

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН**

**ТАДЖИКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ САДРИДДИНА АЙНИ**

УДК 372, 80 / 89

На правах рукописи

ХАЛИМОВА ЗАРИНА РАХИМДЖОНОВНА

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ
СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

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

**ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель -
доктор педагогических наук,
профессор Алиев С.Н.**

Душанбе - 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ.....	9
ГЛАВА 1.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХУЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	19
1.1. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя иностранного языка в педагогическом вузе.....	19
1.2. Речевая деятельность как основа профессионального общения специалистов - будущих учителей иностранных языков.....	46
1.3. Профессиональная речь в системе подготовки будущего учителя по иностранному языку в педагогическом вузе	81
Выводы к 1 главе.....	90
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	94
2.1. Модель формирования профессионального общения будущего учителя иностранного языка.....	94
2.2. Организационно-дидактическое обеспечение процесса формирования профессионального общения студентов в языковом педагогическом вузе.....	118
2.3. Характеристика результатов опытно-экспериментального исследования	138
Выводы ко 2 главе.....	172
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	175
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	186

ПЕРЕЧЕНЬ СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

Известия АН РТ - Известия Академии наук Республики Таджикистан

РТ - Республика Таджикистан

РФ - Российская Федерация

ТГПУ - Таджикский государственный педагогический университет им.

Садриддина Айни

ТГИЯ -Таджикский государственный институт языков им. Сотима Улугзода

ХГУ - Худжандский государственный университет им. Бабаджана Гафурова

ПУПР - Практика устной и письменной речи

ПО - профессиональное общение

ИЯ - иностранный язