеся при обучении ИЯ составляют познавательная (информационная), регулятивная (побудительная), эмоционально-оценочная (ценностно-ориентационная) и этикетно-речевая функции.

Более 15 лет преподавателями иностранных языков ТГПУ применяются на занятиях такие инновационные технологии, как деятельность студента в роли преподавателя», «Занятие в форме «Пресс-конференции», «Метод обучения в сотрудничестве», «Технология

проектного обучения» и т.д., в которых имеет место различные подходы ведения дискуссии и которые способствуют развитию толерантности, эмпатии и формированию коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения двух ИЯ.

3.2. Методика развития творческой активности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам

В соответствии, с изменившимся социальным заказом общества, в значительной мере, изменились и ориентиры в системе образования. Естественным образом повысился интерес к образованию, центральным звеном которого являются личностно-ориентированное обучение и развитие самостоятельной творческой личности. Время радикальных перемен требует от высшей школы людей социально активных, мыслящих творчески и свободно, способных самостоятельно приобретать и оценивать новую информацию, делать осознанный выбор, принимать взвешенные, адекватные решения. В связи с этим актуальным является поиск рациональной организации учебного процесса в полилингвальных условиях [40, с.83], стимулирующей творческую активность учащихся.

Инновационные технологии обучения, как «*проектная методика, обучение в сотрудничестве, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов* позволяют осуществлять личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей учащихся, их уровня обученности и творческого потенциала» [376, с.28].

Для формирования творческих способностей у студентов необходима новая концепция образования и воспитания, новая психолого-педагогическая стратегия, в основе которой должно быть стремление к совместному творческому поиску (преподаватель и студент). Первыми попытками создания новой стратегии обучения и воспитания явились концепция непрерывного образования, «Национальная концепция образования Республики Таджикистан» (2002); «Национальная концепция воспитания

Республики Таджикистан» (2006); «Концепция этнокультурного образования в Республике Таджикистан» (1998) и др. Обучение рассматривается теперь. как активное и творческое, продуктивное, интеллектуальное взаимодействие преподавателя и студентов, а также самих обучающихся между собой.

Для формирования творческой активности студентов необходимо органическое единство образования, обучения и воспитания, интеграция учебной, научно-исследовательской и воспитательной работы в пределах образовательного процесса вуза.

В отечественной и российской науке (С.С.Авганов, С.Н.Алиев, В.И. Андреев, А.А.Деркач, У.Зубайдов, М.С.Каган, В. А. Кан-Калик, И.Х.Каримова, К.Б.Кодиров, К Д. Никандров, А. Н. Кочетова, Л.Лутфуллоев, С.Э.Негматов, Г. К. Селевко, Ф.Шарипов, С.Шербоев и др.) проблема творческого развития личности исследуется на междисциплинарном, интегративном уровнях, рассматривается психология творческого мышления, исследуются отдельные аспекты проблемы творческого саморазвития личности

Проблема творчества изучается с различных позиций: уточняется сущность концепции творения; выявляются существенные признаки креативности, как одного из интегральных личностно и социально значимых качеств личности; создаются обобщенные психологические портреты творческой личности; исследуются творческие способности и творческое мышление; анализируются закономерности развития творческого потенциала человека [229, с.51].

Согласно М.С.Каган, «творчество – это создание нового, прекрасного, оно противостоит шаблону, оно наполняет жизнь радостью, возбуждает храбрость в знании, работу мысли, вводит человека в атмосферу вечного поиска» [147, с.66].

И.Я.Лернер «выделяет такие процессуальные черты творческой деятельности, как:

- самостоятельный, внутрисистемный и межсистемный перенос знаний и умений в новую ситуацию;

- видение новой проблемы в традиционной ситуации;

- видение новой функции объекта в отличие от традиционной;

- видение структуры объекта;

- учет альтернатив при решении задач;

- отбрасывание всего известного и создание принципиально нового способа объяснения» [200, с.13].

А.А. Бодалев считает, что «творчество - это мыслительная и практическая деятельность, результатом которой является создание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования» [49, с.68].

Творческая активность студентов связана с их креативной деятельностью. В условиях билингвизма и полилингвизма очень существенна креативная деятельность студентов. Креативность – это первый шаг к инновациям, которые являются успешным внедрением этих новых подходящих идей. В.В.Мороз, Г.В.Белая и др. полагают, что креативность – это свободная форма самовыражения. Все люди обладают креативностью, но у всех она проявляется по-разному. Многие не раскрывают свои креативные способности из-за отсутствия возможностей, поощрения и умений. Когда люди обнаруживают свои креативные способности, это оказывает огромный эффект на их самооценку и достижения в целом [229, с.52]. Креативность относится к способности всех людей сочетать умения, знания и ресурсы для решения проблем новыми способами в любом контексте и в любой группе. Креативные идеи постоянно стимулируют друг друга, а различные средства коммуникации разносят их в разных направлениях. Происходит постоянный обмен идеями между людьми и дисциплинами.

Исследования указанных ученых направлены на выявление существенных характеристик творческого процесса и творческой личности, на анализ факторов, благоприятствующих творчеству [147, с.67]. Выдвижение такой цели в обучении и воспитании, как развитие творческой активности студентов отвечает требованиям педагогики гуманистического характера, которые нашли достаточно широкое распространение во многих учебных заведениях республики.

Существенным представляется исследование развития творчества студентов в связи с применением *проблемного обучения*, в рамках которого в основном разрабатывался и получил воплощение личностно-деятельностный подход. Вслед за Г. К. Селевко [311, с.66], мы считаем, что проблемное обучение ориентировано на продуктивную деятельность учащихся. Создание проблемной ситуации, поиск её решения и само решение непосредственно связываются с функцией творческого мышления, способствует повышению интеллектуального уровня и умственного потенциала студентов. Они совершают такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, классификация, аналогия, обобщение, в результате которого формируются языковые и межкультурные компетенции творческого характера взаимодействия.

Для развития творческой активности студентов существенно проблемное обучение. Вслед за А.А.Деркачом, «под проблемным обучением мы понимаем такую организацию учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность студентов по их разрешению» [112, с.218], в результате которого формируются коммуникативные компетенции студентов, а при активизации и интенсификации их деятельности появляются положительные результаты обучения.

Во время занятий при обсуждении проблемных вопросов наши преподаватели постоянно требуют у студентов «объяснять их точку зрения,

интересоваться, каким образом можно доказать справедливость того или иного предположения. Например, если студент говорит, что язык соседнего государства легче усвоить чем язык государства дальнего зарубежья, то преподаватель может спросить, почему, как это можно доказать, приведите пример и др.» [13, с.144].

Выбирая способ решения, а затем, решая проблему самостоятельно, студент становится в позицию субъекта обучения и, как результат, у него образуются новые знания, к пониманию которых он пришёл сам. Таким путем, проблемная ситуация – центральное звено в проблемном обучении. Согласно И.Я. Лернера, «проблемное обучение не может и не должно стать ни единственной, ни преобладающей системой обучения. Оно должно строиться в зависимости от того, насколько это допускает учебный материал» [199, с.132]. В связи с этим, применяя данную технологию, нами была разработана система проблемных вопросов и заданий по «Практике устной и письменной речи по английскому языку», цель которой – активизировать мыслительные процессы студентов, стимулировать их самостоятельную учебную и внеаудиторную работу.

Результаты анкетирования студентов III – IV курсов ТГПУ, ТГИЯ, ХГУ по развитию творческой активности и сформированности коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам показал, что из 180 студентов ЭГ на вопросы анкеты 84,5 % дали положительные ответы, в то время как данный результат в КГ составляет 46,8 %.

Таким образом, проблемные вопросы являются толчком к продуктивному мышлению, направленному на осмысление изучаемого материала, преодоление механического усвоения знаний, применение знаний в практической деятельности. Особое внимание мы уделяли эвристическим методам. Успех творчества продуктивной деятельности обеспечивают

индивидуально-психологические свойства личности, то есть творческие способности у студентов.

Таблица 5

Динамика развития творческой активности и сформированности КК студентов с двумя ИЯ (в %%)

№	Уровень сформированности КК	ЭГ		КГ	
/п		Полож.	Отриц.	Полож.	Отриц.
1	Why are the ecological problems very important today?	81,1	18,9	43,2	56,8
2	In which scientific discipline has K. V. Roentgen become famous?	81,2	18,8	42,3	57,7
3	What is the best mark/grade that students can achieve in Austria?	82,4	17,6	42,4	57,6
4	Why is the ice bear listed in the red book?	83,7	16,3	44.4	55,6
5	In which religion do people celebrate Christmas?	84,2	15,8	45,3	54,7
6	What threatens the Aral Sea?	86,8	13,2	50,2	49,8
7	Why does the President of the Republic of Tajikistan support the learning of foreign languages?	86,4	13,6	52,1	47,9
8	What has motivated you to study and learn a foreign language?	86,3	13,7	52,4	47,6
9	Why have you chosen to become a teacher for German language?	84,9	15,1	44,5	55,5
10	Why do you study two foreign languages at the University of Pedagogics?	87,8	12,2	51,3	48,7
	В среднем	84,5	15,5	46,8	53,2

Одной из важных характеристик гуманистически ориентированного гражданского общества является полипрофессиональность. Она предполагает сформированность у личности социальной умелости, профессиональной мобильности, способности и стремления не просто искать вид профессиональной деятельности и место работы по душе, а как основу личностного роста, индивидуальной и социальной самореализации. Современному учителю так же необходимы гибкость и нестандартность мышления, умение адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни. А это возможно лишь при высоком уровне профессиональной компетентности, наличии развитых профессиональных способностей.

Разработке новых подходов к обучению будущих учителей, моделированию различных аспектов педагогической деятельности и личности учителя посвящены многочисленные исследования (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Г.Л. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.М. Митина, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, В.В. Рубцов, А.И. Щербаков, И.С. Якиманская и

др.). Контекстный, проективный, личностно ориентированный подходы к образованию - далеко не полный перечень результатов творческого поиска педагогов и психологов - исследователей. Это вносит существенные коррективы в содержание профессиональной компетентности специалистов, согласуя ее с требованиями общества и конкретной сферы деятельности.

Рассмотрим некоторые методы развития творческой активности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам:

«Мозговой штурм», «мозговая атака» (метод «дельфи») – это метод, при котором принимается любой ответ учащихся на заданный вопрос. «Важно не давать оценку высказываемым точкам зрения сразу, а принимать все и записывать мнение каждого на доске или листе бумаги. Участники должны знать, что от них не требуется обоснований или объяснений ответов.

После завершения «мозговой атаки» (которая не должна занимать много времени, в среднем 4-5 минут), необходимо обсудить все варианты ответов, выбрать главные и второстепенные.

«Мозговая атака» является эффективным методом при необходимости:

– обсуждения спорных вопросов;

– стимулирования неуверенных обучаемых для принятия участия в обсуждении;

– сбора большого количества идей в течение короткого периода времени;

– выяснения информированности или подготовленности аудитории;

– работа в малых группах» [180, с.58].

Существенно в данной ситуации профилактическое обучение, процесс которого нужно строить с ориентацией на студента. Эффективным в данном случае представляется *работа в группах*. Используя данный прием «учитель обеспечивает диагностику и мониторинг, организует учебную среду, осуществляет поддержку (дает советы, разъяснения), когда в наличии нет других ресурсов. Такая форма работы применяется, когда нужно

продемонстрировать сходство или различия определенных явлений выработать стратегию или разработать план, выяснить отношение различных групп участников к одному и тому же вопросу» [103, с.54].

Использование интерактивной работы в «группе как субъекту образовательного процесса, это, прежде всего:

– развитие навыков общения и взаимодействия в группе;

– формирование ценностно-ориентационного единства группы;

– поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации» [152, с.134].

Важным представляется также метод *ПОПС-формула,* который представляет собой российский вариант юридической технологии профессора права Д.Маккойда-Мэйсона из ЮАР. Используется при организации споров, дискуссий. Ее суть заключается в следующем. Ученик высказывает:

- **П**-позицию (объясняет, в чем заключена его точка зрения, предположим, выступает на уроке с речью: «Я считаю, что смертная казнь не нужна…»);
- **О**-обоснование (не просто объясняет свою позицию, но и доказывает, начиная фразой типа: «Потому что увеличивается количество тяжких преступлений, изнасилований, убийств…»);
- **П**-пример (при разъяснении сути своей позиции пользуется конкретными примерами, используя в речи обороты типа: «Я могу подтвердить это тем, что рост преступности наблюдается за последние годы…»;
- **С**-следствие (делает вывод в результате обсуждении определенной проблемы, например, говорит: «В связи с этим (сохранением смертной казни, мы не наблюдаем уменьшения роста преступности…»).

Таким образом, выступление обучаемого занимает примерно 1-2 минуты и может состоять из двух-четырех предложений. Самое главное, что дает применение данной технологии, ученики высказывают свою точку зрения, отношение к предложенной проблеме.

1. Использование методики «ПОПС - формула» позволяет помочь студентам аргументировать свою позицию в дискуссии.

2. Краткое выступление в соответствии с ПОПС - формулой состоит из четырех элементов:

П – позиция (в чем заключается точка зрения)	я считаю, что …
О – обоснование (довод в поддержку позиции)	… потому, что …
П – пример (факты, иллюстрирующие довод)	… например …
С – следствие (вывод)	… поэтому …

ПОПС-формулу наши преподаватели применяют часто для опроса по пройденной теме, при закреплении изученного материала, проверке домашнего задания, проективные техники, «Один — вдвоем — все вместе», «Смени позицию», «Карусель», «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, симпозиум.

Как инновационная технология, обеспечивающая личностно-ориентированное обучение, выступает «*метод проектов*, в качестве способа развитии творчества, познавательной деятельности, самостоятельности» [242, с.18]. Проекты представляют разнообразной типологии. Согласно Е.С.Полат, «проекты могут подразделяться на монопроекты, коллективные, устно-речевые, видовые, письменные и Интернет-проекты» [270, с.3]. Однако в педагогической работе часто встречаются смешанные проекты, которые имеют исследовательские, творческие, практико-ориентированные и информационные признаки.

По мнению Л.А.Байдуровой и Т.В.Шапошниковой, системообразующим подходом, усиливающим развивающий эффект образовательных программ, и положительно влияющим на развитие личности студента, с двумя иностранными языками, является проектная деятельность, которую

рассматривают как самостоятельную структурную единицу в профессионально-педагогической деятельности учебно-воспитательного процесса [28, с.5].

Проблемы проектирования находятся в центре научных интересов многих отечественных и зарубежных исследователей. Саморефлексия проектной культуры в широких научных кругах - технических и гуманитарных (А.А.Байдурова, В.А.Болотов, В.И.Горовая, Е.И.Исаев, Н.К.Крупская, А.В.Нехорошева, А.Т.Ниатшин, Н.Н.Огольцова, Е.С.Полат, Т.Ю.Тамбовкина, А.В.Хуторской и др.) позволяет говорить о проектном подходе к рассмотрению тех или иных процессов действительности. Проектность и проектосообразность современной интеллектуальной и социокультурной среды являются актуальной проблематикой научного поиска.

Проектый метод способствует формирования у студентов «коммуникативные навыки, культуру общения, умения кратко и доступно формулировать мысли, терпимо относиться к мнению партнёров по общению, развивать умение добывать информацию из разных источников, обрабатывать её с помощью современных компьютерных технологий, создает языковую среду, способствующую возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке» [59, с.7].

Как отмечает В.Е.Гаибова, для развития творческой активности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам существенную роль играет *эвристический подход* [79, с.21]. Эвристика – это, как известно, радость какого-либо открытия, появления новой мысли. Основной объект эвристики – творческая деятельность, специальный метод обучения или коллективного решения проблем.

По мнению Ю.Н.Кулюткина смысл эвристического метода заключается в том, что он представляет собой организацию познавательной деятельности обучаемых, направленную на самостоятельный поиск новых

понятий, выводов и правил при необходимой помощи преподавателя [183, с.35].

Следует отметить, что эвристический метод обучения своими корнями уходит во времена Сократа, который мастерски использовал беседу не как предоставление новых знаний, а как нахождение их людьми, с которыми он беседовал. Сократ учил своих воспитанников вести диалог, полемику, логически мыслить; побуждал их последовательно развивать спорное положение, приводил к постижению абсурдности исходного утверждения, а затем методом поиска истины наводил на верный путь [79, с.21].

Известно, что в разное время вопросы эвристического обучения разрабатывали И.Г.Песталоцци, Я.А.Каменский, А.В.Хуторский, А.И.Андреев и др. Согласно педагогическим исследованиям указанных ученых главной задачей эвристического обучения является вооружение обучающих умениями осознавать проблему, намеченную преподавателем, а позднее – формулировать ее самостоятельно на основе анализа информации и фактов; выдвигать гипотезы решений и соотносить их с условиями задачи; осуществлять поэтапную или итоговую проверку решения несколькими способами; переносить знания и учебно-поисковые действия в нестандартную ситуацию или создавать новый способ действий.

Эвристический подход при изучении нового материала применяется следующими способами:

1) организация преподавателем изучения учебного материала в форме эвристической беседы;

2) постановка преподавателем перед студентами проблемных вопросов;

3) самостоятельное решение студентами познавательных задач;

4) постановка и решение студентами учебных проблем с помощью преподавателя [111, с. 43].

Эвристический метод часто применяется на факультетах английского языка и романо-германских языков ТНУ, ТГПУ и ХГУ во время проведения семинарских занятий, таких как эвристическая беседа, дискуссия, учебная конференция и др. Он способствует активизации мышления студентов, умению аргументировано высказывать мнение, обеспечивает субъективную позицию студентов, учит тактичности и формирует навыки толерантного взаимодействия в условиях многоязычия [327, с.332].

Опыт работы по формированию профессиональной коммуникативной компетенции [130, с.22] у студентов немецкого и английского отделений ТГПУ, ТГИЯ и ХГУ дает основание предполагать, что для их развития необходимо специально обучать студентов специальным эвристическим приемам, которые представляют собой широкую группу дидактических средств [412, 470], направленную не только на создание студентами образовательной продукции по учебным предметам, но и на подготовительную и сопровождающую творчество работу: методы смыслового, символического и образного видения, «мозговой штурм», «слушай, подумай, предлагай», «творческий диалог», «метод проектов» и т.д.

Суть педагогической эвристики сводится к «разработке методов целенаправленного управления умственной деятельностью обучающихся» [111, с.43]. А задача педагога в этом случае состоит в том, чтобы помогать студенту самостоятельно решать задачи и привести его к самостоятельному решению, научить его творчески мыслить [65, с.51-55]. Развитие творческого мышления в процессе обучения состоит в обеспечении возможности творческого усвоения знаний во всё более трудных проблемных ситуациях и заданиях [112, с.57], которые призваны прежде всего научить студентов анализу, обобщению, абстрагированию, воображению.

Следует отметить, что во время эвристической беседы вопросы могут исходить от учителя и от учащихся. Вопросы следует применять в больших и малых учебных группах, при использовании работ индивидуально или в

парах. Задавать вопросы – это тоже искусство. Для того «чтобы вопросы решали именно те задачи, которые ставит вопрошающий, Р. Пол предлагает использовать целый набор приемов:

– внимательно выслушивать то, что говорят другие;

– серьезно относиться к сказанному;

– искать причины и свидетельства сказанного;

– распознавать и выявлять предположения, допущения;

– стремиться обнаружить подтекст (что подразумевается);

– искать примеры, аналогии, возражения;

– стремиться отличать знания от убеждений и мнений;

– стремиться использовать эмпатию, чтобы вникать в точки зрения других;

– быть готовым к неясностям, неопределенностям мысли, другим проблемам;

– глядеть на основания вещей и поддерживать состояние «здорового» скептицизма» [437, с.45].

Важно четко знать, чего человек хочет добиться, когда он задает вопрос, представлять стратегию их использования и направление их развития.

Р. Пол предлагает «типологию вопросов, возникающих в ходе сократической беседы:

– Вопросы на уточнение: «Можете ли привести пример? Можете ли что-либо добавить? Можете ли предложить другой способ?»

– Вопросы на выявление допущений и оснований: «Каковы ваши основания? Все ваши доводы основываются на том, что…; Почему вы строите ваши аргументы на …, а не на …?»

– Вопросы на поиск причин и доказательств: «Как вы думаете? Почему вы так сказали? Что может служить этому примером?»

– Вопросы о точке зрения и подходе: «Что может быть альтернативой? Можно ли взглянуть на эту проблему с другой стороны? А если кто-то с вами не согласен и выскажет свою точку зрения?»

– Вопросы о подтексте и последствиях: «Но если это произойдет, что еще может быть в результате? Почему? Это обязательно произойдет или возможно, что произойдет?»

– Вопросы о вопросах: «Как мы можем это проверить? Почему этот вопрос важен? На этот вопрос легко ответить или сложно? Почему?»» [436, с.46].

Таким путем, умело поставленный вопрос в значительной степени определяет адекватный ответ. В связи с этим «задачи для развития критического мышления, выявление слабых сторон аргументации, обнаружение оснований позиции, выявление противоречий и фактов, допускающих неоднозначное понимание и интерпретацию, выявление дефицитов и того, что может быть улучшено в мышлении или деятельности, не могут быть решены без обращения к искусству постановки вопросов» [383, с.143].

В целях определения сформированности социокультурной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам для выявления представлений обучающихся о стране изучаемого языка мы проводили опросник со студентами III курса английских отделений трех педагогических вузов, где проводилось опытно-экспериментальное обучение: ХГУ, ТГПУ и ТГИЯ. Результаты даны в таблице 6.

Согласно полученным данным, большинство, т.е. 86,2 % студентов III курса ЭГ имеют адекватное представление о стране изучаемого языка, в то время как данный показатель в КГ составляет всего 47,1 %, что свидетельствуют об эффективности экспериментального обучения. Полученные данные позволили определить *структуру этностереотипа* как представление о стране изучаемого языка: представление о территории

проживания данного этноса, об определенных событиях из истории данного общества, о полиэтничности страны и др.

Таблица 6

Уровень представления студентов о стране изучаемого языка (в %%)

	Вопросы анкеты	ЭГ		КГ	
		Адекватн.	Неадекват.	Адекватн	Неадекват.
1	How many inhabitants does the USA have?	84,3	15,7	60,4	39,6
2	What is the capital of Great Britain?	94,6	5,4	62,4	37,6
3	How many square kilometers ist he territory of Great Britain?	59,8	40,2	38,8	61,2
4	When was the reunion of East and West Germany?	98,3	1,7	32,4	67,6
5	What is the name of the biggest river in Germany?	86,6	13,4	44,7	55,3
6	Where was Mozart born?	74,8	25,2	35,9	64,1
7	How many federal states do the USA have?	95,4	4,6	49,1	50,9
8	What is the capital of the USA?	89,8	10,2	43,5	56,5
9	What is the name of the current president of the USA?	92,7	7,3	59,9	40,1
	В среднем	86,2	13,8	47,1	52,9

Проблемные вопросы можно использовать на каждой теме. Данная технология способствует студентам правильно понять каждую тему, преодолеть возникшие проблемы и все трудности в понимании, глубже освоить некоторые аспекты.

Как показывает таблица, уровень сформированности *общения* из курса в курс растет. Например, у студентов II курса ЭГ уровень сформированности *коммуникативных умений* составил 86,2 %, когда он в КГ был 64,6 %. На III курсе у студентов ЭГ уровень сформированности *интерактивных умений* составил 55,1 %, у обучающихся КГ – 33,7 %. У студентов IV курса сформированность *перцептивной стороны* общения достигла 66,2 %, у студентов КГ - 44,2 %. Следует отметить, что у большинства студентов наблюдалось развитие психологических идентификационных умений. Их рост свидетельствует следующим образом: перцептивные умения – 52,2 %, рефлексивные составил 53,5 %, эмпатические – 41,6 %.

Сравнительные данные экспериментальных срезов на уровне развития творческой активности студентов I-IV курсов на уровне общения в отделениях немецкого и английского языков ТГИЯ, ХГУ и ТГПУ приведены в таблицу 7.

Таблица 7

Динамика развития творческой активности студентов на уровне общения (в %%)

	Уровни общения											
курсы	Коммуникативный				Интерактивный				Перцептивный			
	I к	II к	III к	IV к	I к	II к	III к	IV к	I к	II к	III к	IV к
эг	65,4	86,2	87,5	88,5	54,8	54,9	55,1	55,4	54,7	64,8	65,8	66,2
кг	44,4	64,6	64,9	65,1	33,6	33,7	33,8	33,8	43,7	43,8	44,1	44,2

В КГ при аналогичном содержании обучения, однако не были применены соответствующие методические приемы и системы упражнений, особого изменения не было. В ходе изучения анализа, толкования, интерпретации и оценки текстов культуры и формирования межкультурного взаимодействия, в формировании интерактивной и перцептивной стороны возникли количественные и качественные развития интерпретационных высказываний у студентов, изучающих ИЯ. Например, качественные признаки высказывания для интерпретации текста составил 33,1 %. При этом в ЭГ уровень сформированности умений для самостоятельного высказывания поднялся в среднем на 31, 3 %.

Таким образом, инновационные технологии обучения на занятиях и эвристические приемы в форме проблемных вопросов, которые нами были применены на лекционных курсах по «Теория и методика обучения немецкому языку в средней общеобразовательной школе» (2-4 курсы), «Спецсеминар по изучению школьных учебников» (4 курс), «Теория и практика перевода» (4 курс) в форме «Студент в роли учителя», «Пресс-конференция», «Творческий диалог», «Мозговой штурм» и др. способствовали снятию психологического барьера в формировании

профессиональной и коммуникативной компетентностей студентов, в обучении двум иностранным языкам, развитию творческой активности, активизации их мышления и толерантного взаимодействия в решении учебных проблем.

3.3. **Развитие коммуникативной культуры будущих учителей с двумя иностранными языками во внеучебной работе как средства билингвального языкового развития обучающихся**

Модернизация образования в Республике Таджикистан существенно затрагивает организацию учебного процесса в общеобразовательных учебных заведениях. Одной из главных задач совершенствования системы школьного образования является создание условий для самореализации и развития учащихся.

Основополагающими документами в области образования служили: «Закон об образовании», Концепция содержания непрерывного образования. В этих документах придается существенное внимание к социально значимой проблеме формирования коммуникативной культуры педагога и подчеркивается необходимость в обеспечении интеграции личностей и культур в мировую цивилизацию, проявления взаимопомощи, эмпатии и толерантности в поликультурной образовательной среде. «Рождается качественно иная образовательная ситуация, обусловливающая субъект-субъектные отношения между учителем и учащимся, потребность в понимании Другого и стремление быть понятым, представление о Другом как цели коммуникации» [42, с. 38].

Сущность «коммуникативной культуры» как социально-психологический механизм отражена в работах В. С. Библера, М. С. Кагана, С. Когана, М. К. Мамардашвили, М. Хайдеггера. В этих работах она осмысляется в контексте реализации высших ценностей как детерминанта развития личности.

Формирование коммуникативной культуры личности, связанное с психологическими характеристиками педагога в проявлении самоуважения,

коммуникативной компетентности, активности, открытости, рефлексивности, позитивной коммуникативной установки, эмпатийности, творчества отмечали С.Н.Алиев, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, И.Х.Каримова, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, М.Лутфуллоев, С.Э.Негматов, Д. И. Фельдштейн, Ф.Шарипов и др.

Существенной задачей педагогического образования еще на начальном профессиональном этапе является поиск методов формирования коммуникативной культуры у будущих учителей с двумя иностранными языками. Выполнению таких задачи позволяет «*театрально-игровая деятельность студентов*, представляющая собой совокупность драматических ситуаций, содержащих культурную или жизненную коллизию — внешние обстоятельства и внутренние состояния, в которых студент выступает как автор, исполнитель и режиссер драматических действий, требующих эмпатийного переживания, рефлексии переживаемого состояния, осмысления своего отношения к ситуации. Драматизацию, как элемент театральной педагогики, обладающую педагогическим потенциалом (возможностью проживания и переживания ситуаций, сменой социальных, педагогических и драматических ролей, активностью действия и взаимодействия, опытом разрешения конфликтных и коммуникативных ситуаций) и выполняющую педагогические функции (иллюстративную, инструментальную, психологическую, аналитическую, познавательную), можно рассматривать как оптимальное средство формирования коммуникативной культуры будущего учителя» [110, с.101].

Как показывает теоретический анализ работы, понятия «коммуникация», «коммуникативная культура», «коммуникативная деятельность» пополнили некоторые педагогические раздели и встречаются в теориях педагогического общения А.В.Мудрика, в педагогической коммуникации В.Д.Ширшова. Коммуникативная культура рассматривается: с одной стороны, как часть профессиональной культуры педагога в трудах Т.Ф. Белоусовой, Е.В.

Бондаревской, И. И. Зарецкой, А. В. Мудрика, В. А. Сластенина и др., с другой - как составная часть образовательного процесса в исследованиях В. А. Кан-Калика, Н. Д. Никандрова и др.

Методики формирования отдельных и интегративных качеств личности рассматривали В.П.Беспалько, М.В. Кларин, Г.К Селевко, Н.Е. Щуркова.

Драматизация это совокупность действий, которые отражаются в драматической форме и проявляются в форме противоречий и конфликтов человеческой жизни. «В образовательном процессе ведущей формой драматизации выступает драматическая ситуация, содержащая культурную или жизненную коллизию (внешние обстоятельства и внутренние состояния личности), в которой студент выступает как автор, исполнитель и режиссер драматических действий. Целью драматической ситуации является инициирование коммуникативной активности студента, ролевого «функционирования» (реализации себя) как личности, обладающей внутренней свободой и ответственностью. Ядром драматической ситуации является взаимопонимание субъектов коммуникации; содержание включает знания и опыт коммуникативного взаимодействия студента (представления о своих возможностях, потребностях), коммуникативный опыт учителя (способность создавать ситуацию, прогнозировать ее возникновение и развитие, использовать потенциал стихийно возникающих ситуаций); интеграцию опыта преподавателя и студента в выборе способов поведения, отношений, разработке сценариев» [110, с.102].

Методика формирования коммуникативной культуры студентов с двумя ИЯ с помощью драматизации, основывается на принципах театрально-педагогического характера, способах и премах. Как механизм «формирования коммуникативной культуры является проживание, переживание и оценка студентами реальных жизненных или игровых ситуаций «здесь и сейчас», в процессе последовательной смены ролей, в ситуациях педагогической драматизации. Последовательность и логика

этапов (ролевая идентификация, личностная проекция, авторская интерпретация), алгоритм действий (саморегуляция - физическое раскрепощение - постановка голоса - саморефлексия - создание коммуникативной атмосферы - организация взаимодействия - коллективная рефлексия - создание замысла - отбор, обработка и интерпретация материала - разработка сценария) и диагностическое сопровождение (комплексное использование методик экспертной оценки и самооценки на основных и промежуточных этапах) обеспечивают функциональное единство целей и задач, содержания и методов работы преподавателя по формированию коммуникативной культуры будущего учителя с двумя иностранными языками посредством драматизации учебной и внеучебной деятельности» [110, с.104].

В связи с этим, «понятие «коммуникативная культура» мы используем для обозначения интегративного качества личности, определяющего принципы и способы организации коммуникативной деятельности, в которой коммуникативные установки и ценностные отношения являются факторами осуществления межличностного взаимодействия как средства билингвального языкового развития обучающихся» [184, с.233].

Деятельностный аспект в коммуникативной культуре возможен при конкретизации следующих «ее компонентов: 1) когнитивно-рефлексивный (коммуникативные знания и умения, саморефлексия), 2) мотивационно-ценностный (коммуникативные потребности, мотивы, установки), 3) организационно-деятельностный (умения саморегуляции, планирования коммуникативной деятельности, организации коммуникативного пространства и взаимодействия)» [185, с.44].

Формирование коммуникативной культуры будущего учителя, с двумя иностранными языками, реализуется «в три этапа: ролевая идентификация (познание своего «Я», раскрытие своих возможностей и способностей, через отождествление себя с социальной или драматической ролью), личностная

проекция (понимание других через свои собственные ощущения, проявление личностных качеств в конкретных коммуникативных ситуациях, проектируя свои действия в зависимости от условий), авторская интерпретация (понимание, объяснение, толкование, принятие поведения других, проявление авторской позиции в интерпретации культурных текстов)» [176, с.75].

Взаимодействие на «первом этапе (ролевая идентификация): саморегуляция (психофизический тренинг) - физическое раскрепощение (упражнения) - постановка голоса, (упражнения) - саморефлексия (актерский этюд). На втором этапе (личностная проекция) мобилизация творческого самочувствия (тренинг на взаимодействие) создание коммуникативной атмосферы (коммуникативная атака, пристройка) - организация взаимодействия - коллективная рефлексия (диалог хоров). На третьем этапе (авторская интерпретация) создание замысла (творческое моделирование) - отбор, обработка и интерпретация материала (композиционное построение) - разработка сценария (творческий монтаж)» [54, с.38].

Определение коммуникативной культуры студентов с двумя ИЯ обусловили разработать критерии её сформированности, заключающиеся в коммуникативной компетентности, коммуникативной направленности и коммуникативной гибкости и выделить такие уровни: высокий, средний и низкий. Как показатели коммуникативной компетентности выступали коммуникативные знания, умения и опыт их применения.

К высокому уровню сформированности коммуникативной культуры студентов с двумя ИЯ относят студентов с глубокими знаниями о сущности и содержания процесса обучения, умеющие для создании хорошей атмосферы организавать творческое взаимодействие обучающихся в коммуникативной культуры. Средный уровнь отличается фрагментарными знаниями о сущности и содержании педагогической коммуникации; стремлением использовать разные технологии и средства коммуникации, проявлением

инициативы в коммуникативном взаимодействии, хотя затрудняется в его организации. Низкий уровень характерен для тех студентов, у которых ограниченные знания о сущности и содержании педагогической коммуникации, применением традиционных методов и средств коммуникации, испытывание трудности при взаимодействии с аудиторией.

В течении последних десяти лет отделения английского и немецкого языков ТГПУ имени С.Айни посещали студенты бакалавра и магистры из университетов ФРГ и Австрии в качестве практикантов (Кяра Клаусман, Талиса цур Хаузен, Юлия Дайче, Магдалена Алберс, Лукас Цитлау, Марко Риедер, Элизабет Пфлугер, Юдит Дюрнбергер, Рихард Шмидт и др.). Указанные практиканты ведут занятия по практике устной и письменной речи и внеклассную работу по английскому и немецкому языкам. В частности, под руководством госпожи Юдит Дюрнбергер работал дискуссионный клуб культурологического характера. Госпожа Элизабет Пфлугер в качестве внеаудиторной работы обратила особое внимание на традиции и обычаи немецкого и таджикского народов: с помощью таджикских студентов и германских слушателей, изучающих таджикский язык была поставлена инсценировка «Hochzeit in Amondara» (Свадьба в Амондаре), «Das Herz der Mutter» (Сердце матери), «Der kranke König» (Больной король) и др., что способствовало развитию коммуникативной культуры будущих учителей, с двумя иностранными языками во внеучебной работе, как средства билингвального языкового развития обучающихся.

Как показало исследование, сущность коммуникативной культуры студентов в процессе обучения иностранному языку в социокультурных условиях заключается в том, что преподаватель, у которого высокий уровень развития коммуникативного ядра, способствует организовать доверительную атмосферу и принятия в студенческой группе, позволяет обучающимся развивать и укреплять его ценностных позиций, способствует обогащать его «Я-концепции», самоуважению, развитию и активизации его способности к

сотрудничеству в процессе творческой деятельности. «Гуманистический, личностно-ориентированный подход к процессу профессионального педагогического образования предполагает направленность педагогических усилий на личность студента, путем создания ценностно-личностных отношений, как образа гуманистического общения» [45, с.13]. По результатам опытно-экспериментального исследования можно судить о том, что рассмотренные нами педагогической поддержки личностно-профессионального роста студентов в процессе обучения ИЯ

Таблица 8

Динамика личностно-профессионального роста студентов в социокультурных условиях в %%

Уровни	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
Высокий	25,6	51,7	14,6	18,8
Средний	29,3	36,5	21,9	28,1
Низкий	45,1	11,8	63,5	53,1

в социокультурных условиях позволяет улучшению качества знаний обучающихся, активизации их познавательной и творческой деятельности, развивают их мотивации для изучения ИЯ, способствует больше вовлекать учащихся для обсуждения содержания обучения. К такому выводу мы пришли в результате проведения теста и анкети. 51,7 % студентов ЭГ вышли на пороговый уровень владения ИЯ, 36,5 % студентов вышли на 4-ый, 5-ый уровни, которые достаточно для продолжения учебы в европейских вузах. В качестве критерии динамики роста обученности служили: развитие педагогических умений: аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные; формирование навыков исследовательской работы: умение определения проблемы, формулирование исследовательской задачи, определение пути её решения; формирование коммуникативных умений: умение работать в команде, чётко и аргументированно излагать свои мысли; осуществить толерантное речевое и неречевое поведение, когда в речи используются этикетные клише, инициативные реплики-фраз,

специфические языковые формы для придания высказыванию вежливой окраски; умение формировать навыки самоконтроля и самооценки: самокритичность, умение работать над ошибками и т.д.

Анализ нашей работы показал, что студенты ЭГ более активно принимали участие в дискуссии. Ответы этих обучающихся отличались тем, что их высказывания были полними, они смогли правильно оформить устную речь, уместно использовали лексику. Они смогли пользоваться языком бегло и грамматически корректно, у них накопился большой лексический материал, который позволил им восполнить незнание отдельных слов. В проектных работах ЭГ имело место собственное мнение студентов к рассматриваемому вопросу, они отличались содержательностью и объёмностью. Что касается студентов КГ, то они показали в общем, не очень большой интерес к рассматривамым проблемам, их навыки и умения не были мобильными.

Согласно исследованию, ведущими факторами становления коммуникативной культуры будущего учителя, с двумя иностранными языками, выступают: активность делового, межличностного и межкультурного общения; культурологическое, личностно-ориентированное содержание образования. Реализация этих идей происходит «включение культуры общения и коммуникативных навыков, умений, способностей и личностных качеств в систему ценностей «Я-концепции» студента; организация творческого взаимодействия студентов в процессе профессиональной подготовки с опорой на коммуникативный потенциал предмета. Становление и развитие коммуникативной культуры у студентов, с двумя иностранными языками, способствуют их включению в творческое самосовершенствование, совершенствование педагогического взаимодействия и выступает в качестве одной из наиболее значимых задач высшего педагогического образования» [214, с.48].

Первое условие обусловилась в контроле действия ценностно-личностного отношения между учиетелем и обучающимся для формировании коммуникативной культуры студентов с двумя ИЯ.

Из нашего начального замера стало ясно, что системообразующие критерии были на низком уровне. Для преобразующей деятельности важную роль играли личностно-ориентированный и коммуникативный подходы, ведущей характеристикой которых являлася диалогичность.

Поэтому в процессе обучения нами были специально созданы ценностно-личностные ситуации, которые смогли актуализировать личностные функции обучающихся, позволить им накопить опыт реализации ценностного выбора, критического восприятия, рефлексии, творческого решения волнующих проблем и др. В деятельности ТГПУ, ТГИЯ и ХГУ были применены беседы на выбранные темы, дискуссии, «внеурочные консультации-беседы, интерактивные игры, отличающиеся развитием групповой активности, основанной на определении места каждого члена группы в той или иной ситуации, на поощрении поиска проблемного решения, на нахождении новых путей для сотрудничества» [36, с.136], которые способствовали осознанию коммуникативных ценностей, лежащих в основе коммуникативной культуры личности.

Контроль, котрый мы проводили по результатам преобразующего эксперимента, свидетельствовал о том, что при осуществлении данного условия улучшились показатели по основным критериям. Общение и коммуникативная ценность повысилась у 23,6 % будущих учителей ИЯ. 15,3 % студентов с двумя ИЯ придали основное значение коммуникативной готовности к профессиональному взаимодействию.

Основные формы работы на данном этапе заключались в проведении игротеки, занятие-беседе, занятие-брифинге, репетиции. В процессе осуществления начального этапа были выявлены затруднения [49, с.67], испытываемые студентами во время публичного выступления. Это

подтвердило наше предположение о том, что для формирования коммуникативной культуры будущего учителя с двумя ИЯ в образовательном процессе, необходимо разработать специальную методику, в первую очередь технологии проведения драматизации.

В качестве второго условия была проведена проверка культуры общения будущего учителя ИЯ. Мы опирались на коммуникативные и диалоговые возможности студентов и проанализировали различные подходы к содержанию обучения коммуникативно-ценностными смыслами, которые позволили активизировать самопознания студентов и обеспеченить зрелость коммуникативного ядра обучающихся.

Осуществляя реализацию данного условия, в ТГПУ, ТГИЯ и КТГУ была проведена работа с текстовыми материалами, «*содержащими диалоги, конкурсы на лучшее прочтение литературных монологов, театрализацию сюжетов, интерпретацию авторского текста от лица одного из героев, задания на предсказание сюжета с опорой на название видеофильма.* Работа с видеоматериалами («стоп-кадр», информационный пробел и др.) позволяли студентам оценить значимость невербальных средств общения. Деятельность, связанная с восприятием аудиоматериала (диалоги, интервью), способствовала развитию умений адекватно воспринимать и передавать информацию и чувства. Данные задания способствовали становлению у студентов психологической готовности к принятию нового, развитию восприимчивости к другому человеку и себе» [266, с.87]. «Целенаправленное овладение студентами межкультурной компетенцией, способствовало росту их толерантности к другой культуре и её представителям, развитию более зрелого, осознанного отношения к миру, самопознанию, самосовершенствованию, самореализации, саморазвитию» [327, с.332], которые способствовали билингвальному языковому развитию обучающихся.

Успешная реализация второго условия была отмечена в увеличении количества будущих учителей ИЯ, которые основное значение придавали

таким коммуникативным ценностям, как: искренность, отзывчивость, доброта и др.

Третье условие заключалось в организации творческого взаимодействия преподавателя и студентов в ходе изучения ИЯ, опираясь на коммуникативный потенциал учебного предмета. В данном случае, была использована возможность осуществить знание и опыт деятельности из учебной ситуации в реальную. В работу студентов ТГПУ, ТГИЯ и ХГУ были включены такие формы деятельностного подхода: *технология диалогического взаимодействия, деловые и ролевые игры, дискуссионный клуб, собеседования*, а также *метод проектов*, охватывающий в себя все вышеуказанные виды деятельности, способствующие творческому взаимодействию, активизации самопознания студентов.

Основные виды такой деятельности проходили в форме занятие-дискуссии, игротеки, репетиции, творческого показа. «*Дискуссия,* как среда свободной коммуникации, целью которой является формирование собственной позиции, способствует развитию «внимания второго круга». Она требует явной или скрытой сценарности коммуникативного действия, постоянной поддержки информационного взаимодействия внутри аудитории» [350, с.24].

Контрольное задание проходило в форме творческого показа.

Как результат полученных знаний, умений и навыков являлся показ инсценировки песен, сказок, а также какой нибудь сценария, например, кураторского часа, внеклассной работы или досуговой программы.

Результат по третьему условию показал, что показатель значимости места коммуникативных ценностей в иерархии ценностных позиций личности увеличился на 43,3%, уровень коммуникативной готовности студентов к творческому взаимодействию составил 32,4 %, уровень коммуникативных и организаторских умений студентов составил (24,3 %).

Таблица 9

Динамика роста коммуникативной культуры студентов (в %%)

Уровень	ТГПУ-1	ТГИЯ-2	ХГУ-3	В среднем
Высокий	56,3	54,4	53,7	54,8
Средний	28,1	28,4	28,6	28,4
Низкий	15,6	17,2	17,7	16,8

Динамика роста коммуникативной культуры показала значительное увеличения уровня коммуникативной культуры по следующим показателям: коммуникативные знания, находчивость, нестандартность мышления, направленность на деятельность и др. Высокий уровень показали 54,8% студентов, средный уровень – 28,4 % и низкий уровень отмечалась у – 16,8 % студентов.

Результаты констатирующего и контрольного этапов опытно-поисковой работы показали, что у студентов ЭГ значительно возрос уровень ценностного отношения к речевого общения учителя ИЯ. Умение и навыки, примененные в коммуникативной деятельности, свидетельствуют о сформированности основных компонентов, коммуникативной культуры будущих учителей с двумя иностранными языками, во внеучебной работе, как средства билингвального языкового развития обучающихся.

Это подтверждает адекватность наших условий о том, что творческое взаимодействие для формирования коммуникативной культуры будущих учителей в аудиторной и внеучебной работе, помогающее развитию умений адекватного реагирования на действия собеседников, гибкого изменения своего речевого поведения в зависимости от изменения ситуации общения, позволяет более эффективно протекать процессу становления коммуникативной культуры у студентов с двумя ИЯ.

Таким образом, исходя из теоретической основы и опытно-экспериментальной работы нашего исследования мы подтвердили эффективность, выявленных нами, педагогических условий развития коммуникативной культуры будущих учителей, с двумя иностранными языками, в учебной и во внеучебной работе как средства билингвального языкового развития обучающихся.

Выводы по третьей главе

Современное общество выдвигает новые требования к школе, к образовательной среде в целом. Наряду с формированием культурной идентичности учащихся как граждан РТ, сохранением единства образовательного пространства, преемственности ступеней образовательной системы и других, остро стоит вопрос формирования у учащихся универсальных учебных действий, порождающих образ мира и определяющих способность личности к обучению, познанию, сотрудничеству, освоению и преобразованию окружающего мира. То есть воспитание компетентной личности, способной эффективно действовать в нестандартной ситуации, на основе целостного восприятия мира.

Критическое мышление может быть предъявлено таким профессиональным аспектам, как для отбора языкового материала в учебных целей, постановки целей обучения, выбора технологии обучения, формирование стратегий учения, для исследования принципов коммуникативной компетенции, для критического применения методов, приемов, учебников и учебных материалов.

Экономические, политические и культурные связи РТ со странами Запада и США обусловили потребность в качественном обучении иностранному языку в педагогических вузах, которые были направлены на рост познавательной активности и творческих способностей обучающихся.

Тем не менее, как показал анализ теории и практики обучения ИЯ в педагогических вузах, процесс обучения, в целом, ориентирован на развитие памяти обучаюшихся, в то время как современная педагогика делает акцент на развитие мышления и активизации познавательной деятельности. Умение реализовать речемыслительную деятельность, как на родном, так и на ИЯ имеет неоценимое значение в условиях интеграции, глобализации и формирования единого мирового образовательного пространства.

Среди эвристических подходов заметную роль играет учебная дискуссия. Наряду с владением языковыми средствами, для проведения дискуссии необходима способность адекватно аргументировать свои высказывания, убедительно представлять свою точку зрения, доступно доказывать свои взгляды. Успешная дискуссия предполагает наличие определенных навыков представлять, аргументировать и обсуждать свою позицию, а также уважение ко всем участникам дискуссии, к их взглядам и культуре.

В процессе обсуждения и решения проблем в рамках общения группы у участников формируется умение действовать в интересах группы, развивается внимательное отношение к собеседникам, интерес к иным точкам зрения, уважение мнения других, что способствует формированию коллектива.

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ С ДВУМЯ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

4.1. Спецкурс как условие целенаправленного формирования интерактивной деятельности в билингвальных условиях

В настоящее время «целью изучения ИЯ является обучение общению на иностранном языке в контексте диалога культур. Данное понимание цели заключаются в формировании коммуникативной компетенции, включающей в себя языковую и социокультурную компетенцию. Для достижения заявленной цели обучения, учителю в первую очередь необходимо понимать специфику самого учебного предмета «иностранный язык», которая заключается в том, что: 1) иностранный язык служит средством общения в билингвальных условиях; 2) в процессе интерактивного изучения иностранного языка, учащиеся овладевают средствами восприятия и выражения мыслей об уже известных им предметах, явлениях посредством нового для них языка; 3) при изучении иностранного языка учащиеся не ставят своей целью узнавать что-то новое об окружающей их действительности, как это происходит при изучении ими других школьных предметов, а формируют свое представление о культуре других стран через язык, которое способствует формированию поликультурной компетенции учащихся в бикультурных условиях» [58, с.19].

Когда преподаватель ИЯ чувствует, что в его основной задачи входит научить учащихся «общаться на иностранном языке, говорить о том, что их окружает и волнует, он сможет создать диалогические и рефлексивные условия интерактивного обучения, в которых происходить межкультурное общение и учащиеся начнут действительно говорить, а не выполнять набор упражнений для того, чтобы когда-нибудь в будущем заговорить на иностранном языке» [320, с.18]. В связи с этим, «сегодня учитель должен не только обучать, воспитывать и развивать личность учащихся, но и владеть

знаниями, умениями осуществления проектировочной деятельности и готовить обучающихся к взаимодействию с миром на основе проектирования своей деятельности» [88, с.67].

Разрешение данной проблемы станет возможным «при условии, если образовательный процесс будет строиться на основе компетентностного подхода, который, в свою очередь, основан на получении опыта самостоятельного решения проблем различной сложности на основе уже имеющихся знаний и на формировании ключевых компетентностей, к числу которых относится и проектировочная компетентность учителя иностранного языка» [130, с.18].

Проблемы формирования проекторовочных умений, разработки технологии проектирования рассматривали Л.А.Байдурова, В.А.Болотов, В.И.Горовая, Е.И.Исаев, Н.К.Крупская, А.В.Нехорошева, А.Е.Ниатшин, Н.Н.Огольцова, Е.С.Полат, В.И.Слободчиков, Т.Ю.Тамбовкина, А.В.Хуторской, Н.А.Шайденко и др.

Все же уровень изученности проблемы формирования проектировочной компетентности будущих педагогов, в частности учителей ИЯ не очень высок. По нашему мнению, причины в этом кроются:

- в недостаточной разработанности теоретических основ процесса формирования проектировочной компетентности студентов с двумя ИЯ;
- в нечеткости понимания термина «проектировочная компетентность»;
- когда способоы формирования проектировочной компетентности студентов с двумя ИЯ в условиях профессиональной подготовки должным образом не разработаны;
- в стихийности и случайности использования проектировочной процедуры в работе преподавателя ИЯ.

В связи с этим нами поставлены следующие задачи:

- проверить действенность разработанной модели формирования

проектировочной компетентности студентов с двумя ИЯ, состоящая из четырех взаимообусловленных компонентов: целевого, мотивационного, технологического и рефлексивного,

- проверить педагогические условия, необходимые для ее эффективного выполнения.

Первостепенная задача учителя в данном случае состоит в том, чтобы «своевременно помочь будущим учителям ИЯ определить, выяснить, каких знаний ему недостает в данный момент для решения определенной проблемы, и помочь эти знания приобрести» [14, с.4]. Определенную часть знаний обучающиеся добывают самостоятельно, когда работают в библиотеках, с банком педагогических данных. Эти знания они могут совершенствовать, когда проходят лекционные, практические, и консультационные занятия. Выявление и осознание потребности в знания реализуется в ходе работы или когда студент заполняет «Дневник-самооценки». «*Реализация целевого этапа* способствует созданию ситуации успеха, поиску путей профессионального самосовершенствования и самореализации, возрастанию потребности в углублении и расширении знаний, осмыслении своей профессиональной позиции, и, как следствие повышению уверенности в собственных силах студентов, четкому видению целей и конечного результата учебной деятельности, убеждению в важности выполняемой работы для дальнейших перспектив» [14, с.5].

Реализация *мотивационного компонента* осуществляется «через создание установки на необходимость овладения системой знаний и практических умений проектировочной деятельности. Организация процесса формирования проектировочной компетентности требует коллективной деятельности студентов, в ходе которой создаются учебные проекты. Существенной характеристикой взаимодействия среди студентов является обмен мнениями, что обуславливает положительное влияние на участников деятельности» [53, с.67]. Например, была формулирована тема лекции как

проблема, которую нужно было решить вместе. Кроме этого, для решения проблемы обучающиеся познакомились с их другими вариантами. Во время подготовки и изучения темы обучающиеся активно принимали участие в рассмотрении вопросов, отвечали и выразили свои мнения относительно обсуждаемой проблеме.

Будущие преподаватели ИЯ ТГПУ, ТГИЯ и ХГУ создавали учебные и проектировочные ситуации, которые состояли из: «анализа педагогических ситуаций, выделения и формулирования основных проблем, поиска их решения в психолого-педагогической и методической литературе, предложения нескольких вариантов последовательности решения и выбора оптимально возможного рефлексии, ситуации, связанные с выражением разного рода отношений к себе, учителю, однокурсниками и педагогической деятельности. Взаимный обмен информацией, формулировка проблем, поиск творческих решений педагогических задач, совместная деятельность порождает благоприятную атмосферу творчества» [261, с.93]. Для этого способствовали дидактические игры, дискуссии, различного рода педагогических и рефлексивных ситуаций и упражнений.

Для реализации выбранных *творческих методов* была разработана инновационная структура проведения занятий, благодаря которой студент непосредственно взаимодействует с учебной информацией, самостоятельно производит ее анализ и синтез, обобщает полученные знания, ищет пути их реализации на практике [375, с.46]. В результате организации подобной деятельности преподавателем, студент оперирует объектом познания, что позволяет сформировать у него способность к самостоятельному накоплению знаний (самообразование); интерес к процессу работы без преподавателя (самовоспитание); способность к работе без непосредственного контроля с его стороны (самоорганизация и самодисциплина) [61, с.57]. Подобная структура занятий, выбранные формы и методы ее организации должны, на наш взгляд, повлиять на учебную успеваемость студента, сформированность

мотивационно-личностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов его педагогической деятельности и, в конечном счёте, привести к более высокому уровню сформированности у него педагогической компетентности.

В процессе организации лекционных занятий у студентов отрабатывались навыки работы с аудио- и видеоаппаратурой (они участвовали в отборе необходимого материала, включали тот или иной фрагмент кинофильма, диафильма или диалога на определенном этапе лекционного занятия). Наиболее грамотным и активным студентам (Назарову Тавакал, Джабборову Афзалшо, Саидмуродовой Ганчине, Саидовой Нилуфар, Шозедову Шокариму и др.) доверялась подготовка слайдов к лекциям, комментирование некоторых вопросов, обсуждаемых на данном виде занятий. Выбранный нами подход потребовал ряда изменений в заданиях, предлагаемых студентам на семинарских занятиях. Им были представлены списки необходимой и дополнительной литературы; вопросы, требующие тщательной проработки теоретического материала по изучаемой теме; содержание педпрактики на третьем курсе; методические вопросы, заставляющие студентов обратиться к школьным учебникам, методическим пособиям и современной лингвистической литературе [14, с.8].

После этого студенты получили краткое описание проблематики и презентацию, заставляющие их продумать *тактику выступления перед аудиторией,* проанализировать предложенную методическую форму организации семинарского занятия. Подобные занятия чередовались с теми, на которых им предлагалось составить для своих однокурсников дидактические задания по той или иной теме. Таким образом, вступление «студента в роли учителя иностранного языка» позволило изменить содержание и цель общения студента с преподавателем.

В рамках предложенного подхода преподаватель не просто обучал студента иностранному языку, а формировал, реализуя воспитательную

функцию обучения, личность будущего специалиста средствами ИЯ. Кроме этого, усиливалось взаимодействие преподавателя со студентами на продуктивном уровне, позволяющее целенаправленно формировать у него коммуникативные и организаторские умения - базовые при вхождении в новую педагогическую систему [86, с.71].

Хорошо успевающие и активные студенты (Зулфикор Р., Суланов Ф., Неъматова Х., Однаев Ф., Раджабова П., Тоджидинова З. и др. из ТГПУ и ТГИЯ) в начале урока в течении 12-15 минут проводили занятие: им доверяли проводить часть практического занятия по отработке лексико-грамматических навыков; опрашивать своих однокурсников. Подобное изменение структуры, форм и методов обучения позволили студентам уже на младших курсах включиться в методическую работу по определению целей и задач при изучении отдельных тем, конструированию учебного процесса, подбору наиболее целесообразной информации, - в процесс овладения технологией обучения методике преподавания иностранного языка.

Технологический компонент модели «формирования проектировочной компетентности студентов с двумя ИЯ предъявлен, в первую очеред, ее содержанием, предполагающим реализации деятельности обучающихся в трех основных направлениях: учебная деятельность; квазипрофессиональная деятельность; учебно-профессиональная деятельность» [54, с.66].

Для осуществления *учебной деятельности* студентов мы разработали и внедрили в процесс учебы спецкурс «Проектирование урока немецкого языка в средней общеобразовательной школе», содержание которого соответствовало запросам обучающихся. Данный этап имел тесный связь с теоретическими основами педагогического проектирования (педагогическое проектирование; понятие современных стратегий проектирования; структура и процедура проектирования образовательного процесса и др.). В системе педагогического вуза спецкурс «Проектирование урока немецкого языка в средней общеобразовательной школе» представлен в форме лекционных и

практических занятий, ввиду того, что теоретические знания могут способствовать формированию профессиональных навыков.

Процесс формирования проектировочной компетентности студентов осуществлялся во время *квазипрофессиональной деятельности,* когда обучающиеся включались в деятельность в процессе «игрового проектирования и микрообучения, которые были ориентированы для формирования и развития у обучающихся проектировочных умений, а также профессионально важных качеств личности. Разработанные в ходе занятий *фрагменты уроков* или измененные с учетом дифференциальных и возрастных особенностей учащихся класса необходимо было представить перед своими однокурсниками. Участниками игрового проектирования были все студенты, а не только студент, исполняющий роль учителя. По окончании «уроков-спектаклей» слово было предоставлено в первую очередь студентам, исполнявшим роль учащихся. Начиналась работа по корректировке фрагментов урока и давалась впоследствии устная оценка работы студента-практиканта» [262, с.211].

В ходе спецкурса в целом и игрового проектирования, в частности, мы применяли «тренинговые техники, которые направлены на развитие качеств, свойств, умений, способностей и установок человека, проявляющихся и развивающихся в процессе проектирования образовательного процесса» [36, с.164].

Процесс формирования проектировочной компетентности студентов проходил также в их учебно-профессиональной деятельности, осуществляющиеся «через включение студентов в коллективную и самостоятельную деятельность» [166, с.9]. Данный вид деятельности был реализован «студентами на занятиях творческой лаборатории. Занятия были организованы как в стенах вуза, так и школы перед педагогической практикой студентов IV курса и на ее протяжении. Организация творческой

лаборатории предполагала три этапа: поисковый, проектировочный и аналитический» [14, с.9].

В качестве *поискового этапа* творческой лаборатории студентов IV курса служил «период осмысления опыта практикующих учителей, студентов старших курсов, изучения их индивидуального стиля деятельности. Студенты знакомились с практическим опытом и приемами работы, которые могли стать исходным материалом для их личностного профессионального опыта» [14, с.10].

Проектировочного этапа работы творческой лаборатории следует считать как ключевым этапом. Студент выбирает тему и при использовании необходимой процедуры проектирования процесса образования самостоятельно проектирует урок иностранного языка, котрый по содержанию должен быть интересным другим однокурсникам. Он представляет результат своей проектировочной работы, обосновав выбор стратегии проектирования, вариантов структуры деятельности учеников, ситуации мотивационного и личностно развивающего характера, наглядного пособия, раздаточного материала, методического приема и установок для выполнения урпажнений. Участники творческой лаборатории во время обсуждения могут предлагать свои рекомендации, предложения и замечания.

В аналитическом этапе творческой лаборатории «были применены игровые методы обучения» [332, с.42]. Этот этап предполагал «анализ собственного опыта проектировочной деятельности в условиях творческой лаборатории, в выработке индивидуального и дифференцированного стиля деятельности» [135, с.107].

Следовательно, участие студентов в таких интерактивных формах деятельности в качестве дневника-самооценки, творческой лаборатории, спецкурса, беседы, дискуссионного клуба, индивидуальной работы с электронной почтой, ролевых игр, инсценировок на ИЯ, учебных тренингов, консультировании и др., «способствуют студентов для активной

исследовательской деятельности, ориентируют их на перестройку собственной профессиональной деятельности вообще и проектировочной, в частности. Использование данных форм взаимодействия способствовало формированию нового качественного состояния проектировочной компетентности, в конечном итоге - самореализации педагога и развитию индивидуального стиля педагогической деятельности» [143, с.81].

Процесс *рефлексивного компонента* «разработанной модели формирования проектировочной компетентности будущих учителей дает возможность обучающимся осмыслить, провести самоанализ процесса формирования проектировочной компетентности будущих учителей и соотнести результат с поставленными задачами и целью. Происходит более глубокое осознание будущим учителям себя как самостоятельной, способной решать педагогические проблемы личности» [231, с.51].

В период педагогической практики «рефлексивная деятельность осуществляется с помощью контрольных упражнений и тестов, дневника – самооценки, где фиксируются все полученные результаты и намечаются дальнейшие пути самореализации и самосовершенствования студента в проектировочной деятельности, обсуждения и защиты работ, выполненных в период обучения в творческой лаборатории и на протяжении педагогической практики, самоанализа учебной деятельности» [320, с.22].

Рассматриваемая в нашей работе модель формирования проектировочной компетентности студентов с двумя иностранными языками, предполагающая такие формы работы, как спецкурс «Проектирование урока немецкого языка в средней общеобразовательной школе»; игровое проектирование, тренинговые технологии, а также творческая лаборатория, в которой во время занятий было поставлено проектировочное взаимодействие обучающихся, помогла наполнить профессиональную деятельность практикантов в средней общеобразовательной школе измененным содержанием.

Была проведена опытно-экспериментальная работа, состоящая из констатирующего, формирующего и обобщающая этапов.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы служил этапом необходимости формирования проектировочной компетентности студентов с двумя ИЯ. Результаты анкетирования студентов показали, что 56,7% обучающихся не были удовлетворены проектировочной деятельностью в период их учебы, 43,4% отметили непостоянную деятельность при формировании проектировочных умений. По их мнению, для формирования проектировочной деятельности выделяется мало количества часов лекционного характера, при чем не проводятся семинарские занятия и самостоятельная работа под руководством преподавателя. Для формирования проектирования образовательного процесса 85,8% обучающихся считают нужным вести в учебный план спецкурс или курс по выбору.

В период формирующего этапа опытно-экспериментальной работы мы апробировали модель по формированию проектировочных умений студентов с двумя ИЯ.

Экспертная комиссия дала оценку знаниям и умениям студентов в областях проектировочной работы в целом, проектировочных умений и значимых качеств личности до того как был организован спецкурс (1-ый этап среза), после работы спецкурса, перед педпрактикой (2-ой этап среза) и после завершения педпрактики на 1V курсе (3-ий этап среза). Одновременно обучающимися были выполнены соответствующие контрольные упражнения, которых мы разработали для оценки уровня сформированности проектировочной компетентности студентов.

Мы применяли трижды критерий: чтобы сопоставить динамику сформированности умений и навыков у студентов при проектировании образовательного процесса, а также в целях выявления профессиональных качеств личности обучающих. Разработанные контрольные задания и

проведенные срезы способствовали тому, что в итоге был отмечен результативность указанной модели и значительное изменение уровени сформированности проектировочных умений у студентов в учебном процессе.

Таблица 10

Динамика уровней сформированности проектировочной компетентности студентов в %%

Уровень	ЭГ	КГ
Высокий	67,2	38,4
Средний	24,3	36,3
Низкий	8,5	25,3

Предъявляем некоторые основополагающие принципы, которыми, должен руководствоваться преподаватель при подготовке к современному уроку иностранного языка.

I. Объявление темы урока – формулируют сами учащиеся (учитель подводит учащихся к осознанию темы). Идеально, когда учащиеся сами выводят тему урока из предложенной учебной ситуации. Например, я читаю стихотворение (желательно с музыкальным сопровождением) и прошу учащихся описать их чувства, ассоциации и предположить о чём пойдёт речь на уроке. Можно использовать естественное любопытство ребят, нарисовать что-то интересное на ватмане или оформленное в презентации, спрятать за страничками заданий, выполнив которые можно увидеть сюрприз. Этот сюрприз, раскрывшийся только в конце урока, может быть темой следующего занятия. Также что-то можно спрятать в «волшебный» или «чёрный ящик».

II. Постановка цели урока. Это начальный период проектирования урока. От умения правильно формулировать цель урока, зависит как течение урока, так и весь процесс обучения ИЯ в целом. Желательно чтобы цель урока сформулировали сами учащиеся (учитель только подводит учащихся к

осознанию целей и задач) и таким образом, чтобы ее можно было бы диагностировать, легко проверять в конце урока. Приведу пример:

На доске зашифровано слово BRIEF, COMPUTER // INTERNET. Играем в «Поле чудес», отгадываем слово. Дети, называя буквы, слово угадали. Это слово «письмо» «Компютер//Интернет. Учитель: Вы умеете писать письма? Вы можете работать на компютере? Вы используете Интернет? Хотите научиться? А для этого нам нужно повторить слова и вспомнить форму написания письма.

На доске анаграммы слов, изученных раннее.

Wnid- wind; snneo-sonne; blttaer-blatter и.т.д. (так мы повторили слова по теме «Осень»). Учитель: О чём мы можем написать в письме? Подсказка-наводящие вопросы, только нужно расставить все слова в нужном порядке. (так мы повторили порядок слов в вопросительном предложении). Учитель: Что мы можем рассказать об осени? Монологическое высказывание с опорой на вопросы). Стук в дверь… Нам принесли письмо от… Прочитали и решили сразу дать ответ, тем более что всё повторили.

III. Интерактивная практическая деятельность учащихся.

Учащиеся совместно с учителем планируют способы достижения намеченной цели. Затем учащиеся осуществляют учебные действия по намеченному плану (применяются групповой, парный, индивидуальный режимы работы), учитель консультирует. Активно применяются личностно-ориентированный и деятельностный подходы.

IV. Проблемный характер. Учитель придумывает и находится в такой ситуации, в которой другие учащиеся во время урока должны быть способными создать собственный продукт в процессе изучения темы, применяя удобные для него темпы и способы работы. Чтобы урок способствовал повышению мотивации обучающихя в обучении ИЯ, учебный материал должен быть интересным и преподавателю и обучающимся. В современных условиях найти интересный материал для преподавателя ИЯ не

трудно. Так как, благодаря сетям Интернет, можно применять на уроке ИЯ короткие статьи из периодической печати, интервью с знаменитыми людьми, аудио- или видезаписи реальных событий, электронной почеой организовать переписку с учащимися зарубежных стран и др., которые имеют коммуникативную направленность процессе обучения ИЯ.

Ролевые игры, театрализованные постановки, проектная и исследовательская деятельность очень часто применяются преподавателями ИЯ в образовательных учреждениях РТ. Как и в реальной жизни, обучающиеся должны научиться применять различные пути решения задач, чтобы у них формировались жизненные навыки. Учитель должен использовать различные формы организации процесса обучения ИЯ, чтобы было создано ситуации общения, которая была бы близко к реальной действительности.

В ситуаци поликультурной образовательной среды особое значение придается проектной деятельности обучающихся. Сущность *метода проектов* заключается в том, чтобы «развить активное самостоятельное мышление учащихся и научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает ему школа, а уметь применять их на практике. Проектная методика предполагает высокий уровень индивидуальной и коллективной ответственности за выполнение каждого задания по разработке проекта. Совместная работа группы учащихся над проектом неотделима от активного коммуникативного взаимодействия учащихся. Проектная методика является одной из форм организации исследовательской познавательной деятельности, в которой учащиеся занимают активную субъективную позицию. Тема проекта может быть связана с одной предметной областью или носить междисциплинарный характер. При подборе темы проекта учитель должен ориентироваться на интересы и потребности учащихся, их возможности и личную значимость предстоящей работы, практическую значимость результата работы над проектом.

Выполненный проект может быть представлен в самых разных формах: статья, рекомендации, альбом, коллаж и многие другие. Разнообразны и формы презентации проекта: доклад, конференция, конкурс, праздник, спектакль. Главным результатом работы над проектом будут актуализация имеющихся и приобретение новых знаний, навыков и умений и их творческое применение в новых условиях. Работа над проектом осуществляется в несколько этапов и обычно выходит за рамки учебной деятельности на уроках: выбор темы или проблемы проекта; формирование группы исполнителей; разработка плана работы над проектом, определение сроков; распределение заданий среди учащихся; выполнение заданий, обсуждение в группе результатов выполнения каждого задания; оформление совместного результата; отчет по проекту; оценка выполнения проекта. Работа по проектной методике требует от учащихся высокой степени самостоятельности поисковой деятельности, координации своих действий, активного исследовательского, исполнительского и коммуникативного взаимодействия» [270, с.6].

В современных условиях для эффективности обучения ИЯ применяются следующие технологии обучения:

- использование «аутентичного песенного материала стимулирует мотивацию обучения ИЯ и позволяют лучше усвоить языковой материл, благодаря действию механизмов непроизвольного запоминания» [256, с.148];

- «учебное кино способствует развивать навыков и умения восприятия и понимания иноязычной речи на слух» [358, с.62];

- компьютерные программы «позволяют обеспечивать индивидуализацию и дифференцированного обучения и интенсификацию самостоятельной работы учащихся» [135, с.114].

V. Контроль выполненных заданий осуществляется учащимися разными формами (самоконтроль, взаимоконтроль), учитель консультирует.

В процессе проверки учащиеся формулируют затруднения и осуществляют коррекцию самостоятельно, учитель советует, помогает.

Оценивание учащихся.

Учащиеся сами дают оценку своей деятельности по её результатам (лист-самооценки, по количеству набранных баллов, по разработанным критериям, оценивание результатов деятельности товарищами), учитель консультирует.

VI. В конце урока проводится рефлексия. Учитель беседует с учащимися, задаёт вопросы, например: Как переводится глагол-связка на таджикский язык? Изменяется ли он по лицам? Как? С какими новыми словами мы сегодня познакомились? и.т.д. Можно попросить их оценить урок словесно, что им понравилось или не понравилось на уроке или показать смайлики, или нарисовать своё настроение после урока.

VII. Домашнее задание. Учащиеся должны иметь возможность выбрать из предложенных учителем с учётом индивидуальных возможностей, а не одно задание для всех.

Ну и конечно, «для того чтобы стимулировать развитие коммуникативных навыков, нужно выбирать такие формы урока, которые будут наиболее способствовать этому. Как показывает опыт, для поддержания плодотворной и эффективной деятельности учащихся удачно применение нетрадиционных форм проведения уроков. Это: урок-игра, урок-сказка, урок-суд, урок-аукцион, урок-биржа, интернет-уроки, урок-экскурсия, урок-праздник, интегрированные уроки» [13, с.214].

Таким образом, правильно построенный урок, указанные формы занятий и технологии обучения повышают интерес учащихся к предмету, их мотивацию к учению, позволяют формированию их социокультурной компетенции. Учащиеся ощущают потребность в использовании ИЯ в практической жизни и этим языком могут заниматься после окончании школы.

4.2. **Анализ состояния учебных программ и учебников по иностранным языкам**

В данном разделе изложены основные проблемы составления образовательных программ по иностранному языку для языковых вузов, проведен сравнительный анализ отечественных и зарубежных подходов к отбору содержания данных программ. Рассматриваются возможные принципы построения учебной программы с учетом природы предмета, особенностей речемыслительной деятельности обучаемых, междисциплинарной интеграции, вариативности и межкультурного аспекта языка.

В «Программе практического курса иностранного языка для факультетов и институтов иностранных языков» (М.,1991) отмечается, что «практические, а также общеобразовательные задачи курса английского языка предполагают усвоение студентами широкого круга фоновых знаний о странах изучаемого языка, что достигается во взаимодействии с курсами страноведения, литературы и межкультурной коммуникации».

Введение в учебный процесс образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) явилось важным шагом в решении проблем высшей школы РТ, что заставило по-новому оценить возможности стандартизации применительно к целостной системе образования и входящим в нее компонентам.

В контексте принятых стандартов, перед преподавателями иностранного языка встает задача выработать новые методологические подходы, ориентированные на совершенствование у студентов ряда компетенций – языковой, социолингвистической, социокультурной, коммуникативной.

Программы по иностранному языку всегда были в центре внимания педагогов, психологов, лингводидактов. Поскольку программа является очень важным компонентом учебного процесса и должна быть гибким инструментом, управляющим и целями, и содержанием, и технологиями, и

контролем. Согласно Н. Д. Гальсковой «современная образовательная идеология предъявляет к программе нового типа следующие требования: программа должна исключать жесткое управление; она должна строится на принципе взаимосвязи целей обучения иностранным языкам с общеобразовательными целями; должна отражать инновационные процессы; данный документ призван удовлетворять индивидуальный стиль преподавания каждого учителя, а не регламентировать жестко способы и приемы обучения; необходимо учитывать тип учебного заведения при раскрытии сущности прагматических и общеобразовательных аспектов; обязателен деятельностный характер программы и др».

Программы отдельных дисциплин, в том числе и иностранного языка как специальность, является конкретным наполнением учебного плана, который, в свою очередь, определяет стратегию учебного процесса. Как считает Н. Ф. Голованова «построение учебной программы может быть линейным, концентрическим, модульным. Она отмечает, что линейное построение содержания требует, чтобы учебный материал выстраивался последовательно, постепенно усложняясь. Концентрическое построение содержания предусматривает изучение одного материала однократно, но с разным уровнем углубления. Модульное построение содержания обучения предполагает выделение в качестве базовой единицы модуля, предметная область которого включает: «учебные цели; перечень необходимых материалов, глоссарий; описание основного содержания в форме краткого текста, видеозаписи, CD; основные операции и навыки, которые требуются отработать на практических занятиях; контрольно-проверочные задания»

Основная проблема, возникающая при попытке составления учебной программы по иностранному языку в языковых вузах, заключается в самой природе этого предмета. Большинство имеющихся учебников иностранного языка совершенно не соответствует ни сложной природе языка, ни особенностям речемыслительной деятельности студентов. Создание

подобной модели обусловлено в основном традиционными и зачастую стандартными представлениями авторов программ о наиболее важных языковых компонентах, овладение которыми и должно привести, по их мнению, к знанию иностранного языка.

Типичные вузовские программы по иностранному языку построены дискретно, без надлежащей системы многоуровневых связей, что заведомо не соответствует языковому континууму и лишает студентов возможности достичь уровня, даже приблизительно напоминающего реальное общение. Попытка авторов учебников не только разделить материал курса на лексические и грамматические составляющие, но и скрепить их коммуникативными, эмоциональными, социолингвистическими и другими привнесенными компонентами не производят заметного эффекта по причине того, что студент постоянного остается как бы “вне языковой среды”. В частности, студент вуза, несмотря на многолетнее предшествующее обучение английскому или немецкому языку в средней школе, чаще всего так и не понимает существа времен глагола в указанных языках, включая и те, которые считаются самыми “простыми” и с которых начинается едва ли не каждое занятие.

До сих пор в программах отражен классический подход к изучению иностранного языка, в основе которого лежит понимание языка как реального и полноценного средства общения, а значит, все языковые компоненты - устную и письменную речь, аудирование и др. – нужно развивать у обучающихся планомерно и гармонично. В основе такого подхода лежит структурный метод обучения, который предполагает освоение структуры языка, т.е. правил, на которых основываются предложения: видовременные формы, образование тех или иных частей речи, порядок слов в предложениях, различие одного грамматического периода от другого и т.п.

Классическая методика отчасти превращает язык в самоцель, но это нельзя считать недостатком. Такой комплексный подход направлен, в первую

очередь, на то, чтобы развить у студентов способности понимать и создавать речь. Методика предполагает занятия с преподавателями, которые закончили вуз в РТ, но такой порядок нельзя считать минусом: преподаватель, не являющийся носителем языка, имеет возможность анализировать и сопоставлять две языковые системы, сравнивать конструкции, лучше доносить информацию, пояснять грамматические правила, предупреждать возможные ошибки. В некоторых вузах РТ, в частности в ТГПУ, ТГИЯ и РТСУ иностранные языки ведут носители языка. Тем не менее, всеобщая увлеченность иностранными специалистами – явление временное, потому что западный мир по достоинству оценил приоритет билингвальности.

Такая особенность – обучение аудилингвуальным и билингвальным методам имеет место и в вузах РТ. Наибольшую ценность в современном мире представляют учителя, способные мыслить в контексте двух культур и доносить до студентов соответствующий комплекс знаний.

При всех своих изъянах все же структурный метод (по акад. А.Миролюбову – сознательно-сопоставительный метод) обладает бесспорным достоинством – это серьезность изучения. Если человек основательно отнесся к постижению грамматических правил, то иностранный язык еще долго не выветрится у него из головы, даже если он не будет его использовать. И если через десять лет этот человек примет решение возобновить занятия, то весь запас знаний очень легко и быстро восстановятся.

В настоящее время по инициативы Минобрнауки РТ предпринимаются попытки разработать принципиально новые программы и учебники по иностранному языку для вузов, основой которых служат междисциплинарная интеграция, многоуровневой характер, вариативность, ориентация на межкультурный аспект языков. Целью таких программ является формирование у студентов профессионально-коммуникативной

компетентности, связанной с практической деятельностью. Основными принципами построения таких программ являются:

- принцип функциональности и коммуникативной направленности;

- принцип комплексности (взаимообусловленность направлений обучения всем видам речевой деятельности и аспектам языка при сохранении специфики каждого из них);

- принцип опоры на родной язык;

- принцип само- и взаимоконтроля.

Проанализировав зарубежные программы по иностранным языкам И. Колесникова и О. Долгина выделили три типа программ и три подхода к их разработкам: «синтетический подход к разработке программ и программы синтетического типа (т.е. программы, ориентированные на результат, продукт обучения и опирающиеся на структуру языка и его системный анализ); аналитический подход к разработке программ и программы аналитического типа (программы, ориентированные на процесс, а не на результат обучения, а именно на коммуникативные интенции, для выражения которых используется разнообразный лингвистический материал); функциональный подход и программы функционального типа (т. е. программы, которые предполагают не системную, а функциональную, соответствующую речевым функциям организацию изучаемого материала)».

Зарубежные авторы придерживаются следующего алгоритма при составлении программ:

1. Диагностика необходимости в обучении.
2. Формулировка задач.
3. Отбор содержания.
4. Организация содержания.
5. Выбор необходимого опытного обучения.
6. Организация этого обучения.
7. Определение, что и как должно быть оценено.

Следует особо отметить, что в нашем отечественном образовании только недавно учебные программы и стандарты стали составляться для языковых педагогических высших учебных заведений на таджикском языке, учитывая требования к выпускнику. В зарубежном образовании программы составляются для конкретной группы обучаемых, предварительно изучив тот коллектив, с которым придется работать. Однако такие программы не учитывают культурные особенности таджикских учащихся.

Таким образом, проблемы разработки учебных программ являются основополагающими как в отечественной, так и зарубежной методике. Основными понятиями, которыми оперируют как отечественные, так и зарубежные методисты в процессе написания программ, являются следующие: стандарт, учебный план, учебная программа, цели, задачи, содержание обучения.

Создание учебных программ по иностранным языкам для вузов РТ в условиях экономического и инновационного процесса, развитии международных связей и модернизации профессионального образования становится существенной предпосылкой для формирования межкультурной коммуникации студентов педагогических вузов. Хотя проблемы разработки программ по ИЯ всесторонне освящены в методической литературе зарубежных стран, тем не менее, не достаточно освящены вопросы соизучения языка и культуры в целом и национальной культуры в частности.

Для разработки учебной программы по немецкому, английскому и французскому языкам важную роль играют культурообразующая, компенсаторная и адаптирующая функции образования. Разработка учебной программы предполагает решение следующих концептуальных вопросов: что является единицей обучения, какова последовательность освоения отобранного содержания, каков способ освоения (технология) содержания обучения. В зависимости от того, чему уделяется основное внимание в учебной программе, и какой подход является основополагающим, в

отечественной и зарубежной методике отличаются два основных категорий программ: *синтетические и аналитические*.

Синтетические программы ориентированы на продукт обучения и опираются на структуру языка и его системный анализ. Такие программы фокусируются на определенных элементах языковой системы, часто рассматривая их в линейной последовательности, например: последовательность введения грамматических структур, языковых функций, ситуаций или тем. В первую очередь вводятся самые простые и легкие для освоения явления, наиболее частотные и коммуникативно-значимые, затем более трудные, менее частотные и коммуникативно-избыточные. Синтетические программы предполагают, что обучающийся должен уметь осуществлять синтез отдельных частей языковой системы (структуры, функции, понятия и т.д.) в реальной ситуации общения на этом языке.

Выделяются следующие типы синтетических программ: структурная, функционально-содержательная, ситуативная, тематическая, построенная на основе навыков и умений.

В отличие от синтетических программ в аналитических программах языковые явления не градуируются по трудности, в них язык рассматривается как средство для выполнения определенных коммуникативных действий, т.е. они ориентированы на процесс обучения. Например, аналитическая учебная программа может строиться на основе коммуникативных заданий, выполняемых обучаемыми. В этом случае именно педагогические коммуникативные задания, а не единицы языковой системы, рассматриваются как составляющие учебной программы, являются единицей обучения.

В соответствии с синтетическими и аналитическими категориями программ они делятся на следующие типы:

В основе разработки *программ структурного (грамматического) типа*

лежит структурный подход, опора на системное описание языка. Содержание таких программ - набор грамматических структур и форм изучаемого языка. Организация материала при разработке этих программ позволяет реализовать принцип «от простого к сложному». Изучению подлежат такие явления как: артикль, существительные, глаголы и прилагательные; вопросительные и утвердительные предложения; простые, сложные и придаточные предложения и т.д. Учебная программа этого типа может включать в себя и другие аспекты языка, например, фонетику и требования к формированию слухо-произносительных навыков учащихся. Программы структурного типа также могут строиться исключительно на грамматических структурах, представляющих собой изолированные предложения, типичные для выражения конкретного языкового явления. Отобранный языковой материал располагается в логической последовательности, которая определяется такими факторами, как частотность, употребительность, степень трудности и другие, или их комбинацией. Обучение по программам структурного типа ведется в основном с опорой на языковые правила и с использованием специально подготовленных языковых упражнений.

Программы *функционально-содержательного типа* разрабатываются на основе функционального подхода к отбору языковых явлений, функционирующих в реальном общении. Основной характеристикой этих программ является использование в качестве единицы обучения речевых образцов, с помощью которых осуществляется коммуникация и реализуются речевые интенции обучаемых. Примерами таких интенций являются: уточнение информации, принятие приглашения, извинение, требование, обещание, идентификация, исправление чего-либо и так далее.

Содержательным компонентом подобных интенций становятся такие понятия, как: размер, возраст, цвет, сравнение, время, продолжительность действия, определение количества, местоположения и т. д. Принцип разработки таких программ основывается на организации материала в

определенной последовательности, которая зависит от степени употребительности речевых образцов, выражающих ту или иную интенцию.

Содержание *ситуативных учебных программ* представляет собой определенную последовательность реальных или воображаемых ситуаций, в которых действуют несколько участников, находящихся друг с другом в каких-либо социальных отношениях. Основная цель ситуативной учебной программы - обучение тем языковым средствам и функциям, которые необходимы и типичны для использования в конкретной ситуации. Иногда при отборе ситуаций ориентируются на настоящие или предполагаемые будущие потребности обучающихся с тем, чтобы они научились использовать формируемые навыки и умения в разнообразных ситуациях.

Набор конкретных ситуаций (открытие счета в банке, визит к врачу, покупка продуктов в универсаме, покупка книг в книжном магазине, обед в ресторане, знакомство, просьба указать дорогу и т.д.) представляет собой содержание учебной программы данного типа. Последовательность представления ситуаций зависит от того, насколько частотными они являются для определенного контингента слушателей.

В основе *тематических учебных программ* лежат темы, которые должны быть усвоены учащимися в период обучения и в рамках которых выделяется лексико-грамматический материал, подлежащий активизации. На практике, как правило, имеет место комбинирование тематических и ситуативных учебных программ и создание так называемых тематико-ситуативных учебных программ, так как в рамках темы выделяются подтемы и ситуации общения. Обычно в такие программы включаются самые необходимые в повседневной жизни темы: здоровье, пища, одежда, и т.д. При разработке таких учебных программ, отборе тем и определении их последовательности учитывается степень вероятности того, что обучаемые столкнутся с этими темами в реальных жизненных ситуациях.

Учебные программы, *ориентированные на формирование навыков и умений* - это программы, содержанием обучения в которых является набор определенных коммуникативных навыков и умений. Основным принципом организации материала в таких программах является направленность на конечный продукт, т.е. на формирование навыков и умений, которыми должны овладеть учащиеся за период обучения. Программа такого типа может быть рассчитана на формирование речевых навыков и умений в одном, нескольких или во всех четырех видах речевой деятельности. При этом подразумевается, что навыки и умения должны быть сформированы у обучающегося в такой степени совершенства, которая обеспечивала бы ему способность осуществлять компетентную и адекватную речевую деятельность с использованием средств иностранного языка независимо от ситуации, в которой требуется осуществить коммуникацию.

Программа, *построенная на коммуникативных заданиях*, является программой аналитического типа и ориентирована на процесс обучения. В качестве единицы обучения используется коммуникативное задание, выполняя которое, учащийся овладевает коммуникативной компетенцией в различных видах речевой деятельности. В отличие от программ, ориентированных на продукт, характерной чертой такой программы является отсутствие целенаправленного отбора и организации лингвистического материала и приемов обучения. В программе предлагается перечень коммуникативных заданий, например: начертить схему или таблицу, разработать план действий, основываясь на прочитанном или прослушанном материале; отреагировать с помощью жестов, мимики или вербально на прослушанный или прочитанный текст; выяснить необходимую информацию, используя любые доступные средства общения, речевые и неречевые. Задания располагаются в определенной последовательности, которая отражает порядок их усвоения.

Такая последовательность часто основывается на принципе «от простого к сложному». Содержанием обучения в такой программе является набор заданий, которые студенты должны выполнить, используя лингвистические средства изучаемого иностранного языка. Задания предполагают определенные действия как лингвистического, так и паралингвистического характера.

В большинстве учебниках для вузов РТ ставятся вопросы к прорабатываемым текстам и это не плохо. Но такие вопросы - всего лишь видоизменения текста, необходимые для понимания и усвоения урока. Они все время идут от интеллектуально усвоенного текста и ни в какой мире не представляют волеизъявлений, не выражают желаний и намерений. Они стимулируют самостоятельную, но не свободную речь. Ситуация в стране языка совершенно отлична; языковые навыки здесь должны не только суммировать знания, но как-то справляться с окружающим действительностью, т.е. они должны обеспечить возможность свободно вставить вопросы и свободно отвечать.

Практика показывает, что методика обучения иностранному языку как аспекту иноязычной культуры в языковых вузах разработана ещё недостаточно. Осознание необходимости включения иноязычной культуры в процесс обучения иностранному языку в большинстве случаев выражается либо во введении разрозненных фрагментов страноведческой информации на занятиях по практике языка, либо в разработке лекционных курсов по истории и культуре страны. Особенно явно данная проблема просматривается в работе с текстами о стране изучаемого языка. Постоянное обогащение языка за счёт отражения в нём изменений жизни общества, сжатость информации в расчёте на её общеизвестность в данном обществе требуют от студента не только сформированности вторичного языкового, но и когнитивного сознания. На настоящий момент не существует достаточного количества разработанных методик, предполагающих приобщение

обучаемого к иноязычной картине мира. Проведённый анализ сформированности у студентов языковых факультетов умений смыслового восприятия текстов показал, что в основном студенты испытывают трудности лингвокультурологического характера.

Необходимо сказать, что теоретическому осмыслению различных аспектов проблемы включения культуры в процесс обучения иностранному языку после 90-х годов XX столетия посвятили свои труды российские и таджикские исследователи: С.Н.Алиев (2014), С.Ю.Негматов (2015), И.И.Халеева (1989), В.П. Фурманова (1994), С.Г. Тер-Минасова (1994), И.Л. Цатурова (1995), В.В.Сафонова (1996) и другие. Среди исследований, нацеленных на практическую разработку методики преподавания иностранного языка, с учётом его межкультурной составляющей, своими исследованиями большой вклад внесли ученые: К.А.Алидодхонова (2010), Г.С.Белякова (1992), У.Т.Болтабаева (1992), П.Д.Джамшедов (1998), С.Ю. Ильина (1988), К.П.Пиров (1991), И.С.Раджабова (1990), Х.Г.Сайфуллаев (1998), П.Н.Сацкая (1994), Л.П. Струмила (1989), В.В.Ощепкова (1995), Н.Б. Ишханян (1996), А.Н. Богомолов (1997), Е.Н.Гром (1999), Т.П. Попова (1999), П.В. Сысоев (1999) и др.

Все вышеуказанные исследователи подчёркивают важность обучения иностранному языку как компоненту культуры и признают тот факт, что наступил новый этап развития этой проблематики, отвечающий как возросшим потребностям учебного процесса, так и более глубокому осмыслению вопросов взаимосвязи языка и культуры и её отражению в практике преподавания языка. Большинство работ по данной проблематике создано в рамках лингвострановедческого подхода к преподаванию языка и сосредоточено главным образом на формировании лексических навыков на основе лингвострановедческих материалов, не ставя перед собой задач по формированию у обучаемых целостной картины иноязычной социокультурной действительности, что мы, вслед за И.И. Халеевой, считаем

непременным условием успешности межкультурного общения. Применение лингвосоциокультурного подхода к обучению иностранным языкам позволяет, по нашему мнению, решать задачи формирования когнитивного сознания вторичной языковой личности. Однако, данный подход не получил в методической литературе достаточно полного теоретического обоснования и экспериментальной проверки.

Обучение иностранному языку в вузах РТ ведется по следующим учебникам:

Английский язык

1. Бонк. Учебник английского языка
2. Evans, V. Enterprise (intermediate). Express Publishing, 2002.
3. Evans, V., Dooley, J. Grammarway (pre-intermediate, intermediate). Express Publishing, 2000.
4. Khvedchenya, L. V. Highlights. Course Book 1, 2 / L.V. Khvedchenya. – Minsk,
ed. 3, Vysheishaya Schola, 2006.
5. Mascull B. “Key Words in Science and Technology”, Collins Cobuild,1997.
6. Murphy R. “English Grammar in Use”, CUP, 1997.
7. Vince M. “Advanced Language Practice”. Macmillan Publishers Limited. 1998.
8. Vince M. “First Certificate Language Practice”. Heinemann. Macmillan Publishers Limited. 1996.
9. Vince M. “Intermediate Language Practice”. Macmillan Publishers Limited.1998.
10.Хведченя, Л. В. Английский язык для студентов-заочников: гуманитарные специальности / Л.В. Хведченя, О.И. Васючкова [и др.]. – 3-е изд., доп. – Минск: Вышэйшая школа, 2003.

Немецкий язык

1. Niebisch Daniela, Penning - Himstra Sylvette u.a. Schritte international 1-6. Hueber Verlag, 2006

2. Т. Камьянова , Deutsch, М., «Славянский дом книги», 2003.
3. Завьялова В.М., Ильина Л.В.Практический курс немецкого языка (для начинающих). – М.: ЧеРо, 1999. - 334 с.
4. Deutschland erzählt (сборник произведений немецких писателей). ß Frankfurt am Mein: Fischer Taschenbuch Verlag, 1991. – 399 с.
5. Themen neu 3 Kursbuch von Hartmut Aufderstraße, Heiko Bock, Jutta Müller, Helmut Müller. – Ismaning: Max Huber Verlag, 1999. - 160 стр.
6. Themen neu 3 Arbeitsbuch von Hartmut Aufderstraße, Heiko Bock, Jutta Müller, Helmut Müller. – Ismaning: Max Huber Verlag, 1999. - 160 стр.
7. Menschen in Deutschland, Hrsg Volker Borbein. – Berlin: Langenscheidt, 1995. - 136 с.

Французский язык

1. Danillo M., Penfornis J.-L., Le français de la communication professionnelle.Paris, 1993.
2. Delatour Y., Jennepin D. Grammaire. Cours de Civilisation française de la Sorbonne. I-IV. Paris, 1987.
3. Кистанова, Л. Ф. Le français des affaires / Л. Ф. Кистанова, С. А. Шашкова.– Минск, 1995.
4. Кроль, М.И. Французский язык. Практический курс. Продвинутый этап /М. И Кроль, О. М Степанова. – М., 1999.
5. Матвиишин, В.Г. Бизнес-курс французского языка / В. Г.Матвиишин, В. П.Ховтун. – Киев, 2000.
6. Може, Г. Французский язык / Г. Може.В 4 томах. – Минск, 2000.
7. Попова, И. Н. Грамматика французского языка. Практический курс / И. Н.Попова, Ж. А. Казакова. – М., 2002.
8.Попова И.Н. Французский язык / И. Н.Попова, Ж.А.Казакова. – М., 2005.

Преподаватели ТГПУ, РТСУ, ТНУ, ХГУ и других вузов широко используют современные методы преподавания иностранного языка, принятые в передовых вузах мира: личностно-ориентированное обучение,

обучение в сотрудничестве, обучение иностранному языку с использованием персонального компьютера, интерактивный метод обучения, тандем-метод, языковой портфель, метод проектов. Как показывает опыт, все эти технологии дают эффективные результаты, если они применяются и в на практике. По нашему убеждению, теоретические занятия без активного самостоятельного изучения языка не имеет положительного результата.

Анализ состояния обучения иностранному языку показывает, что преподавание иностранных языков в педагогических вузах РТ значительно улучшилось благодаря изменению подходов к обучению, переходу на личностно-ориентированную парадигму, внедрению учебников нового поколения и новых технологий обучения, построенных на компетентностном подходе. Повышению качества обучения способствовали также развитие автономии обучающихся, систематическое повышение профессионального мастерства учителей иностранного языка, укрепление материально-технической базы вузов.

Значительное большинство преподавателей повысили свой уровень знания и профессиональную квалификацию через ФПК, стажировок и переводческих курсах в вузах ФРГ, Австрии, США, Франции, Швейцарии, направленной на овладение ими современными интерактивными, коммуникативно-ориентированными и информационными технологиями обучения.

Изучение результативности системы работы преподавателей, посещение открытых уроков, семинаров-практикумов показали, что многие преподаватели на практике применяют знания, полученные за рубежом; эффективно реализуют на уроках коммуникативный, личностно-ориентированный подходы, используют информационно-коммуникационные технологии, умело создают атмосферу иноязычного общения, поддерживают интерес к изучению предмета посредством интерактивных форм работы, внедряют метод учебного проекта для развития

творческих способностей учащихся, учитывают психологические и физиологические особенности студентов I-V курсов при планировании и проведении занятий, чем обеспечивают высокий уровень усвоения учебного материала учениками.

4.3. Реализация деятельностного и компетентностного подходов к формированию коммуникативной компетентности будущих учителей с двумя иностранными языками в период педагогической практики

В последнее время образовательная и языковая политика в Республике Таджикистан находится на пути поисков приемлемого решения вопросов планирования, функционирования, развития, взаимодействия языков и культур, определения их роли в обществе, и задачей школы становится подготовка всесторонне развитой личности гражданина, принадлежащего определенному этносоциуму, культуре, исторической эпохе, природно-географическому региону.

Подготовка учителя ИЯ к реализации системно-деятельностного, компетентностного и культурологического подходов связана с профессиональной деятельностью и имеет важное социальное и практическое значение. С приобретением независимости в РТ произошли существенные изменения в социокультурном контексте изучения иностранных языков: расширились прямые связи между таджикскими и зарубежными школами, начали разрабатываться совместные образовательные программы по межшкольному культурному и образовательному обмену учащихся, по совместной деятельности школ как партнеров в области общеевропейского образования, международного развития школьников, по участию в международных проектах [30, с.47]. Концепция «культура без границ» привела к необходимости переосмыслить цели, задачи, содержание и технологии обучения ИЯ в стране, учитывая при этом богатый национальный и международный опыт обучения иностранному языку. В период педагогической практики студент, «погружаясь в профессиональную поликультурную образовательную среду, должен

адаптироваться к ней, получить необходимый опыт работы, усвоить определённые нормы и правила общения в коллективе» [151, с.11].

Полученные отзывы и почетные грамоты из большинства средных общеобразовательных школ, свидетельствуют о хорошей теоретической и практической подготовки будущих учителей к педагогической практике, их способности к исследовательской работе, вести анализ, хороший уровень подготовленности студентов с двумя ИЯ к профессиональной деятельности, их активности, заинтересованности, исполнительности и ответственности.

Результат профессионального взаимодействия администрации средных общеобразовательных школ, коллектива учителей и студентов-практикантов стал хорошей традицией, что многие выпускники английского и немецкого отделений ХГУ, ТГПУ и ТГИЯ и после окончания вуза для педагогической работы выбирают те школы, где они проходили педагогическую практику. Как стимул для работы в таких школах может служить стажировка в страны изучаемого языка, с целью знакомства с культурными особенностями страны и усовершенствование профессиональной подготовки. Такой шанс предоставиля бывшим практикантам Назарову Тавакал, Давлатовой Зебо из СШ № 89 и Мадиевой Умеде, Абубакрову Шохину и др. из СШ № 28 г.Душанбе.

Во время проведения школьной педагогической практики существенную роль играет межкультурное взаимодействие студентов-практикантов, учащихся школ с носителями языка. Так, в рамках проекта три носителя немецкого языка из ФРГ – госпожа Турид Клайншмдт в СОШ № 89 г. Душанбе и госпожа Вибке Мандеки в Гимназии имени Гёте, Франк Герциг в гимназии «Сафина» г.Худжанде работают учителями немецкого языка. Носители языка систематически организуют семинары для учителей указанных школ и гимназий, в целях подготовки школьников к сдаче экзамена на DSD - (немецкий языковой диплом). Наряду с этим, указанные «семинары способствуют объединить все направления деятельности,

связанные с повышением авторитета и престижа профессии учителя иностранного языка, концентрацией всей работы по подготовке педагогических кадров, осуществляемой в указанных учебных заведениях, с нацеленностью на формирование нового типа педагога как конструктора креативного образовательно-воспитательного, научно-поискового и культурного пространства» [229, с.52]. В указанных школах действуют методические семинары, в которых участвуют преподаватели немецкого языка с целью обмена опытом и знакомства с применением инновационной образовательной технологии. В частности, были организованы и проведены несколько встреч в форме пресс-конференции, в которых принимали участие руководители школ, гимназии и педагогической общественности городов Душанбе и Худжанда.

Относительно использования текстов аутентичного характера для подготовки Интер-шоу, театрализованного праздника для учащихся V-VIII классов Душанбинских средных общеобразовательных школ, Худжандских гимназии «Сафина» и Гете-гимназия, то оно «способствовало развитию мышления и речевой компетенции в рамках диалога культур» [42, с.32]. Постановки сказок на немецком языке потребовали умения согласовывать свои действия с другими учащимися. Ход подготовки как: выбор сценария, изготовить костюмы, декорацию, провести репетицию оказался более интересным, как сам праздник. Например, уже несколько лет учащимися VIII классов средных общеобразовательных школ №№ 28, 33, 89 г. Душанбе с помощью практикантов под руководством методистов Раджабовой Ф., Джурабекова К., Куджова Р. и др. ставится постановка спектаклей „Dieter in Fayzabad“ - Дитер в Файзабаде, Rizo besucht Leipzig – Ризо едет в Лейпциг и др., содержания которых важно для изучения традиций и обычаев таджикского и немецкого народов, развивая тем самым межкультурную коммуникацию учащихся. Анализ анкет школьников VIII-XI классов (476 учащихся) средных общеобразовательных школ №№ 8, 9, 21, 28, 33, 53, 72,

89 г. Душанбе, где была проведена педагогическая практика студентов с двумя ИЯ, выявил эффективные качества, позволяющие осуществлению существенных педагогических задач обучения. 64,3 % школьников указали такие качества:

терпеливость, доброжелательность, самообладание, тактичность, уважение к другим учителям, а 35,7 % участников опроса отдали предпочтение справедливости, честности. На первом месте отмечается «понятие толерантности, а проявляясь в профессиональной деятельности учителя ИЯ – его толерантную культуру. По мнению учащихся, учитель, обладающий спокойствием, выдержкой, расположенностью к окружающим, создает эмоционально-позитивную атмосферу в классе, психологически комфортные условия для самореализации в познавательной деятельности, стимулирует интерес к предмету и успешное усвоение знаний, повышение учебной мотивации» [327, с.334]. Тем самим, формирование толерантной культуры способствует студентам с двумя ИЯ демонстрировать высокий уровень профессиональной коммуникативной компетентности и обеспечивать качественное образование детей.

Существенная роль во время школьной педагогической практики принадлежит межличностному взаимодействию обучающихся. «Неудачи в межэтническом взаимодействии следует рассматривать не как наличие «непреодолимых» различий между культурами, а как отсутствие знаний и умений» [104, с.40]. Например, последнее время в г. Душанбе отмечаются отдельные случаи выяснения отношений среди учащихся некоторых школ на различной почве. Поэтому, существенно, чтобы учащиеся имели представление больше о традициях, обычаях и ритуалах страны изучаемого языка. Межэтнические отношения, если они имели место, то разрешалось бы мирним налаживанием.

Принятие мер, которые необходимы для предупреждения случаев межэтнического характера, респонденты считали следующие: 53,4 %

считали, чтобы провести открытые обсуждения случаев недружелюбного или враждебного отношения в школах; 13,3 % отмечали, что следует выявить зачинщиков столкновений и применять по их отношению наказания; 33,3 % считают, чтобы усилить службу охраны порядка в школах и на прилегающей территории. «Существенными являются определения критериев этнической идентификации, как их представляют себе подростки. Они фиксировались вопросом анкеты: «Что больше всего объединяет, роднит людей одной национальности?». Отмечается, что мнения подростков разных национальностей о доминирующем критерии довольно близки. Чаще всего они отмечают общие традиции, обычаи и общий язык» [104, с.40]. В этой связи, нам кажется, что нужно провести такие мероприятия, в которых обычаи и традиции этнических групп были похожи друг на друга и они сплачивали этничских представителей из разных школ города: проведение таджикских, английских и немецких национальных праздников, свадеб и др.

В целях формирования коммуникативной компетентности учащихся с билингвальными способностями нами были проведены с практикантами в классах с мультикультурными представителями в городах Душанбе и Худжанда «мероприятия, имеющие государственное и национальное значение: 9 сентября – День Независимости РТ, День учителя, Новый год, Навруз, 8 марта – День матери и др. Важным представляется также осуществление системно-деятельностного подхода во время изучения традиционных немецких праздников: День урожая (Erntedankfest), День святого Николая (Nikolaustag), Рождество (Weihnachten), День святого Валентина (Verliebtag), Пасха (Ostern) и др., с одновременным исполнением песен и разучиванием стихотворений, показом национальных атрибутов к празднику; таджикские обряды, связанные с Наврузом: суманак, предметы праздничества с «хафт сином» («хафт шином») (названия семи предметов с начальной буквы на «с» или на «ш»). Традиционными стали мероприятия межкультурного взаимодействия, позволяющим школьникам в праздничной

атмосфере близко познакомиться друг с другом, учиться взаимопониманию и терпимости» [304, с.238].

Остро встают вопросы формирования необходимых профессиональных качеств учителей [8, с.67], коммуникативных умений на родном и иностранном языке. Для оптимизации готовности учителя к дальнейшему педагогическому развитию необходимо максимально соединить различные стороны языковой, культурологической, профессиональной подготовки.

Подготовка будущего учителя с двумя иностранными языками к культурному, профессиональному и личностному общению с представителями стран с иными социальными традициями, языковой культурой предполагалась формирование способности понимать ментальность носителей изучаемого языка [245, с.34], национальное своеобразие страны изучаемого языка, учет этих особенностей в практике обучения ИЯ и в формировании личности учащегося, как субъекта межкультурной коммуникации. Это предполагает открытость в отношении к другим культурам, к их изучению, уважение традиций и обычаев других народов, готовность к достижению понимания, нахождению взаимных интересов, к уходу от культурных предрассудков.

Как известно, педагогическая практика занимает особое место в формировании профессиональной адаптации будущих учителей ИЯ [258, с.55]. Она является связующим звеном между теоретической подготовкой студентов в учебном заведении и самостоятельной работой в школе.

Не только дисциплины психолого-педагогического цикла (педагогика, психология, методика обучения иностранному языку и др.), но и научно-исследовательская работа студентов, формирование умений вести внеклассную воспитательную работу по предмету, использовать технические средства обучения, справочную и методическую литературу составляют основу профессиональной подготовки будущего учителя ИЯ в педагогическом вузе [12, с.128].

Самым эффективным средством формирования коммуникативной компетентности это поездки в зарубежные страны, где учащиеся по-ближе ознакомится с традициями и обичаями чужой страны. Существенный проект для наведения контактов между таджикскими и немецкими учащимися был разработан при финансовой поддержке германского фонда "Западно-восточные контакты". Хорошая возможность выпала учащимся гимназии им. Гете г. Худжанда и средних общеобразовательных школ № № 21, 28 и 89 г. Душанбе и школе № 11 г. Курган-тюбе, где студенты из ТГИЯ, ТГПУ, ХГУ и КТГУ проходили педагогическую практику. Уже более деяти лет, с 2002 года во врем зимных и летных каникуль таджикские школьники едут в ФРГ.

Учащиеся из Таджикистана, когда посещают Свободную гимназию г. Науен, 2-3 суток проживают в интернате со своими китайскипи и корейскими школьниками. Когда они возвращаются на родину, они выступают перед своими сверстниками и делятся впечатлениями о Германии. Это мотивирует других учащихся, чтобы они более серьезно относились к учебе и изучению немецкого языка и культуры. С 2006 г. в качестве ответного визита 10-12 германских учащихся ежегодно на две недели посещают Таджикистан. Они размещаются в семьях таджикистанцев и знакомятся с таджикскими традициями и обычаями.

Анализ, полученных данных, позволил сделать вывод о том, что отмечена высокая результативность билингвального образования в школах Германии. «В процессе реализации билингвального образования достигается высокий уровень языковой, предметной и межкультурной компетенций, осуществляется интенсивный диалог культур, позволяющий учащимся преодолевать национально-культурные стереотипы и предрассудки, проявлять толерантность по отношению к другим странам и народам, что, в конечном итоге, обеспечивает выпускникам билингвальных школ и классов лучшие шансы для их дальнейшего жизненного и профессионального самоопределения» [226, с.78]. Обучение общению на чужом языке нужно

«большое психическое напряжение у преподавателя и у учащихся, поэтому должна быть создана положительная мотивация, которая будет способствовать успешному выполнению всех задач.

В руках учителя создание и использование таких условий на уроке, которые повышали бы интерес школьников к предмету, в которых они занимались бы охотнее и добивались бы лучших результатов в овладении иностранным языком» [87, с.15] .

Основными задачами педагогической практики являются:

- углубление и закрепление теоретических знаний студентов;

- формирование и развитие педагогических умений и навыков, педагогического сознания и профессионально-значимых качеств личности;

- формирование профессиональной культуры будущего учителя, его творческого мышления, индивидуального стиля профессиональной деятельности и исследовательского подхода к ней;

- развитие потребностей личности будущего учителя в самообразовании.

Педагогическая практика имеет комплексный характер, что предполагает обучение студентов отдельным видам практической деятельности [14, с.8]. В ее структуру входят:

- учебная практика (практика наблюдений показательных уроков и ознакомления с внеклассной работой);

- педагогическая практика в виде практики пробных уроков и проведения внеклассных мероприятий;

- преддипломная практика.

Методологической основой исследования послужили положения по теории и методики обучения иностранным языкам в трудах И.Л.Бим, Н.Д.Гальсковой, Р.П.Мильруд, А.А.Миролюбова, Е.И.Пассова, В.В.Сафоновой, D.Niebisch, S.Penning-Hiemstra, H.G.Widdowson, etc.), профессиональной и методологической подготовки учителей иностранного

языка (С.А.Алиев, П.Б.Гурвич, П.Джамшедов, Х.Сайфуллаев, В.П.Фурманова, В.С.Цетлин, Н.В.Языкова, B.Hufeisen, G.Neuner, M.Wallace u.a.), теоретические основы концепции личностно-ориентированного образования (А.Ю. Белогуров, Н.М. Борытко, Е.А. Крюкова, В.В. Сериков, Б.А. Тахохов, И.С. Якиманская и др.); психолого-педагогические аспекты оптимизации процесса обучения иностранным языкам (В.А. Артёмов, Н.В. Барышников, Е.М. Верещагин, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, Г.В. Колшанский, Б.А. Лапидус, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, О.В. Сухих, С.Г. Тер-Минасова и др.),

Мы вслед за С.Н.Алиевым отмечаем, что «система профессиональной подготовки личности должна быть нацелена на передачу будущему учителю профессиональной культуры, которая включает в себя: знания о сферах приложения деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности; умение подойти творчески к решению новой профессиональной задачи; опыт эмоционального отношения к профессиональной деятельности, преломленной через систему ценностей личности» [13, с. 148-149].

Первый вид школьной практики мы называем «Практика наблюдений показательных уроков и ознакомления с внеклассной работой». Этот вид практики студенты осваивают на II курсе. Данный вид практики рассматривается нами как введение студентов в реальный круг проблем профессионального труда учителя иностранного языка, знакомство с содержанием его работы. Это первый этап процесса профессиональной адаптации студентов, т. к. они впервые приобщаются к практической педагогической деятельности, развивая первые профессиональные умения и навыки, необходимые для успешной организации воспитательно-образовательного процесса; знакомятся с педагогическим опытом учителей школ по обучению иностранному языку. В ходе практики также осуществляется и психологическая подготовка студентов к педагогической

деятельности, вырабатывается творческий и исследовательский подход к ней. В программу указанной практики включены экскурсии в Академию образования РТ, Таджикскую национальную библиотеку, школы с углубленным изучением английского и немецкого языков, встречи с опытными педагогами, участие в методических семинарах школы, дискуссии.

В процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка основной акцент делается на умения, моделирующие его деятельность. К ним относятся: адаптационные, проектировочные, организационные, мотивационные, коммуникативные, умения контроля и самоконтроля, познавательные, вспомогательные.

Совершенствование данных умений происходит в процессе прохождения педагогической «Практики наблюдения показательных уроков и ознакомления с внеклассной работой» по ИЯ. Основные задачи данной практики являются:

- изучение особенностей организации внеклассной работы по ИЯ начального и среднего звена в средней школе;

- формирование представления о роли внеклассной работы в воспитательно-образовательном процессе, ее организации, задачах, содержании, технологии и т. д.;

- развитие коммуникативных, организаторских и творческих (профессиональных) способностей у будущих учителей ИЯ.

Необходимо отметить, что в ходе данного вида педагогической практики развиваются умения студентов наблюдать за поведением школьников в процессе различных видов деятельности; расширяются представления о функциях учителя иностранного языка; совершенствуются навыки изучения психолого-физиологических особенностей учащихся разных возрастных групп; особенностей жизни коллектива, индивидуальных особенностей школьников; отрабатываются навыки студентов в организации

различных видов и форм внеклассной работы с учетом возрастных особенностей детей; развиваются навыки ведения протоколов наблюдаемых занятий; планирования внеклассных мероприятий; формируются умения соотносить содержание внеклассной деятельности с программным материалом [219, с.41].

Следовательно, педагогическая практика «Практика наблюдений показательных уроков и ознакомления с внеклассной работой» является своеобразным адаптационным «мостиком» ко второму виду педагогической практики - «Практике пробных уроков и ведения внеклассной работы». Главная цель этой практики состоит в адаптации студентов к условиям деятельности в школе, которая реализуется в основной школе в тесном взаимодействии будущего учителя, руководителя педагогической практики и школьного учителя с V по IX класс. Ими проводятся целенаправленная работа для формирования обязательного минимума профессионально-педагогических умений и навыков студентов с двумя ИЯ. Существенно в данном виде педагогической практики «формирование в общеобразовательном учреждении установки учащегося на культурный выбор, утверждение возможности исповедать свою национальную, народную культуру, признание права на существование и развитие культуры других народов и этносов» [321, с.32]. Данный пункт существенен в связи с тем, что национальный и этнический состав во многих районах РТ очень многообразен. Данный вид педагогической практики, в свою очередь, является переходным этапом к предвыпускной (для бакалавров) или преддипломной (для пятилетнего обучения) практике, являющихся самостоятельной работой и непосредственной самореализацией студентов в средней общеобразовательной школе в качестве учителя с двумя иностранными языками и классного руководителя [14, с.10].

Следует отметить, что для формирования компетентностной деятельности будущих учителей с двумя ИЯ существенно «развивать у них в

период прохождения педагогической практики основы критического мышления, если в основу подхода к ее организации заложить условия, заключающиеся в необходимости: а) критического анализа принципов и приемов обучения иностранным языкам как основы теоретической подготовки студентов; б) критического переосмысления принципов и приемов коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам; в) ухода от навязывания моделей «правильного» преподавания; г) поощрения предложений, исходящих от самих практикантов, причем как в отношении содержания урока, так и процедурного характера; д) использования самооценки; е) привлечения внимания к обратной связи, исходящей от учащихся, а также от других практикантов и наставников (т. е. школьного учителя и руководителя педагогической практики)» [60, с.63].

В период педагогической практики студенты 1V курса отделений английского и немецкого языков ТГИЯ, ТГПУ и ХГУ прежде все занимаются сбором материала, необходимого для написания курсовой работы и выпускной квалификационной (дипломной) работы по методике преподавания иностранного языка, проведением анкетированиея, необходимых экспериментов, лабораторных работ, срезов знаний, тестов и т.п. [250, с.61].

Для формирования коммуникативной компетенции учащихся будущие учителя ИЯ в указанных школах в период педагогической практики используют также активные методы и групповую форму обучения, эффективность которых обеспечивается субъект-субъектными отношениями.

Механизм субъект-субъектных отношений, основанный на диалоге учителя и ученика как равноправных партнеров, имеющих общие цели в образовательном процессе, на сегодняшний день представлен в работах В. А. Ситарова, В. Г. Маралова, Е. К. Кролевецкой. Активным методам обучения иностранным языкам, проанализированным в работах В. В. Копыловой, Е. С. Полат и др., уделяется время в процессе подготовки будущих учителей.

В средних общеобразовательных школах №№ 1, 8. 9, 28, 33, 53, 89 и др. г.Душанбе, Гимназии «Сафина», Гимназии имени Гёте г.Худжанда активно применяется метод проектов и другие инновационные технологии.

Так, например, в СОШ № 8 под руководством учительницы Латиповой С.И., школе № 28 под руководством учительницы Рахимовой С.Х., школе №89 с помощью учительницы Ахмедовой М.А. и др. студенты-практиканты на средней и старшей ступени обучения применяли учебное кино.

Тематические и предметные интернет-ресурсы могут выступить как один из способов повышения интереса учеников [73, с.33]. Наглядные пособия, телеконференции, видео и анимационные материалы – все это может показать новую тему учащимся с более понятной и интересной для каждого из них стороны. В этом вопросе примечательны опыт работы германских учителей, работающие по линии Paschschule (школы-партнеры) госп.Винфрид Шпан в школе № 89 г.Душанбе и Анне Марие и Франк Герциг в гимназии «Сафина» г.Худжанд. Такие ресурсы важно собирать и формировать «Школьную медиатеку», а в методических объединениях накапливать и разработки уроков, и рекомендации по их фрагментарному использованию, и самостоятельно созданные цифровые материалы к урокам.

Как показало изучение протоколов 54 уроков, посещенных в школах №№ 8, 9, 28, 33, 53, 72, 89 и др. г.Душанбе, гимназии «Сафина» и гимназии им.Гёте г.Худжанда, следует констатировать следующее:

1. Как доминирующий дидактико-методический подход был использован компаративистский подход на более 75 % уроков указанных школ.

2. Большинство посещенных уроках (кроме СОШ № 89 г.Душанбе и гимназии им.Гёте г.Худжанда, где уроки проводились прямым - аудиовизуальным методом) проходили в форме открытого типа билингвального образования, потому что ИЯ был использован на этих уроках в качестве средства межкультурного взаимодействия и диалога культур.

3. Преобладающим методом двуязычного обучения являлся сопоставительно-сознательным, свидетельствующий о хорошем уровне языковой компетенции обучающихся.

4. На билингвальных занятиях преимущественно использовался технология развивающего обучения, которая обеспечивала «высокий уровень взаимодействия учителя и учащихся на партнерской основе, активизацию познавательной деятельности учеников, развитие их самостоятельности посредством «солидарных действий» в процессе совместной работы над поставленными учебными задачами» [11, с.93].

5. На билингвальных уроках особое внимание уделяются формированию жизненных навыков учащихся, пути и средства преодоления кризисных ситуаций из школьной жизни.

Известные методисты И.Л.Бим, Н.Д.Гальскова, Т.Е.Сахарова, Е.И.Пассов и др. утверждают, что «сегодня методика все больше отказывается от готовых рекомендаций и переходит к такому обучению, когда в дискуссионном порядке обсуждаются различные учебные ситуации, используются активные формы работы в больших и малых группах для решения методических задач» [261, с.221].

Технология интерактивного обучения студентам была создана в целях иноязычной коммуникации «на принципах межпредметной интеграции, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, диаполилогичности и имитационного моделирования. Методическими механизмами реализации данного условия выступают: 1) изучение иностранного языка во взаимосвязи с блоком культурологических и гуманитарных дисциплин; 2) использование аутентичного материала социокультурного характера; 3) гибкое использование методов, приемов и форм контекстно-коммуникативной технологии» [152, с.60].

Технология «формирования у будущих учителей «мотивации интеграции» строилась на принципах осознанной перспективы и

конструктивного взаимодействия. Экспериментально подтверждено, что методическими механизмами реализации данного условия выступают: 1) использование аутентичного материала социокультурного характера; 2) включение будущих учителей в социокультурную иноязычную коммуникацию; 3) стимулирование рефлексивных процессов; 4) инициирование личностных достижений будущих учителей» [322, с.54].

Таблица 11

Динамика сформированности КК студентов (в %%)

Критерии	ТГПУ-1	ТГИЯ-2	ХГУ-3	В среднем
Овладение страноведческой лексикой	52,1	42,3	43,2	45,8
Знание культурных реалий	32,4	31,6	31,8	31,9
Анализ социокультурной информации	51,6	47,5	46,3	48,3
Вторая языковая личность	26,9	26,8	25,7	26,3

Полученные результаты, констатирующего этапа эксперимента, свидетельствуют о низком уровне сформированности коммуникативной компетентности студентов с двумя ИЯ. Уровень владения страноведческой лексикой составляет 45,5 %, знание культурных реалий – 31,9 %, анализ социокультурной информации будущих учителей ИЯ составляет 48,3 %. Студенты показали очень низкий уровень сформированности коммуникативной компетентности и черт вторичной языковой личности (26,3 %). Хотя студенты показывают свою заинтересованность в обучении ИЯ, но все же их положительное отношение к носителям языка, как существенной составляющей коммуникативной спообность в обучении двум ИЯ отмечается только на среднем уровне, а такие характеристики как рефлекция, эмпатия, толерантность - на низком уровне.

Анкетирование учителей ИЯ указанных вузов свидетельствуют о том, что в структуре содержания языковых знаний они придают большое значение составляющим лингвистическим, социокультурным, интерсоциальным знаниям. Однако основной работы будущих учителей состоит из лингвистического и частично интерсоциального компонентов. Если оценить

значения инновационных методик при обучении ИЯ, то многие преподаватели (63,7%) справедливо предпочли технологии, которые опираются на коммуникативный и личностно-ориентированный подходы, и только 36,3 % респондентов указали на использовании технологии контекстного обучения.

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы позволили нам придти к следующим выводам: 1) формирование коммуникативной компетентности студентов, с двумя иностранными языками, в условиях межкультурного общения, характеризуется слабой разработкой содержательной и методической сторон указанного процесса; 2) уровнь коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками может быть увеличен путем разработки и осуществлении на принципах системно-деятельностного и компетентностного подходов, если: 1) в языковом материале будет больше информация социокультурного характера; 2) интерактивная деятельность студентов в межкультурную коммуникацию, путем применения форм и технологии коммуникативно-контекстного обучения; 3) формировать у студентов «мотивации интеграции» в обучении.

Таблица 12

Динамика сформированности КК студентов на принципах мультикультурности (в %%)

Критерии	ТГПУ-1	ТГИЯ-2	ХГУ-3	В среднем
Насыщенность материала социокультурной информацией	89,5	78,4	76,2	82,7
Интерактивное взаимодействие с использованием коммуникативной технологии контекстного обучения	72,1	73,5	71,4	72,3
Развитие «мотивации интеграции» обучения	79,8	78,7	80,4	80,9

Указанные условия были проверены в процессе формирующего эксперимента, который проходил вариативно в два этапа в естественных ситуациях учебно-воспитательной деятельности.

В ходе первого этапа нами была проверена эффективность влияния определенных педагогических условий на рост уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам. Соответственно были созданы: три экспериментальные группы и одна контрольная группа. В контрольной группе (КГ-1) формирование у студентов с двумя ИЯ коммуникативной компетентности рализовалось в рамках традиционного обучения. В экспериментальной группе «ЭГ-1» было проверено первое условие (в языковом материале была больше информация социокультурного характера), экспериментальная группа «ЭГ-2» показала второе условие (интерактивная деятельность студентов в межкультурную коммуникацию путем применения форм и технологии коммуникативно-контекстного обучения), в экспериментальной группе «ЭГ-3» проверялось третье условие (формирование у студентов «мотивации интеграции» обучения).

По показателяю «Совершенствование знания по двум иностранным языкам» во время проведения экспериментальной работы нами было обнаружено следующее изменение: в ЭГ уровень мотивации поднялась высоко. Что касается контрольной группы, то уровень мотивации была низкая - на средней шкале. Показатель «Совершенствование знания по двум иностранным языкам» был изменен не очень значительно, увеличился в ЭГ, но понизился в КГ.

Статистические данные из таблиц №9 и №10 свидетельствуют о том, что формирование коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам, в условиях поликультурной образовательной среды, в педагогическом вузе проходит более успешно, когда отмечается воздействие на них выделенных нами педагогических условий.

Выводы по четвертой главе

Технология формирования коммуникативной культуры будущего учителя ИЯ путем драматизации основывается на театрально-педагогических

принципах и методах. Постоянная «смена ролей в ситуации педагогической драматизации алгоритм действий (физическое раскрепощение - постановка голоса - саморефлексия — создание коммуникативной атмосферы - организация взаимодействия — коллективная рефлексия - создание замысла - отбор, обработка и интерпретация материала - разработка сценарии) и диагностическое сопровождение (комплексное применение методик экспертной оценки и самооценки на основных и промежуточных этапах) обеспечивают функциональное единство целей и задач, содержания и методов работы учителя по формированию коммуникативной культуры студентов посредством драматизации» [2, с.55].

Анализ особенностей проектировочной деятельности способствовал определить проектировочную компетентность студентов в процессе обучения двумя иностранными языками: существенный компонент профессионально-педагогической компетентности будущего учителя, который выражается в способности для составления проекта урока немецкого языка в средней общеобразовательной школе.

Во время педагогической практики будущие учителя с двумя ИЯ стремились формировать поликультурную образовательную среду, которая была частью из целой в образовательной среде. В качестве функции данной среды выступают взаимопонимание студентов, эффективное межкультурное взаимодействие с обучаемыми в билингвальном образовательном процессе. Для этого практиканты стремились создать условия, способствующие становлению этнической идентификации учащихся, с одной стороны, а с другой – условия, которые препятствуют их изоляции в этнокультурном отношении.

Критерии «развития критического мышления у студентов включают способность идентифицировать проблему в учебном процессе, анализировать деятельность ученика на уроке, впитывать сложившуюся в школе культуру преподавания, отслеживать осуществление инноваций, выявлять данные об

учебном процессе, делать логичные и аргументированные выводы и убедительно представлять их в конце педагогической практики» [234, с.119].

Для формирования коммуникативной компетентности будущих учителей с двумя иностранными языками в период педагогической практики очень важно было применение инновационной технологии: технологий формирования общепедагогических знаний (дискуссии, семинарские занятия с «открытой темой», «за круглым столом»), технологий, связанных с развитием коммуникативных умений гуманистического плана (диалоговое обучение, моделирование ситуаций на формирование адекватного речевого поведения будущего учителя ИЯ), технологий, направленных на активизацию творческого потенциала студентов в реализации культурологического подхода (моделирование педагогического процесса, разработка уроков, внеклассных мероприятий, факультативных занятий, ролевые игры и проектная деятельность с культурологическим содержанием), проведение спецкурса «Проектирование урока немецкого языка в средней общеобразовательной школе», так как развитие готовности будущего учителя к реализации культурологического подхода в обучении предполагает знание практики инновационной педагогической деятельности, ценностное отношение к деятельности.

Результаты опытно-экспериментального исследования позволяют констатировать динамику развития уровней сформированности коммуникативной компетентности будущих учителей в процессе обучения двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе, подтвердили степень функционирования созданной нами модели, которые соответственно комплексам педагогических условий нашли свою реализацию.

1. Была проведена подготовительная работа для будущих учителей в целях проведения их исследовательской деятельности в период школьной педагогической практики, рализирующие в приемах качественного и

количественного характера исследовательской работы. Исследовательские приемы для получения качественных данных состояли из наблюдений, интервью и изучения отдельных случаев. Приемы количественного характера были реализованны путем проведения анкетирование, тестирование и технологии «подсчетов» качественных данных. Данная подготовка представляла цель, оказать помощь практикантам для выявления данных об учебном процессе в период школьной педагогической практики, чтобы решать все проблемы, которые могут возникнуть на уроках ИЯ.

2. Проанализированы опытное обучение, эксперимент и квази-эксперимент в качестве возможных инструментов педагогического исследования, которые осуществляются практикантами в период проведения их школьной педагогической практики. Указанные варианты рассмотрены как контрол исследовательской деятельности студентов в период их школьной педагогической практики в целях формирования у них первоначальных умений для реализации педагогических исследований и критической рефлексии, которые происходят во время проведения урока.

3. Указанное исследование в форме изучения конкретных случаев выступает как типичный пример интеграции педагогического исследования в методику обучения ИЯ и превращает преподавание в обучение-исследование с элементами критической рефлексии в реальном учебном процессе. Исследовательская работа будущих учителей ИЯ в период их школьной педагогической практики являлась новаторской. Она может способствовать формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов при обучении двум ИЯ в поликультурной образовательной среде.

Таким образом, представленный материал о технологии формирования коммуникативной компетентности будущих учителей с двумя иностранными языками в условиях межкультурного общения, хотя и ограниченный, свидетельствует о том, что участие студентов в интерактивной деятельности в процессе обучения двум иностранным языкам, во внеаудиторной

деятельности в целях развития коммуникативной культуры как средства билингвального языкового развития и исследования во время педагогической практики позволяет формированию у студентов критического мышления как существенных профессиональных умений. Изучение отдельных случаев свидетельствует о сосредоточенности будущих учителей на конкретные проблемы обучения. Будущие учителя основывают свои суждения на даные из исследовательской работы, их выводы по педагогическому исследованию, являются частью их системы убеждений. Большинство из них склонны для рассмотрения традиции обучения в качестве «сомнительные». Они стараются черпать сбалансированные суждения из испробованных на практике методов обучения, делать взвешенные и обдуманные предложения, относительно применения школьных учебников, технологии коммуникативного обучения, взаимодействия обучающихся между собой, способствующие формированию их коммуникативной компетентности в условиях поликультурной образовательной среды педагогического вуза.

З А К Л Ю Ч Е Н И Е

Разработанная нами концепция формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогических вузах РТ построена на идеях мультикультурности профессионального образования в процессе развития полилингвального компонента содержания образования. На базе изучения теоретических и методологических источников, реализации таких методологических подходов, как компетентностный, деятельностный, культурологический, аксиологический, полиэтнический и др., модель межличностного взаимодействия в формирования толерантного речевого поведения, разработаны концепция формирования коммуникативной компонентности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам, применение инновационных технологий, в том числе развитие критического мышления в межкультурном взаимодействии студентов, технологии обучения в формировании у обучающихся черт вторичной языковой личности, обучения в сотрудничестве, интерактивного обучения, методов проектов, технологии модульного обучения, проведение уроков-презентаций др., предъявлены дидактические условия, принципы и модель формирования коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками как интегрированное качество личности в этнокультурных условиях.

Интеграция РТ в мировое образовательное пространство, развитие межкультурных связей РТ с европейскими и азиатскими странами способствуют позитивному взгляду на сущность и содержание образования РТ. В связи с тем, чтобы эффективно осуществлять процесса формировании коммуникативной компетентности студентов в обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе, считаем необходимым:

- наличие в содержании образования мультикультурного знания в целях осуществления идеи диалога культур;

- необходимого знания об истории и культуре народов соизучаемых стран, их обычаях и традициях;

- опыта позитивного взаимодействия с представителями соизучаемых языков и культур, осознания мультикультурности социума;

- интеграция гуманитарных технологий;

- педагогической поддержки личностно-профессионального роста студентов в процессе обучения иностранному языку в социокультурных условиях;

На основании результатов исследования, апробированные нами в ходе опытно-экспериментальной работы и внедрённые в практику обучения двум иностранным языкам, мы пришли к таким достоверно обоснованным выводам.

Для эффективного осуществления формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе была разработана программа опытно-экспериментального исследования, которая реализовала апробацию предъявленных педагогических условий.

Экспериментальная работа была проведена с 2007 года по 2017 год со студентами 1-V курсов и преподавателями иностранного языка ТГПУ, ТГИЯ, ХГУ имени Б.Гафурова и КТГУ имени Н.Хусрава. Всего в эксперименте в различных формах участвовало свыше 1500 студентов, 1250 учащихся школ, 35 преподавателя иностранных языков названных вузов и 22 учителя немецкого и английского языков среднего общеобразовательного учреждения № № 8, 9, 28, 33, 53, 72, 89 г.Душанбе, № 4 г.Курган-Тюбе, Гимназии «Сафина» и Гете-гимназии г.Худжанда.

На первом, диагностическом, этапе задача опытно-экспериментального исследования состояла из определении базы опытно-экспериментальной работы, создании экспериментальной и контрольной групп; обосновании критериев, технологии выявления уровней формирования коммуникативной

компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе; определения первоначального уровня формирования мультикультурности обучающиеся; уточнения программы опытно-экспериментального исследования на последующих этапах, конкретизация педагогических условий формирования мультикультурности студента.

Констатирующий этап как эксперимент исследования проводилось в двух направлениях: выделить критерии эффективности в проведенном эксперименте и определить актуальность проблемы исследования в практическом значении. В результате теоретического анализа научного и эмпирического материалов критерии эффективности экспериментального исследования были разработаны и сгруппированы по двум направлениям.

1). Критерии уточнения степени сформированности коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам. Нами обоснованы возможность использования следующих критериев: 1) иноязычное коммуникативное знание; 2) иноязычное коммуникативное умение; 3) мотив для выбора немецкого языка; 4) качества вторичной языковой личности; 5) познавательная активность и самостоятельность. Как основной критерий эффективности экспериментального исследования являлся степень сформированности у студентов с двумя иностранными языками, коммуникативной компетентности. Критерии выделялись по трем уровням: высокий, средний и низкий. Динамика сформированности у будущих учителей ИЯ способствовала нам отметить эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности у студентов с двумя иностранными языками во время педагогической практики.

2. Критерии наличия принципов организации и проведения экспериментального исследования (целостности, объективности, эффективности), а также представленные выше принципы социокультурного

подхода к процессу формирования коммуникативной компетентности у студентов с двумя иностранными языками.

Второй, формирующий, этап был посвящён реализации компетентностного подхода к формированию коммуникативной компетентности будущих учителей с двумя иностранными языками в учебной, внеклассной работы и в период педагогической практики. Доказана необходимость внедрения педагогических условий для эффективной реализации указанной концепции.

Результатом третьего, обобщающего этапа становится технология формирования коммуникативной компетентности будущих учителей с двумя иностранными языками для развития билингвальной и поликультурной языковой личности; глубокими, системными, разносторонними знаниями о развитии поликультурного мира; творческим характером умений, высокой способностью принимать другую культуру.

Результаты диагностики в процессе констатирующего эксперимента показали качественную характеристику исходного уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе. Тестирование и анкетирование способствовали для проведения анализа и обработки материалов, создания базы данных и получения результатов для последующего оформления и интерпретации исследования.

Контрольные замеры охватывали всех этапов опытно-экспериментального исследования: диагностическо-констатирующий (2007—2010 гг.), экспериментально-формирующий (2010-2014 гг.) и контрольно-обобщающий (2014—2017 гг.) этапы. Анализ полученных результатов показывает тенденцию роста показателей студентов ЭГ, которые находятся на «высоком» уровне. Динамика роста по критериям: мотивационно-ценностного в 3,5 раза, когнитивного — в 2,8 раза, рефлексивно-деятельностного — в 2,4 раза. Соответствующий рост в КГ был

отмечен по тем же компонентам 1,2; 2,1; 2,2 раза. Было отмечено сильное сокращение количество обучающихся ЭГ, которые находились на «низком» уровне: исходя из мотивационно-ценностного критерия в 5,5 раза, когнитивного — в 2,5 раза, рефлексивно-деятельностного — в 2,3 раза (в КГ их рост составил соответственно в 1,1; 1,2 и 1,3 раза). В конце опытно-экспериментального исследования статические различия между группами были значимыми.

Контроль результативности развития коммуникативной компетентности будущих учителей при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в ХГУ, ТГПУ, ТГИЯ, КТГУ, в Душанбинских, Худжандских и Кургантюбинских школах и лицеях свидетельствует об оптимальном функционировании авторской модели на различных уровнях образовательной системы (в лицее, средней общеобразовательной школе, гимназии, колледже, в системе бакалавриата).

Динамика роста показатели формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогических вузах, полученная в процессе опытно-экспериментального исследования, дает подтверждения правомерности предложенной нами гипотезы и эффективности выдвитутой логики исследования.

Методологическим основанием формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе выступают компетентностный, деятельностный и интегративно-культурологический подходы, ориентирующие преподавателя и будущего учителя на осуществлению принципов субъектности, диалогичности, свободы и ответственности, гуманизации, культуросообразности, рефлексивности, толерантности и эмпатии. Выявлена особенность развития коммуникативной компетентности будущих учителей при обучении двум

иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе, которая заключалась в пошаговой организации рассматриваемого исследования, учитывая при этом время эксперимента, ресурсов, результаты мониторингов, возможности корректировки на каждом этапе потенциальных отклонений от планируемого результата.

Эффективность осуществления формирование коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе обеспечивает совокупность педагогических условий:

- насыщенность содержания языкового материала мультикультурной информацией на основе осуществления идеи диалога культур, способствующее осознанию студентами не только этнической идентичности, но и позволяющее им получить знания о языке другой культуры, развивать их отношения со всей мировой культуре;

- интеграция гуманитарных технологий (необходимая информация об истории и культуре народов соизучаемых стран, их обычаях и традициях; развитие культуры межличностного взаимодействия), позволяющие формирования положительных мотивов, эмоциональных реакций (эмпатия, толерантность, доброжелательность во взаимоотношениях), способности принимать Другого (осознание мультикультурности социума);

- технологии педагогической поддержки личностно-профессионального роста студентов в процессе обучения иностранному языку в социокультурных условиях.

В ходе развития коммуникативной компетентности будущих учителей при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе мы имеем дело с пятью языками и с пятью культурами (таджикский, русский, узбекский, немецкий, английский). В каждой из них проявляются специфические особенности национального характера, которые выявляются в особом восприятии мира,

вербальном и невербальном поведении. Анализ отличительных черт репрезентантов пятю соизучаемых нами лингвосоциокультурных этнических групп, дает основание делать нам вывод о том, что при формировании коммуникативной компетентности необходим учёт этнопсихологических особенностей студентов, а также учёт их довузовского социокультурного опыта.

Разработанная нами модель формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе предусматривает применять в учебный процесс *наглядные средства* (фотографии, таблицы, схемы, модели), *технические средства обучения* (компьютер, интерактивная доска, мультимедийный проектор), *печатные материалы СМИ,* научную и справочную литературу; информационные ресурсы сети Интернет, электронные презентации и т.д. Результат модели проявляется в положительной динамики роста уровня при формировании коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам. Все компоненты модели между собой взаимосвязаны, они выступают как единое целое. В ходе экспериментальной работы нами осуществлена ее разносторонняя проверка.

Проведенное исследование позволило определить социокультурные параметры *группового взаимодействия,* формирующие следующие умения: проявление толерантности, симпатии, критичности; соотношение своего и чужого мнения; предупредить скованность, страх и неуверенность перед общением; отказаться от предубежденности и клишированных представлений; проявить гибкость (интеллектуальную); преодолеть индивидуальный догматизм/эгоцентризм.

Апробацию разработанной нами модели мы провели в процессе экспериментального исследования, проходивщая в ХГУ, ТГПУ, ТГИЯ, КТГУ, в Душанбинских, Худжандских и Кургантюбинских школах и лицеях в учебных группах немецкого и английского языков. В экспериментальном

иследовании участвовало более 1500 будущих учителей. Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий, обобщающий.

Констатирующий этап характеризуется задачами экспериментального исследования, которые заключались в создании экспериментальной и контрольной группы по проблемам исследования, в определении исходных уровней при формировании коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам. По результатам диагностики отмечены приблизительно одинаковые первоначальные уровни при формировании коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам у ЭГ и КГ.

В формирующем этапе экспериментального исследования рассматривается апробация разработанной модели и внедрения представленных педагогических условий при формировании коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками в учебной, внеклассной работы и в период педагогической практики. Осуществление *первого педагогического условия* проводилось интенсивной работой при формировании коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками с организацией их практической деятельности. Практическая деятельность по формированию коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками была реализована *методом погружения*, состоящего из чтения и воспроизведения *аутентичных текстов*, выполнения упражнений, решения задач путем проведения беседы с носителями языка и межличностного взаимодействия обучающихся. Практическая деятельность позволяла развитию мультикультурных умений, получению опыта в проведении позитивного межличностного взаимодействия обучающихся, умения принять групповые решения и ненасильственно урегулировать конфликты.

Второе условие заключалось в *применении интерактивных методов* и форм работы. В процессе формирования коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками были использованны инновационные технологии и *интерактивные методы обучения*. Большое значение было придано преимущественно групповым и парным формам

работы, которые благодаря интенсивному внутригрупповому межличностному взаимодействию и взаимовлиянию имели выраженную практическую направленность.

В качестве третьего условия в ЭГ проводились «*внеаудиторные мероприятия* социокультурной направленности: вечера дружбы с участием иностранных студентов; встречи со студентами, пребывшими в летние месяцы в зарубежных странах; театр-фестивали; «круглые столы»: «Миротворческая деятельность таджикской и немецкой молодежи», диспут «Легко ли быть толерантным?», участие в студенческих научно-практических конференциях с докладами на лингвокультурную тематику; волонтерская деятельность; просмотр художественных фильмов на английском и немецком языках; языковые олимпиады с включением поликультурно-ориентированного материала».

В качестве четвертого условия осуществлялась *координация действий педагогического коллектива* в проведении поликультурного воспитания будущих учителей с двумя ИЯ. В процессе экспериментальной работы «были выявлены типичные затруднения, которые испытывают преподаватели в поликультурном обучении и воспитании студентов: в планировании и в разработке программы данного аспекта обучения и воспитания; в развитии положительной мотивации к формированию коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками; реализации междисциплинарной интеграции, координации усилий преподавателей, кураторов групп в поликультурном обучении и воспитании студентов; в выборе оптимальных форм, методов и средств формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам, индивидуальном и дифференцированном подходах к студентам».

В качестве пятого условия проводились *контроль и коррекция* данного процесса на основе диагностики уровней при формировании коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам. В течении диагностической работы выявлены изменения, которые отмечались в динамике роста при формировании

коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками в ЭГ и КГ. Полученная информация по результатам диагностики, способствовала учителю планировать дальше свою работу для формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам, вести контроль, как происходит этот процесс. Затем с минимальными ошибками быстро скорректировать свою работу, провести оценку результатов педагогической деятельности, выявить насколько точно и полно удалось осуществить поставленные задачи, определить, что не получилось и выяснить их причину.

Опытно-экспериментальная апробация условий формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе подтвердила основные идеи гипотезы, доказав свою практическую осуществимость и действенность.

Научный поиск исследования проведен в следующих направлениях:

- формирование коммуникативной компетентности в процессе двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе;
- определение педагогических условий совершенствования коммуникативной компетентности студентов в процессе двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе;
- разработка системных диагностик развития коммуникативной компетентности студентов в квазипрофессиональной деятельности при проведении спецкурса «Проектирование урока немецкого языка в средней общеобразовательной школе»;
- изучение содержания профессионально-педагогической
- деятельности студентов при обучении двум иностранным языкам по развитию коммуникативной компетентности учащихся общеобразовательной школы во время педагогической практики;

- рассмотрение связи коммуникативной компетентности с

другими компонентами профессиональной компетентности в процессе аудиторной и внеаудиторной работы и в период проведения школьной педагогической практики.

В результате проведенного диссертационного исследования по проблеме «Теория и практика формирования коммуникативной компетентности студентов в условиях поликультурной образовательной среды (при обучении двум иностранным языкам) в педагогических вузах Республики Таджикистан» были сделаны *следующие выводы:*

1. В проведённом исследовании проанализирована актуальная на сегодняшний день педагогическая проблема поиска путей формирования коммуникативной компетентности студентов. Основными предпосылками постановки и решения обозначенной проблемы являются: потребность общества в личности с высоким уровнем коммуникативной компетентности, с одной стороны, и отсутствие направленности образовательного процесса на формирование коммуникативной компетентности студентов, недостаточная обоснованность параметров коммуникативной компетентности, частичная разработанность вопроса в педагогической науке, с другой.

2. Коммуникативная компетентность студентов представляет собой комплексное свойство личности, характеризующееся степенью включенности в коммуникативную деятельность и определяющее качество этой деятельности. Структура коммуникативной компетентности включает когнитивный, операционно-деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты, отражающие совокупность личностных способностей, знаний, умений, направленности, отношений.

3. Основой коммуникативной компетентности студентов выступает деловое общение, являющееся подсистемой общения вообще и проявляющееся в деятельности субъектов образовательного процесса.

Функциональный потенциал делового общения представлен совокупностью информационной, перцептивной и интерактивной составляющих.

4. Повышение эффективности формирования коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе обеспечивается соблюдением комплекса условий:

- деятельность участников образовательного процесса представляют собой деловое общение, характеризующееся продуктивным диалогическим взаимодействием;

- формирование коммуникативной компетентности определяется как процесс воздействия на интеллектуальную, поведенческую и мотивационно-ценностную сферы личности студентов;

- цели, содержание, формы и методы организации процесса обучения деловому общению направлены на поэтапное формирование коммуникативной компетентности студентов.

5. Исследование подтвердило результативность разработанной модели формирования коммуникативной компетентности студентов, которая включает цель, принципы (целенаправленности, индивидуализации, целесообразности, динамичности, сотворчества); содержание (информационно-когнитивный, операционно-исполнительский, трансформационно-творческий); формы, методы (диалогические, коммуникативный, эвристические, игровые, методы проектов, моделирование), основные этапы (организационно-подготовительный, деятельностно-оценочный и коррекционно-результативный); результат (уровни сформированности коммуникативной компетентности: творческий, продуктивный, репродуктивный).

6. Актуальность развития коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе определяется тем, что тенденции дидактики высшей школы для полноценного развития личности

обучающихся и их подготовки для конкурентоспособной работы в ситуациях международной мобильности и интеграции очевидны.

7. Определение структуры и содержания понятий «компетенция/компетентность» в сфере профессионально ориентированной подготовки студентов при обучении двум иностранным языкам высшей школы способствовало разработать структурно-содержательную модель формирования коммуникативной компетентности в совокупности следующих составляющих ее компонентов: когнитивный, психологический и инструментальный компоненты, обращая при этом к трем сферам личности и деятельности будущего учителя с двумя иностранными языками: лингвистической, социокультурной и коммуникативной.

8. Развитие коммуникативной компетентности студентов в процессе обучении двум иностранным языкам происходит наиболее эффективно в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе на I, II, III, IV и V курсе (бакалавра), обусловленное следующими выявленными и экспериментально обоснованными условиями:

8.1. Личностно ориентированное обучение, актуализирующее формирование профессионально значимых мотивационных, эмоциональных и когнитивных свойств языковой личности;

8.2. Компетентностный подход, усиливающий мотивацию обучения, который способствует повышению динамики роста при формировании коммуникативной компетентности будущих учителей в изучении дисциплины «Практика устной и письменной речи по немецкому (английскому) языку» и успешной реализации межкультурного общения;

8.3. Учет стандартов международного и отечественного характера в повышении качества профессионально ориентированного образования в условиях мирового образовательного пространства;

8.4) Личностно-ориентированный, коммуникативно-направленный и профессионально-деятельностный подходы к профессионально

ориентированной подготовки будущих учителей в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе;

8.5. Организация процесса обучения на основе внедрения кредитной системы (зачетных единиц);

8.6. Учет специфики конкретного образовательного уровня в непрерывной многоуровневой структуре курса дисциплины;

8.7. Диагностика и мониторинг уровней сформированности компетентности студентов, динамика роста их профессиональных интересов на различных уровнях образования;

8.8. Междисциплинарная интеграция дисциплин языкового и педагогического циклов; определение личностно-ориентированного направления обучения и развитие обучающихся при учете особенности изучения дисциплины на разных образовательных уровнях;

8.9. Поэтапное формирование и развитие коммуникативной компетентности в совокупности составляющих ее компонентов на основе базового подуровня при формировании лингвистических и социокультурных компетенций студентов начальных курсов (I и II курсы);

8.10. Подбор различных форм, методов и технологии проблемного обучения, которые учитывают особенности определенного уровня образования;

8.11. Создание УМК по дисциплинам «Практическая грамматика немецкого языка», «Практическая фонетика немецкого языка», «Лексикология немецкого языка», «Практика устной и письменной речи по английскому (немецкому) языку».

8.12. Индивидуализация и дифференциация обучения.

9. Выявленны критерии и параметры оценки коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам, которые включают уровеней сформированности ключевых компетенций, а также составляющих профессионально значимых мотивационных, волевых,

эмоциональных и когнитивных качеств языковой личности: толерантности, эмпатии, уважения к национальной культуре и традиции народа.

10. Определены критерия и параметр оценки и динамики роста при формировании коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками в качестве показателя качества подготовки студентов в условиях международной мобильности, соответственно отечественному и международному требованию при учете количественного и качественного показателя в интегральном рейтинге дисциплины в системе зачетных единиц ECTS.

11. Внедрение в учебный процесс разработанного УМК дисциплины «Практическая грамматика немецкого языка», «Практическая фонетика немецкого языка», «Лексикология немецкого языка», «Практика устной и письменной речи по английскому (немецкому) языку» на основе кредитно-модульной технологии обучения способствовало для обеспечения поэтапного формирования коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе в совокупности ее составляющих на основе базового подуровня при формировании лингвистических и социокультурных компетенций студентов начальных курсов (I и II курсы), осуществить подбор различных форм и технологии индивидуализации и дифференциации обучения;

12. Разработанный интегративный специальный курс «Проектирование урока немецкого языка в средней общеобразовательной школе» для подготовки студентов по направлению педагогической практики способствовал внедрению в учебный процесс выявленные критерии и параметры оценки уровней при формировании профессиональной коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языками в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе

соответственно отечественным и международным стандартам качества образования.

13. Разработанные и внедренные в учебный процесс «Практическая грамматика немецкого языка», «Практическая фонетика немецкого языка», «Лексикология немецкого языка», «Практика устной и письменной речи по английскому (немецкому) языку» в структуре УМК с применением материалов аутентичного характера межкультурного содержания способствует для моделирования учебной ситуации, которые ближе к реальной межкультурной среды, придавая при этом особое значение таким формам и особенностям реализации профессионального общения: диалогичности, полилогичности и поликультурности.

14. Теоретическое обоснование билингвизма как междисциплинарный феномен, педагогической характеристикой которого являются билингвальное образование, билингвальное обучение и поликультурное воспитание.

15. Иерархии степеней овладения двумя, тремя языками использовались в определении теоретической основы триязычия при контакте таджикского языка с западноевропейскими языками в условиях естественного таджикско-русского (таджикско-немецкого, таджикско-английского) двуязычия.

16. Определено, что «поликультурность студента» — интегративное личностное качество, которое проявляется в культурной самоидентификации, позитивной установки субъекта на сотрудничество с представителями различных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп), включает общую культуру (эмоциональную, интеллектуальную, поведенческую) и выступает в межкультурном взаимодействии, проявляя уважения к другой культуре, осознания и преодоления негативных культурных стереотипов, признания альтернативных мнений, способствует реализацию потенциала социокультурной практики в поэтапном

продвижении будущего учителя от учебной работы к профессиональной деятельности.

В *познавательном* плане основой обучения при компетентностном подходе выступает диалог культур для сопоставления данных из художественных произведений и жизненных навыков немецкоговорящих стран. В плане *воспитательного аспекта* в рамках компетентностного подхода устанавливается общий нравственный ориентир в жизни двух народов и выявляются схождение и расхождение между ними. В *развивающем* аспекте ставится задача формировать мотивацию обучающихся для изучения иностранного языка и культуры в диалоге с родной культуры. *Учебная цель* представляет формирование коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными языкам с опорой на родной язык обучаемых.

17. Педагогическая технология в обучении ИЯ с целью формировании у будущих учителей черт вторичной языковой личности выступает как личностно-ориентированная, прогрессивная технология обучения и является альтернативой традиционной системе в качестве одного из эффективных условий формирования коммуникативной компетентности студентов с двумя иностранными язками и соотносится с основными задачами поликультурного образования направленными на то, чтобы:

17.1) организовать процесс обучения ИЯ в сфере профессионально ориентированной коммуникации на международном уровне;

17.2) особое внимание уделять использованию рефлексивного подхода к изучению ИЯ в ходе профессионального становления вторичной языковой личности;

17.3) большое значение придавать самостоятельной деятельности будущих учителей, повышению их мотивации, их готовности к самообразованию в течение всей жизни;

17.4) создать условие, позволяющее эффективному межличностному взаимодействию обучающихся и учителей в сфере общения международного характера;

17.5) в применении компетентностного подхода большое внимание уделять ключевым компетенциям, которыми должны обладать будущие учителя в условиях мировой тенденции к интеграции и глобализации образования.

Реализация модели формирования коммуникативной компетентности обуславливается тремя группами факторов: первый фактор — *деятельность студентов* (осуществляющая в аудиторной, внеаудиторной работе и во время педагогической практики); второй фактор - *деятельность преподавателей* (осуществление преподавания, педагогического руководства деятельностью студентов); третий фактор — *деятельность коллектива школьников*, которая как воспитывающая микросреда, благоприятно формирует межкультурную личность. Модель формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения двум иностранным языкам, которая носит в нашем исследовании комплексный характер, представляется в виде социокультурной и коммуникативной компетенциях.

18. Развитие коммуникативной компетентности студентов в обучении двум иностранным языкам как составляющей языковой профессиональной подготовки предъявляется как необходимое условие становления вторичной языковой личности, способной для осуществления межкультурного взаимодействия с иностранными специалистами в мультикультурном пространстве. В связи с этим особенности формирования вторичной языковой личности как совокупности способностей специалиста для общения на иностранном языке и успешного межкультурного взаимодействия требует дальнейшего исследования.

19. В исследовательской работе представлены результаты ряда международных проектов, направленных на реализацию поликультурных образовательных программ с билингвально-дидактическим компонентом. Так, создание билингвальной образовательной программы по педагогико-методическому аспекту происходило в рамках международного проекта «Реформирование педагогического образования в Таджикском государственном педагогическом университете им.С.Айни» и конструирование куррикулума по методике преподавания иностранных языков для факультета романно-германских языков ТГПУ им.С.Айни, факультета иностранных языков ХГУ им.Б.Гафурова и факультета иностранных языков Университета Кабул, осуществлявшегося силами ученых университетов городов Душанбе, Худжанда (Таджикистан), Кабул (Афганистан) и Берлинский университет им.Гумбольдта (Германия) в 2011-1015 годы.

Подводя итоги исследования «Теория и практика формирования коммуникативной компетентности студентов в условиях поликультурной образовательной среды (при обучении двум иностранным языкам)» в педагогических вузах Республики Таджикистан диссертантом предлагаются следующие **рекомендации**:

1. При чтении лекции следует обратить внимание на то, чтобы теоретические проблемы смогли осуществиться в жизнь, они должны иметь ситуативный характер и способствовать формированию жизненных умений и навыков у учащихся.

2. Лекции и семинары по методике обучения ИЯ и педагогике должны вестись на иностранном языке, чтобы ликвидировать у обучающихся состояния ошибкобоязни в общении и способствовать формированию у них коммуникативной компетентности.

3. Лекции, семинары и школьная практика должны способствовать формированию коммуникативной компетентности студентов при обучении

двум иностранным языкам, позволяющих развитие педагогического мастерства, познавательной активности и самостоятельности, высоких моральных качеств.

4. На занятиях следует дать преимущества активным методам обучения (технологиям развития критического мышления, методам проектов, дискуссиям, интерактивному обучению, просмотру и обсуждения видеофильмов и т.д.), чтобы у студентов развивалась мотивация участия и их иноязычное общение носило коммуникативное и межличностное направление.

5. Исходя из образовательной и культурной особенности таджикского народа на занятиях по предметам «Практика устной и письменной речи по немецкому (английскому) языку», «Практическая фонетика немецкого (английского) языка» и др. больше использовать метод «погружения» и обратить внимание на заучивание стихотворений и незнакомых слов на иностранном языке для развития памяти, мышления и речевой компетенции обучающихся.

6. Обратить больше внимание педагогическим университетам для активного участия таджикских студентов в приобретении стипендии и получении место, чтобы продолжить учебу в зарубежных вузах Европы и Америки.

7. Обратить больше внимание введению внеаудиторной работы будущих учителей в качестве условия формирования их коммуникативной деятельности (участие на конкурсах, фестивалях, недели иностранного языка, олимпиадах и др.). Придать существенное значение развитию индивидуальным формам участия студентов в межкультурном общении и решению профессиональных задач (работа в качестве волонтера в международных организациях, участие на международных проектах, пребывание в качестве стажера в Федеративной Республики Германии, Австрийской Республики, Соединенные штаты Америки и т.д.).

8. Интенсификация деятельности будущих учителей в целях поиска, изучении и получения опыта для применения информационно-

коммуникативной технологии, которая направлена для удовлетворения иноязычных интересов и потребностей обучающихся.

9. Во время школьной педагогической практики организовать встречи носителей языка со школьниками как творческое общение, как диалог культур, не подавляя их инициативу и изобретательность, создавая условие для реализации их самовыражения и самореализации.

10. В целях подготовки будущих учителей с двумя иностранными языками к ведению исследовательской деятельности, следует больше обратить внимание и научить их собирать фактологический материал во время аудиторных занятий, внеаудиторных деятельностей и в период педагогической практики (особенно вести наблюдения, интервюрования, социологический опрос, анкет, тестирования и др.) для написания курсовых и выпускных (дипломных) работ.

Таким образом, в процессе исследования уточнены структура, содержание и механизмы формирование коммуникативной компетентности студентов при обучении двум иностранным языкам в условиях поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе. Установлено, что коммуникативная компетентность будущего учителя с двумя иностранными языками интегративным образованием личности, имеющая сложную структуру, отражающая взаимопроникновением таких компетенций, как лингвистическая, социокультурная и интерсоциальная, их сформированности способствует студентам с двумя иностранными языками эффективно осуществлять интеркультурную (межличностную, межъязыковую и межкультурную) коммуникацию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулина О.А.Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Абрамкина О.Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся. Дис. … канд.пед.наук. – Орел, 2003. – 243 с.
3. Абрамова Е. А. Поликультурное воспитание студентов вуза на основе системного подхода (на примере обучения иностранному языку). Автореф.дис. … канд.пед.наук. –М., 2011. – 31 с.
4. Авганов С.С. Профессиональная подготовка будущего учителя иностранных языков на основе применения компьютерных технологий для общеобразовательных школ (на материале английского языка). Дис. ... д-ра пед.наук. –Душанбе, 2010. – 356 с.
5. Аврорин В.А. Двуязычие и школа Текст. / В.А. Аврорин // Проблемы двуязычия и многоязычия. - М., 1972.- С. 51-61.
6. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. -М.: Изд-во МГУ, 1990. - 240 с.
7. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя. Дис. ... д-ра пед. наук. -М., 1998. -292 с.
8. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. 1998. - №1. - С.72-75.
9. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания иностранных языков). – СПб, 1999.-472 с.
10. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение индивидуального образования и идея свободного воспитания // Новые ценности образования: свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. 2003. № 3 (14). С. 71-82.
11. Алиев Р. Билингвальное образование. Теория и практика / Р. Алиев, Н. Каже. – Рига : “RETORIKAA”, 2005. – 384 с.
12. Алиев С.Н. Научно–педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах Республики Таджикистан (на материале английского языка). Дис. ...д-ра пед. наук. Душанбе, 2009. – 370 с.
13. Алиев С.Н. Общая методика обучения иностранным языкам (на тадж.яз.)./ Учебное пособие для студентов факультетов иностранных языков педагогических университетов. -Душанбе: ТГПУ, 2013. -336 с.

14. Алиев С.Н. Таљрибаи омўзгории донишљўёни факултањои забонњои хориљї: Дастури методї ба ёрии донишљўёни таљрибаомўз

/ С.Н.Алиев. -Нашри дуюм, бо таѓйироту иловањо. -Душанбе: 2016. - 68 с.

15. Альтбах Ф. Г., Найт Дж. Интернационализация высшего образования: движущие силы и реальность // Экономика образования. - 2008. - № 4. - С. 100—106.

16. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками Текст. / Ш.А. Амонашвили // Иностранные языки в школе. 1986. - № 2. — С. 24-27.

17. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания (Под ред. А.А.Бодалева). - М.- Воронеж: НПО "Модэк", 1996. -384 с.

18. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития /В.И. Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2003. - 608 с.

19. Андронкина Н.М. Этностереотипы в обучении межкультурному общению / Н.М. Андронкина // Межкультурная коммуникация: теория и практика: сборник статей международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции образования» (Часть 1). – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2008. – С. 23-27

20. Аниськович Н.Р. Особенности речевого взаимодействия в процессе иноязычного общения. // Вестник МГЛУ. – 1999. - №1. – С.21-28.

21. Аппатова Р.С. Проблема обучения полилогу на уроке иностранного языка. // ИЯШ. – 1989г. – №5 – С. 23-26.

22. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. -2009. - №4. - С.18-22.

23. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: лингвистические и дидактические аспекты. Автореф. дис. .докт .пед. наук.- М.,1997. -41 с.

24. Атарщикова Е.Н. Сопоставительное изучение языков и культур: лингводидактические аспекты межкультурной коммуникации: Материалы 45 науч.-метод. конф. "Университет, наука региону" Редкол.: Е.Н. Атарщикова (отв. ред.) и др. 2000. –С.42.

25. Бабанский Ю. К., Сластенин В. А., Сорокин Н. А. Педагогика: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов. Под ред. Бабанского Ю. К. 2-е изд., доп. и пер. - М.: Просвещ., 1988.-479 с.

26. 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.

27. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. - 296 с.

28. Байдурова Л.А., Шапошникова Т.В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам. // ИЯШ. –2002.- №1. -С.5-11.

29. Бандаев С.Г. Многоуровневое высшее профессиональное образование и проблемы его реализации на практике. Сб.: Подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы и пути их решения // Материалы международной конференции, Душанбе, 18-19 сентября 2001 года. – Душанбе, ТГПУ, 2001. С.12-16.

30. Барблан А. Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет // Высшее образование в Европе. 2002. - № 1,2.

31. Барышников, Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языкам (французский язык как второй иностранный, средняя школа): Автореф. дис. д-ра пед. наук / Н.В. Барышников. Пятигорск, 1999. - 32 с.

32. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе Текст. / Н.В. Барышников. М.: Просвещение, 2003. —159 с.

33. Бахтин М.М. Что такое культура Текст/М.М. Бахтин. -М., 1999. -54 с.

34. Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб., 2000. -336 с.

35. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. -М., 1979. -342 с.

36. Беленкова Н.М. Реализация коммуникативного тренинга как лингводидактической технологии обучения иностранному языку в поликультурной образовательной среде современного университета. Дис. … канд.пед.наук. – М., 2010. – 310 с.

37. Белкина В.Н. Принцип диалогичности в процессе профессиональной подготовки студентов к регулированию взаимодействия детей со сверстниками [Текст] / В.Н. Белкина // Развитие системы непрерывного образования в университетском комплексе педагогических учреждений Ярославской области. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – С. 284-286.

38. Белякова Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии. Монография. -Тюмень: Изд-во Тюменского госуниверситета, 2008.-241 с.

39. Бережнова Д.Б. Фоновое знание в контексте образовательной среды // Личность и ее бытие: Социально-психологические аспекты бытия личности в местном сообществе. – Краснодар, 2002. – с. 15-18.

40. Бертагаев Т. А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления / Т. А. Бертагаев // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – С. 82-88.

41. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М.,1995.

42. Библер В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопр. философии. 1989. -№ 6. - С. 31–42.

43. Билингвальное обучение: опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. тр. / Под ред. Р. С. Баура, Т. Н. Кучеровой, А. Я. Минора, К. Вендеротта. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2004. – 236 с.

44. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку, (немецкому на базе английского): учебное пособие Текст. / И.Л. Бим. — Обнинск: Титул, 2001.-48 с.

45. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // ИЯШ. – 2002. – № 2. – С. 11-15.

46. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

47. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис... д-ра филол. наук. -Л., 1984. -31 с.

48. Бодалев А.А. Личность и общение: [Текст]/А.А. Бодалев. – М., 2006. – 272 с.

49. Бодалев А.А. О субъективных факторах творческой деятельности человека // Педагогика / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич. 1995. - № 3. - С. 67-73.

50. Бодалев А. А., Ковалев Г. Л. Психологические трудности общения и их преодоление // Педагогика. -1992. - № 5-6. - С. 65-70.

51. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. - М.: Мысль, 1983. - 196 с.

52. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.

53. Болотов В.А. Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования //Педагогика, 1997. - № 4. - С.66-72.

54. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999.-№3. -С.37-43.

55. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2001. - 304 с. - (Серия "Учебник нового века").

56. Борисенко Н.М. Психолого-педагогические основы развития творческой индивидуальности будущего специалиста-педагога: Дисс. ...канд. пед. наук. -Ставрополь, 1998.

57. Бродский Ю.С. Педагогизация среды как социально педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 1993. - 22 с.

58. Брыскина И.Е. Концепция билингвального/ бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковые специальности). Автореф. … д-ра пед.наук. -Тамбов, 2009.

59. Будько А.Ф. Интеракционный аспект речевого общения как объект обучения. // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе. Материалы международной научно-методической конференции. 23-25 ноября 1999г. – Мн., 1999. – С. 7-8

60. Бутенко А.В. Критическое мышление: метод, теория, практика [Текст]: учебно-метод. пособие / А.В. Бутенко. – М.: МИРОС, 2002.

61. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. - Н. Новгород, 1992. - 144 с.

62. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие Текст. / У. Вайнрайх // Зарубежная лингвистика. Вып. III. - М.: Прогресс, 1999. - С. 5-40.

63. Васильева С.Г. Разноязычие (смешанная речь) и типология билингвизма личности: Автореф. дис. . д-ра филол. наук. М., 2000. - 51 с.

64. Вафеев Р.А. Этноязыковые, культурные факторы в процессе обучения языкам // Языковые и культурные контакты народов Республики Башкортостан в условиях двуязычия. Уфа, 2007, с.71-76.

65. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.

66. Веденина Л.Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур // Межкультурная коммуникация: тез.докл. Иркутск, 1993. С.18-21.

67. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод.пособие [Текст] / А. А. Вербицкий. М: Высшая школа, 1991. - 207 с.

68. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) Текст. / Е.М. Верещагин. М.: Наука, 1969. -160 с.

69. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. -М., 1993. -246 с.

70. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. -М.: Наука. 1993.

71. Витенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным иным условиям: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб, 1994. - 37 с.

72. Витвицкая Л.А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета. Автореф. дис… д-ра пед.наук. – Оренбург, 2012. -42 с.

73. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка // "ИЯШ", 2002. - №3. – С. 33-41.

74. Волкова Е. Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: Автореф. дис. … канд. психолог.наук. - М., 1992. - 20 с.

75. Выготский Л.С. Педагогическая психология/Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.

76. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Рабочий документ. Всемирная конференция по высшему образованию. ЮНЕСКО, Париж, 5-9 октября 1998 г.

77. Гагарина В.В. Волонтер - это звучит гордо!/В.В.Гагарина//Вестник благотворительности. - 1995. - № 10. -С.12.

78. Газман О.С. Гуманизм и свобода. /Гуманизация воспитания в современных условиях. М., 1995. с.42 - 98.

79. Гаибова В.Е. Эвристическая беседа как один из типов дискуссии. – Педагогика, № 2 (55) – 2008. – С. 21.

80. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. -М.: АРКТИ, 2003. -192 с.

81. Гальскова Н. Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Н. Д. Гальскова [и др.] // ИЯШ. - 2003. - № 2. - С. 12-16. - № 3. - С. 3-6.

82. Гальскова Н.Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам (система школьного образования): Дис. ... д-ра пед.наук. – Москва, 1999. - 475 с.

83. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. - № 2. - С.18-22.

84. Германия. Факты. Societaets-Verlag. – Berlin, 2005. –185с.

85. Гладких В. В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза: Системно-деятельностный подход. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тамбов, 2011. – 58 с.

86. Гомелева О. В. Межпредметные связи в формировании коммуникативных умений. - Иностр. языки в школе, 1987, № 6, С. 71-73.

87. Гонтарь Г.И. Использование проблемного подхода при обучении иностранному языку: Автореф.дис. ... канд.пед.наук / М., 1987. – 23 с.

88. Горовая В.И. К вопросу о проектировании в инновационной деятельности // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах. - Сочи, 2002.- С. 66-68.

89. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 1-02 03 06 Немецкий язык, степень: бакалавр, срок обучения: 4 года. – Душанбе, 2012. (текст на тадж. яз.).

90. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 1-02 03 06-02 Немецкий и английский языки, степень: специалист, срок обучения: 5 лет. – Душанбе, 2012. (текст на тадж.яз.).

91. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Республики Таджикистан. Постановление Правительства РТ от 23.02.1996 г. под № 96 // Ахбори Вазорати маорифи ЧТ. – Душанбе: Шарки озод, 2003. . С.106 – 111. (текст на тадж.яз.).

92. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033200 Иностранный язык. Квалификация «Учитель иностранного языка». – Душанбе, 2007.

93. Государственный образовательный стандарт общего среднего образования Республики Таджикистан. Постановление Правительства РТ от 2.04.2009 г. под № 206. –Душанбе, 2013. – 60 с. (текст на тадж. яз.).

94. Государственная программа подготовки специалистов педагогической сферы на 2005 – 2010 годы: Постановление Правительства РТ от 1.11.2004 г. под № 425. Душанбе, 2004. – 18 с. (текст на тадж.яз.).

95. Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004 – 2014 годы. Постановление Правительства РТ от 2.12.2003 г. под № 508. Нормативно-правовые акты системы образования. – Душанбе, 2003. - № 3. – 70 с. (текст на тадж. и русск. яз.).

96. Государственный стандарт среднего образования в Республике Таджикистан // Учебные стандарты для начального, основного и общего среднего образования: Иностранные языки / Под ред. С.Раджабова. - Душанбе, 2003. – С. 247-267. (текст на тадж.яз.).

97. Гришаев М.П. Психологические механизмы взаимодействия мотивации и способностей студентов в обучении иностранным языкам. Автореф.дис… канд.психол.наук. –Нижный Новгород, 2010.-С.17.

98. Громкова М.Т. Образование стимул саморазвития личности //Педагогика. -1993.-№3, с. 21 -25.

99. Губина Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика»). Дис. …канд. пед.наук. М., 2004. -226 с.

100.Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. - М.: Гнозис, 2003. -288 с.

101.Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества [1830-1835]// Гумбольтд В. Избранные труды по языкознанию. - М., 1984. - С.37-298.

102.Гураль С.К., Павленко Е.И. (Сорокина Е.И.) Формирование поликультурной многоязычной личности нового типа посредством третьего иностранного языка // Язык и культура. 2011. № 2(14). -С. 115-120.

103.Гурвич П.Б. Обучение ведению парного и группового диалога в школе.// Иностр. языки в школе. - 1973. - №5. - С.53-62.

104.Гусева О.Ю. Особенности развития этнической идентичности в процессе межкультурного взаимодействия и в ситуации моноэтнической среды // Журнал прикладной психологии, 2003, № 6. - С. 38-43.

105.Гуськова Т. В. Организация учебного процесса в высшей школе с использованием модульно-рейтинговой технологии: на примере технического вуза: Дисс… канд. пед. наук. – Пенза, 2008.

106.Давыдов В.В. Теория развивающего обучения /В.В. Давыдов. -М.: ИНТОР, 1996. -544 с.

107.«Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным и этническим, религиозным и языковым меньшинствам», принятая ООН на 47 сессии 92-го пленарного заседания от 18 декабря 1992 г.

108.«Декларация принципов толерантности», принятой 16 ноября 1995 г.в Париже на двадцать восьмую сессию Генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры. – Париж, 1995.

109. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО Текст. / Ж. Делор. ЮНЕСКО, 1997. - С. 62-63.

110.Денисова Л.Г. Драматические игры для творческого этапа обучения //ИЯШ. — 1990. — № 2. — С. 101.

111.Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: искусство овладения иностранным языком. –М.: Педагогика, 1991.- 224 с.

112.Деркач А.А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности. - М.: РАГС, 2001.- 538с.

113.Джамшедов П.Д. и др. Очерки о сопоставительном изучении английского и таджикского языков:Учебное пособие. –Душанбе, 1988. -150 с.

114.Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование.- М.: Народное образование, 1999. – 208 с.

115.Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. -М., 2000. -344 с.

116.Дубровин М.И. Учебное кино и диафильмы в обучении английскому языку в средней школе. — М: Просвещение, 1979. –С.54-56.

117.Дугашева К.К. Изучение фонетической интерференции в методических целях в условиях искусственного триязычия // Сравнительно-сопоставительное изучение языков и интерференция: Сборник научных трудов. Алма-Ата, 1989. - С. 17-22.

118.Евдокимова Н.В. Концепция формирования многоязычной компетеции студентов неязыковых специальностей. Автореф.дис… д-ра пед.наук. –Ставрополь, 2009. –С. 36.

119.Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции у студентов в процессе обучения иностранным языкам: Автореф. дис. ... канд.пед.наук / Г. Р. Елизарова. - С-П, 2001. - 16 с.

120.Ермолаева Т.В. Психологические особенности старшеклассников, абитуриентов, студентов, направленных на профессию учителя. Автореф. дис. … канд. психол. наук.- М., 1994.-16 с.

121.Жетписбаева Б.А. Теоретико-методологические основы

полиязычного образования. Автореф. дис. … д-ра пед. наук. -Караганда, 2009. – 46с.

122.Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука/ В. И. Загвязинский// Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. - Тюмень, 1990. - С. 5-14.

123.Закирьянов К.З. Двуязычие и интерференция: Учебное пособие. Уфа: Изд-во БГУ, 1984.-80 с.

124.Закон Республики Таджикистан «Об образовании» (в новой редакции). Принят Правительством РТ от 14.05.2004 под № 34. –Душанбе, 2004. – 92 с. (текст на тадж. и русс.яз.). ш. Душанбе, 22 июли соли 2013, № 1004

125.Закон Республики Таджикистан «Об ответственности родителей за воспитание и обучение детей». Принят Правительством РТ 2.08.2011г.

126.Закон Республики Таджикистан «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Мактаби оли. Часть 1: Сборник нормативно-правовых документов в сфере вузовского профессионального образования. -Душанбе, «ИТЭС», 2007. – С.5-57. (текст на тадж.яз.).

127.Закон Республики Таджикистан о языке. – Душанбе: Ирфон, 1993. – 40 с.

128.Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.:Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 216.с.

129.Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования//Образование и наука. 2002. № 2(14).

130.Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М., 2004. - 42 с.

131.Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. -М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. –С.51.

132.Зинченко В.П. Теоретический мир психологии//Вопросы психологии.-2003.-№5.-С.3-17.

133.Змеев С.И. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.

134.Зновенко Л. В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: Дис. ... канд.пед.наук. – Омск, 2008. – 272 с.

135.Зубайдов У. Теоретико-практические основы дифференцированного обучения в школах Республики Таджикистан. — Душанбе, 1999. -263 с.

136.Иванова Е.Г. Методика обучения в сотрудничестве на начальном этапе средней общеобразовательной школы (на материале английского языка). Дисс. ... канд. пед. наук. -М., 2003. – 212 с.

137.Иванова О.В. Особенности педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в процессе изучения иностранного языка (на материале негуманитарного вуза). Автореф.дис… канд. пед. наук. -Барнаул, 2003. –С.16.

138.Игнатенко Н. А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя. Дис. … канд.пед.наук. – Воронеж, 2000. -162 с.

139.Изместьева И.А. Обучение межкультурной коммуникации будущих учителей иностранного языка: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Якутск, 2002. – 149 с.

140.Изюмова Н.В. Педагогические условия формирования опыта конструктивного разрешения конфликтов в малой подростковой группе. Дис. … канд. пед. наук. – Ставрополь, 2000. – 184 с.

141.Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие. - М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 208 с.

142.Исаев И.Ф., Ситникова М.И. Творческая самореализация учителя: Культурологический подход. - Белгород; М., 1999.

143.Исаев М.К. Динамика фонетической интерференции при формировании казахско-английского билингвизма. — Алма-Ата: Наука Казахской ССР, 1990. — 100 с.

144.Искандарова О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук/ Оренбург, 1999. – 38 с.

145.Ишханян Н. Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку (Англ. яз.в неяз. пед. вузе) : Дис. ... канд. пед. наук: М., 1996. - 242 с.

146.Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): дис. … д-ра психол.наук. –М., 2001. -354 с.

147.Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество //Вопросы психологии. — 1988. - № 4.-С.67

148.Кан-Калик В. А., Никандров К Д. Педагогическое творчество. - М., 1990. –С.37.

149.Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность Текст. / Ю.Н. Краулов. М.: КомКнига, 2006. - 261 с.

150.Каримова И.Х. Теоретические основы гуманизации гуманитарного образования учащихся таджикских школ: Автореф. дис. … д-ра пед.наук. - Душанбе, 2000. -46 с.

151.Кашаева В.В. Создание языковой среды как фактор социализации учащихся лингвистической гимназии: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Пенза, 2000. – 20 с.

152.Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения. Учебно-методическое пособие. Тетра-Системс, 2011. – 224 с.

153.Киселева Н.И. О постановке произношения второго иностранного языка // ИЯШ.- 1971. -№6.-С. 88-92.

154.Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 254 с.

155.Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. - М.: Академический Проект, 2004. – 176 с.

156.Коблова Л.П. Методика обучения дискуссии на третьем курсе языкового вуза (на материале немецкого языка): Дис. … канд.пед.наук. - М.,1973. -233 с.

157. Кодиров К.Б. История воспитания школы и педагогической мысли

таджиков с древнейших времён до возникновения ислама. Дис … д-ра пед.наук. –Душанбе, 1999. -392 с.

158.Козина Л.М. Межкультурный диалог как педагогическое средство воспитания поликультурности. -Образование и наука, 2014, № 3 (112) 8. - С.83

159.Козлова Н.В. Методика использования интерактивных приемов в обучении немецкому языку студентов языковых вузов. Дис. … канд.пед.наук. – Горно-Алтайск, 2008. – 213 с.

160.Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого? // ИЯШ. – 2000г. - №1 – С.28-33.

161.Коменский А.Я. Великая дидактика//Избранные педагогические сочинения. - М., 1955.

162.Концепция развития профессионального образования в Республике Таджикистан. Постановление Правительства РТ от 1.11.2006 под № 484 / Мактаби оли. Часть 1: Сборник нормативно-правовых документов в сфере вузовского профессионального образования. – Душанбе, «ИТЭС», 2007. – С.122-176. (текст на тадж.яз.).

163.Концепция этнокультурного образования в Республике Таджикистан. Постановление Правительства РТ № 50 от 16 февраля 1998 г.

164.Копылова В.В., Воронина Г.И. Организация обучения иностранным языкам и профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях модернизации содержания образования // ИЯШ. 2003. - № 1. -С. 4-11.

165.Коростылева Л.А., Советова О.С. Психологические барьеры и готовность к нововведениям. Учебное пособие. - СПб, 1995. – 33 с.

166.Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранными языками как образовательная цель / Н.Ф. Коряковцева // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9-14.

167.Костенчук И.А. Диалог в педагогическом общении (О предмете педагогического общения). В сб.: Гумманизация воспитания в современных условиях. Под ред. О.С. Газмана и И.А. Костенчука М.: УВЦ «Инноватор», 1995 . -С.14 -23.

168.Костикова Л.П. Формирование лингвосоциокультурной личности в рамках обучения иностранному языку. Педагогическое образование. 2009, № 3. - С. 128-136.

169.Костюк С.В. Полилог в деловом общении // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. М., 2001. - № 3. - С. 88-99.

170.Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. Ростов н/Д.: Изд-во РГГ1У, 1997. - 112 с.

171.Кочетова А. Н. Коллективное педагогическое творчество – приоритет внутришкольного управления, основа развития школы/ А. Н. Кочетова// Народное образование. – 2004. – № 2. – С. 72.

172.Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб.для студ. высш. пед. уч. заведений. – М: Академия, 2003. – 256 с.

173.Кружилина Т. В. Педагогизация сознания субъектов образовательного пространства как основа преодоления отчуждения между поколениями: Дис. ... д-ра пед. наук. - Магнитогорск, 2002. -446 с.

174.Крупская Н.К. О методе проектов: Стенограмма доклада на конференции по методу проектов / Н.К. Крупская. – Москва – Ленинград: Госуд. учеб.пед. изд-во, 1931. – 22 с.

175.Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

176.Ксенофонтова А.Н. Языковая личность и коммуникативная культура // Модернизация общего образования на рубеже веков. СПб.: Изд-во РГГ1У, 2001.-С. 74-83.

177.Кувалдина Е.А. Педагогическое стимулирование познавательных интересов подростков в деятельности классного руководителя. Дис. … канд.пед.наук. – Киров, 2005. – 220 с.

178.Кудрявцева Н.Г. Системно – деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения //Справочник заместителя директора. - 2011. - № 4. - С.13-27.

179.Кузьмина Н.В. Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения. -М.: Высшая школа, 1990.-119с.

180.Куклина С.С. Коллективная учебная деятельность в группе на этапе совершенствования навыков иностранного общения. // ИЯШ. – 2000г. - №1 – С. 58-61.

181.Кукуев А.И. Диалог культур в содержании образования как средство интеграции личности в системы мировой и национальной культур // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. - № 2. - С. 54-55.

182.Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. -Благовещенск, 2001.-342 с.

183.Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. -М., 1988.-С.35.

184.Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

185.Купавцев А.В. Деятельностный аспект процесса обучения // Педагогика. - 2002. -№ 6. - С.44-66.

186.Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Слагаемые технологии модульного обучения. Издание 2-е, испр. и доп.- Барнаул: Изд-во АГУ, 1998. - 154 с.

187.Ларина Т.В. Категория вежливости в аспекте межкультурной коммуникации (на материале английской и русской коммуникативной культур): Автореф. дис. … докт. фил.наук. – М., 2003. - 32 с.

188.Ларина Т. А. Формирование интерактивной компетенции при обучении студентов нелингвистических вузов профессионально ориентированному иностранному языку : Дис. ... канд. пед. наук. - Барнаул, 2007. - 230 с.

189.Лапидус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: Высшая школа, 1980.- 173 с.

190.Латыпов Д. Н. Социально-педагогические основы формирования этнокультуры молодежи (На материалах Республики Таджикистан): Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 : - СПб., 2001. - 477 с.

191.Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании// Школьные технологии. - № 5. - 2004. - С.3-12.

192.Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г.Межкультурный диалог в школе. Кн. 1. Теория и методология. – М.: РУДН, 2004. – 195 с.

193.Лебединская Б.С. Методика обучения лексике немецкого языка как второго иностранного при первом английском: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1975.- 17 с.

194.Лебедько М.Г. Когнитивные аспекты взаимодействия языка и культуры: сопоставление американской и русской темпоральных концептосфер: Автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. - М., 2002. – 44 с.

195.Лейфа И.И. Социокультурный аспект в формировании профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка. Дис. … канд. пед. наук.- М.: 1995. -163с.

196.Леонтьев А. А. Психолингвистические и социолингвистические проблемы билингвизма в свете методики обучения неродному языку Текст. / А.А. Леонтьев.: Сб. науч.тр. М.: Моск. пед. ин-т иностр. яз., 1986.-Вып. 260.- С. 25-31.

197.Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании //Начальная школа плюс. - 2001. - №1 - С.3-6.

198.Леонтьев А.А. Язык не должен быть «чужим». В кн.: «Этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков». - М., 1996. - С. 43-44.

199.Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. –М., 1981.- С.132.

200.Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. 1996. - № 2. - С.7-11.

201.Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания /Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сборник научных трудов.- Волгоград, Перемена, 2004.-С.280-287.

202.Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970.-384 с.

203.Лузина Л.Г. Дискурс межкулыурного профессионального общения // Язык и культура.-М.: РАН ИНИОН, 1999.-С. 64-87.

204.Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. - 2001. - № 10. - С. 56-61.

205.Лутфуллоев М. Инсон ва тарбия. – Душанбе: Матбуот, 2008. – 400 с.

Ляхова Т.Ю. Творческое развитие личности студента в условиях реализации компетентностного подхода в вузе. Автореф. дис. … канд. пед. наук.- М.: 2013.

206.Маджидова Б. Народные традиции и обычаи как средство формирования нравственных качеств детей в семье. Дис. ... д-ра пед. наук. - Душанбе, 2004. - 298 с.

207.Маджуга А., Еримбегова С., Ахметжан Б. Диалог суть технологий обучения // Высшее образование в России. - 2004. - № 3. - С. 116-118.

208.Майоров А.П. Социальный билингвизм и языковое пространство. Уфа, 1998. -С.159.

209.Майорова К. В. Рейтинговая система как метод оценки качества образования // Высшая школа в условиях реформ: проблемы и перспективы. – 2010. – № 3. – С. 85–87.

210.Макаренко А.С. Из опыта работы / Пед. соч.: В 8 т. -М., 1984. Т. 4. С. 368-369.

211.Манузина Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования; Алтайский край. -Вестник ТГПУ. 2011. Выпуск 1 (103). -С.110-111.

212.Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К. Маркова. -М.: Знание, 1996. -308 с.

213.Маслоу А. Мотивация и личность = MotivationandPersonality / Пер. А. М. Татлыбаевой. - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.

214.Маслоу А. Самоактуализация. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. – In: Challenges of Humanistic Psychology. N. Y., 1967.

215.Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. С.68-115.

216.Мелекесов Г.А. Аксиологизация педагогического образования студентов: Монография /Г.А. Мелекесов. Челябинск: ИПК ОГУ, 2000 - 170 с.

217.Менская Т.Б. Поликультурное образование: Программы и методы. - В: Общество и образование в современном мире. Сб. материалов из зарубежного опыта. Вып. 2., М., 1993. с.4-12.

218.Метелева Л. А. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности учащихся в процессе обучения иностранному языку. Автор. дис…. канд. психол. наук. Самара, 2008. –С.17.

219.Методические рекомендации по проведению педагогической практики в школе (Вопросы планирования, проведения и анализа уроков). Отв. ред. Н.И.Гез. – М., 1978. – 60 с.

220.Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. – 2004. - № 6. – С.30-36.

221.Мильруд Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке. // ИЯШ. – 1996г. - №6 – С. 6-12.

222. Мильруд Р.П. Формы педагогического воздействия учителя на познавательную деятельность учащихся. // ИЯШ. – 1991г. - №2 – С. 13-17.

223. Миралиев А.М. Социально-профессиональные основы подготовки учащихся к выбору профессии. Дис. канд.пед.наук. –Душанбе, 1997. –161 с.

224.Миролюбов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранного языка // ИЯШ. 2001. - № 5. - С. 11-14.

225.Миролюбов А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. – М., 1998. – 314 с.

226.Мирошниченко Н. И. Современное состояние и тенденции развития системы высшего образования в Германии: Дис. ... канд. пед. наук. - Таганрог, 2000. - 194 с.

227.Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал.-М., 1994. -216 с.

228.Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Автореф. дис. ... д-ра психол.наук / -М., 1995. – 38 с.

229.Мороз В.В., Белая Г.В. Креативно-ценностное взаимодействие «преподаватель-студент» в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. -Вестник ОГУ №12 (161)/Декабрь`2013. –С.52.

230.Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика, 2010. -№ 1. –С.25-35.

231.Мурасова А. Р. Педагогическое сопровождение культурного самоопределения студентов: дис.... канд. пед. наук. -Ульяновск, 2008.-192 с.

232.Мурзенко Л.В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. –СПб., 2010. -№ 121. – С.197-201.

233.Мусин И.Х. К понятию о языковой и речевой интерференции в условиях двуязычия // Билингвизм и диглоссия. М., 1989. - С. 31 - 32.

234.Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб-метод. пособие. – СПб.: КАРО, 2009. – 144 с.

235.Найт Дж. Интернационализация высшего образования.
Европейская ассоциация интернационального образования. -Амстердам,1997.

236. Национальная концепция воспитания Республики Таджикистан: Постановление Правительства РТ от 3.03.2006 г., № 94 / Мактаби оли. Часть 1: Сборник нормативно-правовых документов в сфере вузовского профессионального образования. -Душанбе, «ИТЭС», 2007. – С.92-121. (текст на тадж.яз.).

237.Национальная концепция образования Республики Таджикистан: Постановление Правительства РТ от 3.05.2002 г. № 200 / Мактаби оли. Часть 1: Сборник нормативно-правовых документов в сфере вузовского профессионального образования. -Душанбе, «ИТЭС», 2007. – С.92-121. (текст на тадж.яз.).

238.Национальная стратегия развития высшего профессионального образования в Республике Таджикистан на 2007-2015 годы. – Душанбе, 2007.

239.Негребецкая Н.В. Основные тенденции развития высшего педагогического образования стран Западной Европы конца 20 в.: На материале Англии, Франции, Германии. Дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2003. – 150 с.

240.Негматов С.Э. Научные основы обучения лексике таджикского языка в условиях формирования русско-таджикского билингвизма. Дис. … д-ра пед.наук. М., 1991. -460 с.

241.Нехорошева А.В. Из опыта работы по проектной методике / А.В. Нехорошева // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 18-21.

242.Ниатшин А.Т. Развитие проектировочных умений студентов вуза на основе использования новых информационных технологий. Дис. … канд.пед.наук. – Чебоксары, 2008. – 180 с.

243.Никитин А.Технология критического мышления: педагогические менеджеры правового обучения дают рекомендации...// Учитель. - № 2. - 2002. - С.42-46.

244.Никитина И.Н. Формирование готовности студентов к речевому профессионально-ориентированному общению // Неродные языки в учебных заведениях. Воронеж: ВГАСА, 1999.-Вып. 4.-С. 105-106.

245.Никитина О.А. Национальный менталитет и проблемы изучения языка. -Сб.: Язык как основание культуры: Сборник научных материалов XXXVII НТК ППС УлГТУ. – Ульяновск: УлГТУ, 2003. - С. 34-37.

246.Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции / АА Новикова // Педагогика. 2005. № 3. С. 68-74.

247.Новоженина Е. В. Становление партнерских отношений преподавателя и студентов в вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2002.

248.Нуров А. Национальные и общечеловеческие ценности и их роль в нравственном воспитании подрастающего поколения. Дис ... д-ра пед. наук. - Душанбе, 2004. – 288 с.

249.«Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования Республики Таджикистан». Постановление Правительства РТ от 1.08.2008 г. № 264. – Душанбе, 2008.

250.Обухов А. С. Исследовательская позиция личности / А.С. Обухов // Исследовательская работа школьников. -М., 2006. — № 1 (15). С.61-75.

251.Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Совет Европы, Департамент по языковой политике, Моск. гос. лингвист.ун– т. – Страсбург ; - М., 2001.

252.Огольцова Н. Н. Мультимедийные проекты как форма интеграции педагогических и информационных технологий / Н. Н. Огольцова, В. А. Стародубцев // Информатика и образование. - 2007.- № 7 .- С. 104-106.

253. «О плане реализации реформы системы образования на 2004-2009 годы». Постановление Правительства РТ от 30.06.2004 г. № 291. – Душанбе, 2004. – 8 с.

254.Отчет по проекту № 38: Разработка рекомендаций по реализации Болонского процесса в российской образовательной системе программы: Научно-методическое обеспечение функционирования и модернизации системы образования. Раздел № 2: Развитие содержания профессионального образования, повышение его качества в неразрывной связи с наукой. Вид отчета: итоговый. Научный руководитель: д.х.н., проф.Мурин И. В. Министерство образования Российской Федерации. Санкт-Петербургский государственный университет, 2003. -91 с.

255. Отчет ТГПУ имени С.Айни по научной работе за 2015 г.

256.Павленко Е.И. (Сорокина Е.И.) Использование аутентичных текстовых материалов при обучении иностранному языку // Профессиональное лингвообразование: мат-лы III междунар. науч.-практ. конф. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2009. С. 148-150.

257.Павленко Е.И. (Сорокина Е.И.) Учет интерференции в преподавании третьего иностранного языка // Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке: мат-лы междунар. науч. конф. СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. С. 192-195.

258. Пакулина С.А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития. Дис. … канд.психол.наук. – Челябинск, 2004.

259.Пассов Е.И., Кузовлев Е.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // Иностранные языки в школе. – 1997. - № 6. – С.29-33.

260.Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: Готовим к диалогу культур. Пособие для учителей. — М., 2003. — 184 с.

261.Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. -2-е изд. –М.: Проывещение, 1991. -223 с.

262.Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. 2-е дораб.изд. –М: Просвещение, 1988. -224 с.

263.Певзнер М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (На примере Германии) / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин. – Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. – 96 с.

264. Петров Ю.Н. Региональная система непрерывного многоуровневого профессионального образования: (Аспект управления): Дис. ... д-ра пед.наук / Н.Новгород, 1996. – 220 с.

265.Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. М., 2006. - 192 с.

266.Плеханова М.В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс). Дис. … канд. пед. наук. - Томск, 2006. - 228 с.

267.Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки. Дис. … д-ра пед. наук. -Тюмень, 2003. - 326 с.

268.Плунгян В.А. Триглоссия и языковая доминация // Билингвизм и диглоссия. М.: Изд-во МГУ, 1989. - С. 43-44.

269.Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // ИЯШ. - 2000. - № 2. - С. 3-10. - № 3. - С. 3-9.

270.Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат. – М.: Нар. Образование, 1999. - 224с.

271.Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // ИЯШ. 2000. - № 1. - С. 5-6.

272.Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение.http://edu.novgorod.ru/fulltext/225/%C3%EB%E0%E2%E04.rtf

273.Полилова Т. А. Внедрение компьютерных технологий. ИЯШ, №6, 1997. –С. 2-7.

274.Попова В. И. Внеаудиторная деятельность студентов: Теория и социально-педагогическая практика: Дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2003. – 332 с.

275.Послание Президента Э.Рахмона Маджлиси Милли. В кн.: Раджабов С., Алифбеков З. Маорифи Чумхурии Точикистон. – Душанбе: «Субхи дониш», 2004. – 560 с. (текст на тадж., рус., англ.яз).

276.Поторочина Г.Е. Дидактические условия формирования интеркультурной компетенции студентов педвуза: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Глазов, 2001. – 218 с.

277.Проблемы финансирования и бюджета системы образования в Таджикистане: Национальный доклад РТ по проблемам финансирования и бюджета СО, ЮНЕСКО, МИПО. – Париж, 2000.

278.Программа обучения немецкому языку для средней общеобразовательной школы. Сост. Болтабаева У.Т. и Мусаева Р.А. - Душанбе: Сарпараст, 2003. (на тадж. и рус.яз.).

279.«Программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004 – 2014 годы». - Душанбе, 2003.

280.Программы педагогических институтов. – Сб. № 23: Педагогическая практика студентов. – М., 1987. – 15 с.

281.Профессиограмма учителя иностранного языка: Рекомендации / С.Ф.Шатилов и др. – Л., 1985.

282. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. - Выявление, развитие и реализация. - М., Когито-Центр, 2002. - 396 с. (англ. 1984).

283.Раджабов С., Алифбеков З. Образование Республики Таджикистан. – Душанбе: Субхи дониш, 2004. – 560 с. (текст на тадж., рус.,англ.яз.).

284.Разумова Е. В. Методика обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях - М.: Просвещение, 2006. - 287 с.

285.Рахимов Б., Нуров А. Педагогикаи этники ва халкии мардуми точик. – Душанбе, 2008. – 296 с.

286.Рахимзода Х. Традиции таджикского народа и их роль в подготовке старшеклассников к семейной жизни. — Душанбе, 1982. — 85 с.

287.Рахмонов Г.Р. Педагогические основы формирования познавательного интереса к иностранному (английскому) языку у студентов (на материале вузов Республики Таджикистан): Автореф.дисс. ... канд.пед.наук / - Душанбе, 2002. – 24 с.

288.Рахмон Э.Ш. Доклад на первой сессии Мачлиси Оли Республики Таджикистан (7 апреля 1995 г.). – Душанбе: Ирфон, 1995.

289.Рахмонов Э. Ш. Молодежь - будущее суверенного Таджикистана. - Душанбе: Ирфон, 1997, - 48 с.

290. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. Париж: ЮНЕСКО, 1995.

291.Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе /Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. -М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

292.Розова Т.Н. Воспитание готовности школьников к самореализации в гуманизированной среде. Дис. … канд.пед.наук. – Ставрополь, 1999. – 195 с.

293.Романовская М. Б. Музейная и выставочная технологии / М. Б. Романовская // Профессиональное образование. — 2007 .— № 4 .— С. 11

294.Рубинштейн С. Л. Основы общий психологии. В 2-х т. - М., 1989. Т.1. – 488 с. Т.2. – 328 с.

295.Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 49-58.

296.Руднева, Ю.В. и др. Психолого-педагогические проблемы билингвизма Текст.: Ч. 3. Немецкий язык. / Ю.В. Руднева. Самара, 1994.

297. Рыбак Г. Ф. О некоторых приемах создания благоприятного психологического климата при обучении иностранному языку в средней школе. - Иностр. языки в школе, 1992, № 1.

298.Рыбакова М.М. Конфликт и взаимопонимание в педагогическом процессе. –М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

299.Рябикина З.И., Сомова Е.Г. Личность и ее самоактуализация в общении с Другим // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 83-88.

300.Савина С. Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе. - М.: Просвещение, 1991. - 160 с.

301.Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271с.

302.Сазонова Н.П. Влияние индивидуального и группового статуса на социализацию личности старших школьников. Дис. … канд.психол.наук. – Курск, 1995. – 172 с.

303. Саидова Л.В. Психолого-педагогические проблемы развития преподавания иностранного (английского) языка в свете коммуникативного подхода в педагогических вузах Республики Таджикистан: Автореф.дисс. ...канд.пед.наук /-Душанбе, 2004. -24 с.

304. Сайфуллаев Х.Г. Педагогические условия формирования лингвосоциокультурной компетенции студентов в полиэтнических группах педагогических вузов Республики Таджикистан (на материале немецкого языка). Дис. … д-ра пед.наук. –Душанбе, 2014. –306 с.

305.Сайфуллоев Х.Г. Учебники немецкого языка для V,VI, VII,VIII,IX классов таджикских школ. – Душанбе, 1992, 1998, 2009.

306.Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.

307.Сафонова В.В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников (в школах с углубленным изучением иностранных языков) // Иностр. языки в школе. – 1997. – №1. – С. 22.

308. Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культурологические аспекты языкового образования / Под.ред. В.В. Сафоновой. – М., 1998. – С. 27-35.

309.Свиридон Р.А. Концепция формирования межкультурной профессионально коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8–4. – С. 975-980. www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10003974 (дата обращения: 26.10.2015).

310.Северова Н.Ю. Электронные учебные пособия как средство реализации разноуровневого подхода и индивидуализации обучения иностранным языкам / Н.Ю. Северова // Первое сентября. Английский язык. 2006. - №4 - С.33-34.

311.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие.-М: Народное образование.- 1998. – 256 с.

312.Синягина Н.Ю., Чирковская Е.Г. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности. / Под ред. А.А. Деркача, И.В. Калиш. -М., 2001.- 131 с.

313.Скалкин В. Л., Рубинштейн Г. А. Учебная дискуссия как средство развития неподготовленной речи // Иностранные языки в школе, 2012, № 8. - С.18-25.

314.Скалкова Я. и коллектив. Методология и методы педагогического исследования: Пер. с чешек. М.: Педагогика, 1989.- (Зарубежная школа и педагогика). - 224 с.

315.Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. 3-е изд. - М.: Школа-Пресс, 2000. - 512 с.

316.Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. - М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. - 224 с.

317.Смагина И.Л. Социально-педагогическое сопровождение процесса изучения иностранного языка в педагогическом вузе. Альманах современной науки и образования, № 4 (35) 2010. -С.149.

318.Смирнова Е. А. Профессионально-направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка. Автореф. дис. … канд.пед.наук. - М., 2001. – 16 с.

319.Сова Н.В. Педагогическая поддержка обучающихся в системе образования как инновационная проблема // Современные системы и технологии обучения. -Тамбов, 2004.-С.64.

320.Соколова Л.А. Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся // Иностранные языки в школе. - 2005. - № 1. - С. 19-26.

321.Соловьева И.С. Сопоставительное лингвострановедение в контексте межкультурной коммуникации / И.С. Соловьева // Этнос. Образование. Личность – Якутск: ИПКРО, 2003. – С. 29-30.

322.Соловова, Е. Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования Дис. . д-ра пед. наук. — М., МГУ, 2004.

323.Сопровождение личностно-профессионального развития студентов в педагогическом вузе: научно-методическое пособие / под ред. А. П. Тряпициной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. -80 с.

324. Сороковых Г. В. Субъектно-деятельностный подход к личностно-профессиональному развитию студентов // Педагогика. 2004. № 1. С. 62-68.

325. Стаканова Е. В. Психологические особенности смысловой саморегуляции студентов при изучении иностранного языка как смыслообразующего контекста: дис.... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2006. -190 с.

326.Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и конецепциях воспитания. – М.: 2002. – С.83.

327.Стернин И.А. Толерантность и коммуникация / И.А. Стернин // Философские и лингво-культурологические проблемы толерантности. – Екатеринбург, 2003. – С. 331-344.

328.Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации // Введение в практическую социальную психологию. — М., 1994. – 274 с.

329. Стратегические направления долгосрочной Реформы системы образования Республики Таджикистан на период 2004-2015 годов. –Душанбе, 2004.

330.Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001. -С.14.

331.Строкова Т.А. Педагогическое сопровождение одаренных детей в обучении/Юдаренный ребенок.-2003.-№6.-С.45-51.

332. Стронин М.Ф., Обучающие игры на уроках английского языка. М., 1994. - 231 с.

333.Суворов А.В. Саморазвитие как категория гуманистического подхода к личностной реабилитации /Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр./ Отв. ред. М.А. Галагузова. Вып.3 .-Екатеринбург. Изд-во «СВ-96», 1998. -С.275-293.

334.Сулаймони С. Фарханшиноси. –Душанбе: Ирфон, 2002. -225 с.

335. Сухих О.В. Средства и методы профессиональной лингводидактической подготовки преподавателя иностранных языков и культур. Автореф. дис. … д-ра пед.наук. – Пятигорск,2005. -34 с.

336.Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - Киев, 1969. - С. 214.

337.Сысоев П.В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования // ИЯШ. 2004. - № 4. - С. 14-21.

338.Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // ИЯШ. - 2001. - № 4. - с. 16-18.

339.Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов / Т.Ю. Тамбовкина // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 63-68.

340.Тармаева Е. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей. Автореф. .. канд.пед.наук. Улан-Удэ, 2007. –С. 11.

341.Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2008. – 264 с.

342. Терновых Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковой факультет, немецкий язык). Автореф. .. канд.пед.наук. – М., 2007. –С.17.

343.Титаренко Н.В. Методика организации ролевых игр проблемной направленности при дистанционном обучении иностранным языкам: на материале английского языка Текст.: дисс. . канд. пед. наук / Н.В. Титаренко. М., 2007. - 197 с.

344.Ткачук Е.С. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции студентов вуза в полиэтнической среде. Дис. … канд.пед.наук. – М., 2004. – 243 с.

345.Тохтахунова С.Н. Динамика фонетической интерференции в условиях искусственного триязычия // Сравнительно-сопосшвительное изучение языков и интерференция. Алма-Ата, 1989. - С. 149-155.

346.Триль Ю.Н. Социокультурные функции обряда. Дис. … канд.социол.наук. – Майкоп, 2009. – 168 с.

347.Тырхеева Н.С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах (на материале французского языка, начальный этап). Дис. … канд. пед. наук. - СПб., 2005. - 208 с.

348. Тюков А.А. Психологические аспекты учебного сотрудничества. // ИЯШ. – 1988г. - №3 – С. 27-30.

349.Усманова Ф.С. Теоретические основы триязычия в условиях татарско-русского двуязычия при контакте с немецким языком :на материале выражения падежных значений. Дис. … канд.филол.наук. –Тобольск, 2008. - 166 с.

350.Успенский В.Б. Дискуссия в образовательном процессе [Текст] / В.Б. Успенский. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1997. – 58 с.

351.Ушинский К.Д. (Сер.«Антология гуманной педагогики»). М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1998. — 224 с.

352.Учеба и исследование по программам ДААД. http//www.daad.tj

353.Учебные планы степени магистра (немецкий язык: 1.02.03.06) ТГПУ имени С.Айни. – Душанбе, 2012.

354.Федорова А. Н. Развитие культурологической компетенции студентов университета в процессе изучения иностранного языка. Автореф. дис. ... канд.пед.наук. Челябинск, 2001. – 24 с.

355.Фельдштейн Д.И. Психолого педагогические аспекты изучения неформальных молодежных объединений //Сов.педагогика.-1987.-.№6.- С.42-47.

356.Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии.- 1988. -№ 6. - С.31-41.

357.Философский словарь. - М., 1975.

358.Флешлер О.И. Кино и ТВ в обучении иностранному языку. Лингвистические уровни и обучение иностранному языку // Материалы межвузовской научно-практической конференции. Изд-во ИГЭА, 2000.

359. Флиер И.Б. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. М.: Академический Проект, 2000. - 207 с.

360.Фомин М.М. Обучение иностранным языкам в условиях многоязычия (двуязычия) Текст. /М.М. Фомин. -М.: Мир книги, 1998.-213 с.

361.Формановская Н.И. Вежливость и толерантность как коммуникативные механизмы снижения речевой агрессии / Н.И. Формановская // Агрессия в языке и речи: сборник статей. – М., 2004. – С. 207-218.

362.Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук.-М., 1994. -58 с.

363.Халеева И.И. Европа без языковых барьеров в концепции культуры мира // Материалы Второй международной конференции ЮНЕСКОЕВРОЛИН-ГВАУНИ, 29-31 мая 1995. М., 1996. -С.9-11.

364. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): Автореф.дис… д-ра пед.наук. –М., 1990.

365.Халеева И.И. Лингвосоциокультурный компонент подготовки переводчиков (из опыта МГЛУ)// Перевод и лингвистика текста. - М., 1994. - С. 23-30.

366.Халимов З.М. Профессионально-педагогическая система воспитания студентов в педвузах Республики Таджикистан: Автореф.дисс. ... канд.пед.наук / Душанбе, 2006. – 22 с.

367.Хамиджанова М. Занятия и материальная культура горных таджиков-матчинцев, переселивщихся на вновь орошенные земли. – М.,1964.

368.Хашимов Р.И. Русско-таджикское двуязычие (социолингвистический аспект). – Душанбе: Дониш, 1986. -180 с.

369.Ходжиматова Г.М. Научные основы обучения терминологической лексике русского языка в неязыковом вузе. Автореф.дис. …д-ра пед.наук. – Душанбе, 2011.

370.Холл Э. Как понять иностранца без слов / Холл Э.; [пер. с англ.]. – М.: Вече: Персей: Аст., 1995. – 432 с.

371.Холкина Л.В. Формирование метапредметных результатов образования школьников на основе системно-деятельностного подхода // Институт развития образования Республики Башкортостан

http://irorb.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=219:holkina&catid=77:vs10-2&Itemid=119

372.Хуторской А.В. Анализ образовательных результатов школы // Школа индивидуального развития «Мыслитель»: Опыт и перспективы. – М., 1997. – С. 26-30.

373.Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

374.Хуторской А. В. Проектирование нового содержания образования/ А. В. Хуторской// Школьные технологии. –2006.–№ 2. -С.74.

375.Чаплыгина О.В. Педагогические условия развития творческой индивидуальности студентов: на примере изучения иностранных языков: Дисс. … канд. пед. наук. Курск, 2003.

376.Чернявская А.П. Педагогические технологии [Текст]: метод. пособие / А.П. Чернявская. –Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – 74 с.

377.Чоросова О.М. Методология и практика формирования поликультурной компетентности у субъектов образовательного процесса / О. М. Чоросова // Методист : науч.-метод. журн. - 2006. - N9. - С. 2-6.

378.Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход/ В.Д.Шадриков //Высшее образование сегодня. -2004. - №8. -С. 26-31.

379.Шамбезода Х.Д. Функциональная дистрибуция языков малочисленных народов в условиях двуязычия. – Душанбе: Ирфон, 2007. – 390 с.

380.Шамов А.Н. Взаимосвязанное обучение лексическим навыкам устной речи и чтения: Монография. - Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2000. - 152 с.

381.Шарипов Ф. Теория и практика интегрированного обучения в начальные периоды средней школы. Дисс. ... д-ра пед.наук (13.00.01).- Душанбе, 1997. – 426 с.

382. Шарипова Д.Я. Теоретические основы преобразования нравственно-патриотического воспитания младших школьников на основе развития критического мышления. -Душанбе, 2012. -421с.

383.Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 "Иностр. яз". 2-е изд. дораб. - М.: Просвещение, 1986. - 223 с.

384.Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 1998. – С.15.

385.Шашкина М. Б., Багачук А. В. Формирование исследова-тельской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода: монография. –Красноярск, 2006.-С.67

386. Шербоев С. Лингвометодические основы изучения синтаксиса таджикского языка в средней школе. Дис … д-ра пед.наук. –Душанбе, 1992. - 431 с.

387. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике. Автореф. дис… д-ра пед.нак. -Великий Новгород, 2007.

388.Шомурадов Х.Р. Социально-педагогические проблемы развития системы высшего образования в Республике Таджикистан (историко-педагогический аспект): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Рязань, 2007. – 44 с.

389.Шубина, Т. И. Деятельностный метод в школе [Электронный ресурс] / Т. И. Шубина / http://festival.1september.ru/articles/527236/

390.Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. - М.: центр ВЛАДОС, 2005.

391.Щерба А.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Изд.2-е. -М., 1974.-112 с.

392.Щукин А.Н. Компетенция или компетентность // Русский язык за рубежом. М.. 2008, №5. –С.14-20.

393.Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. -М.: Филоматис, 2006. - 480 с.

394.Щукин А. Н. Основы методики использования аудиовизуальных средств обучения на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе: автореф. дис. . д-ра пед. наук / А. Н. Щукин. -М., 1978. - 38 с.

395.Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся.- М. Педагогика, 1988.- 208с.

396.Щуркова Н.Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина//Педагогика № 2,1993. - С. 66-70.

397.Эльконин Д.Б., Психология игры. - М.: Педагогика 1978. - 304 с.

398.Юдин В. В. Концепция педагогической технологии: элементы теории / В. В. Юдин // Педагогические технологии. – 2007. - № 1. - С. 37-45.

399.Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. - М., 1978. - С. 38.

400.Юлдошев У.Р. Таджикско-русское двуязычие как условие профессиональной подготовки студентов-медиковв вузах Таджикистана: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / - М., 1999. – 43 с.

401. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки, теории инновационных процессов в образовании. - М.: ЦСПО РСФСР, 1991. - 91 с.

402. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения //Вопросы психологии» 1995. - №2. - С. 32-42.

403.Яковлева О. В. Исследование возможностей информационных и коммуникационных технологий в формировании коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза. Автореф. дис. … канд.пед.наук. - Санкт-Петербург, 2007. –С.16.ск

404.Якушев М. В. Международные проекты как путь включения студентов в активный диалог культур / М. В. Якушев, Г. В. Скрипкина // Образование и общество. - 2005 . - № 3. - С. 33-36.

405.Янова М.Г. Становление и развитие организационно-педагогической культуры будущего педагога в социокультурном образовательном пространстве. Автореф. дис. … д-ра пед.наук/ М.Г.Янова. –Красноярск, 2013. -42 с.

406.Яновская М.Г. Теория и методика эмоционального стимулирования в нравственном воспитании подростков (во внеучебной деятельности). Дис. … д-ра пед. наук / М. Г. Яновская. Киров: КГПИ, 1991. - 363 с.

407. Ястребова Л. Н. Принципы обучения второму иностранному языку как специальности в языковом вузе. Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2014. 8 (149). –с.75-79.

408.Яхшибаева М. Э. Гуманизация образования в общеобразовательных школах Таджикистана (Историко-педагогический аспект): Дис. ... канд. пед. наук: Душанбе, 2004, С. 28 - 30.

409.Яцукова Н.Л. Подготовка будущих учителей к выбору педагогических технологий. Автореф.дисс. ... канд.пед.наук. Астрахань, 1996. - 23 с.

410.AllemannGhionda, C. (1997). Interkulturelle Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft, S. 107-149.

411.Baumer, Thomas. Handbuch interkulturelle Kompetenz. Zurich: Orell Fussli, 2002. - 223 S.

412.Baumert, J./ Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, 469-520.

413.Bickes H., Pauli U. Erst- und Zweitspracherwerb. -W.Fink, 2009. -120 S.

414.Brony Claudine. Bilingualer Unterricht und Immersion in der Schweiz. – In: Hufeisen Britta, Neuner Gerhard. Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Zweiter Druck, korrigierte Auflage, Europarat, Juni 2005, S. 135 ff.

415.Busch B. Mehrsprachigkeit. –Facultas wuv, 2013. -231 S.

416.Christine Le Pape Racine. Mehrsprachigkeit und Immersion. - Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch. Europarat, 2005. - 186 S.

417.Grojean, F. 1985: The bilingual as competent but specific speaker-hearer. In Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6, pp. 467-77.

418.Dengscherz, Sabine. Sprachnetze knüpfen. Warum Sprachvergleich beim Lernen hilft. –In: ÖDaF-Mitteilungen. Mehrsprachigkeit. 24.Jahrgang, Heft2/2008, S. 47 ff.

419.Düwell, Henning (2001): „Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht“, in:Jung, Udo O.: *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, Berlin: Lang, S. 38-46.

420.Eberle, T./ Pollak, G. (2006): Professionalisierung durch berufsfeldbezogene Kompetenzentwicklung. In: Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 4, 559-579.

421.Edelhoff, Christoph. Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. 1. Aufl. München, Hueber, 1985. - 365 S.

422.Fülbier, P. (2001): Quantitative Dimensionen der Jugendberufshilfe, in: Fülbier,P./Münchmeier, R. (Hg.): Handbuch der Jugendsozialarbeit, Münster, Bd. 1, S.486-503.

423.Haugan E. The mother tongue // The influence of Languages on Culture and Thouhgt (Essays in Honor of Joshua A. A7 Fishman's sixty Firth -Birthday). - Berlin, New York: Mouton de Gruyeter, 1991.-P. 75-84.

424.Hirsh E. D. Cultural Literacy. What every American needs know. N.Y., 1988.

425.Hoffmann L., Ekinci-Kocks Y.(Hrsg.). Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als zweitsprache.-Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2011. -344 S.

426.Hofstede G. Cultures and Organisations. Software of the Mind. L., 1991; Hofstede G. Interculturelle Zusammnarbeit. Kulturen - Organisationen - Management. Wiesbaden, 1993.

427.Hufeisen, Britta (1988): Individuelle und subjektive Lernerbeurteilungen von Mehrsprachigkeit. Kurzbericht einer Studie. In: IRAL, 36(2).

428.Kniffka G., Siebert-Ott G. Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3.Aufl.-Schöning UTB, 2012.-246 S.

429.Königs, Frank G. (2005): Aufgabeorientiertes Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit – eine lohnende Aufgabe? In: Müller-Hartmann, Andreas (Hrsg.): Aufgabeorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. –Tübingen, Narr.

430.Kuhn, Christina M.A. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae (Dr. phil.). Vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena. 28. August 2007. - 514 S.

431.Lehtonen, Jaakko. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence// Retrieved December 2, 2003.

432.Mecheril, Paul. Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster:Waxmann, 2003.

433.Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. - Hufeisen B., Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachendidaktik - Deutsch nach Englisch. Zweiter Druck, korrigierte Auflage 2005. Graz: Europarat, 2005. - 184 S.

434.Niebisch D., Penning-Hiemstra S. u.a. Schritte international 1/2. Kursbuch + Arbeitsbuch. Hueber Verlag, 2006. - 184 S.

435.Oxford, R.L. Language learning strategies. NewYork, 1990.

436.Paul Richard W. Critical thinking. Foundation for Critical Thinking. – Santa Rosa, CA. – 1995.

437.Petkov P. Zur Gegenstandsbestimmung des Universitätsfaches Germanistik // DaF. – 2005. – №2. – P.67–74.

438.Ricciardelli, L.A. Bilingualism and Cognitive Development in Relation to Threshold Theory // Journal of Psycholinguistic Research, Vol. 21, No. 4, 1992. P. 302

439. Rösler D. Fremdsprachenerlernen in einem deutsch-sprachigen und nicht deutsch-sprachigen Land // DaF. – 2005. – №2. – P.75–80.

440.Rzehak L. Tadschikische Studiengrammatik. - Wiesbaden: Reichert, 1999. - 114 S.

441.Rzehak L., Saifullaev Ch. Unter Mitwirkung von: Aripowa B., Sanginow A., Schosedow N. Wöterbuch Deutsch-Tadschikisch. Duschanbe, 2010. – 646 S.

442.Saifullaev Ch. Schulwesen und Deutschunterricht in Tadschikistan. - Voneinander lernen in west-östlichen Partnerschaften. Stiftung West-Östliche Begegnungen. - Tätigkeitsbericht 1998 bis 2002. - Berlin: Wostok Verlag, 2003, S. 33-37.

443.Sandfuchs, K. u. R. Wehrhahn (2006): Image, Multikulturalität und Stadterneuerung: Potenzielle Faktoren für Gentrification, untersucht in Lavapiés (Madrid). In: Gans, P., Priebs, A. u. R. Wehrhahn (Hrsg.): Kulturgeographie der Stadt. Kieler Geographische Schriften 111. Kiel, S. 147-166.

444.Thomas, H., Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken u. Fort Lauderdale, 1998.

445.Wilmes, S. Mehrsprachigkeitspraxis in Minderheitenregionen. –In: Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als zweitsprache.(Hrsg.Hoffmann, L./Ekinci-Kochs,Y.) -Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2011. –S.67.

П Р И Л О Ж Е Н И Е

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

ВОП - Виртуальное образовательное пространство
ВПО - Высшее профессиональное образование
ГИП - Германское межвузовское партнерство
ЕОП - Европейское образовательное пространство
ИКТ - Информационная коммуникативная технология
ИОП - Инновационная образовательная программа
ИПТ - Инновационная педагогическая технология
ИЯ - Иностранный язык
КК - Коммуникативная компетентность
МД - Межкультурный диалог
Минобрнауки РТ - Министерство образования и науки Республики Таджикистан
МК - Межкультурная коммуникация
МКК - Межкультурная компетенция
МККК - Межкультурная коммуникативная компетенция
МКВ - Межкультурное взаимодействие
МЭВ - Межэтническое взаимодействие
МЭТ - Межэтническая толерантность
НЯ - Немецкий язык
ПК - Профессиональная компетентность
ПОС - Поликультурная образовательная среда
ПТ - Педагогическая технология
ПЭГ - Полиэтническая группа
РТ - Республика Таджикистан
СКК - Социокультурная компетенция
СОШ - Средняя общеобразовательная школа
ТГПУ - Таджикский государственный педагогический университетет им.С.Айни
ТНУ - Таджикский национальный университет
ТГИЯ - Таджикский государственный институт языклв им.С.Улугзаде
ХГУ - Худжандский государственный университет им.Б.Гафурова
КТГУ - Курган-Тюбинский государственный университет им.Н.Хусрава
РТСУ - Российско-Таджикский славянский университет
УУД - Универсальные учебные действия
ЭК - Этнопедагогический компонент

W14.11.2017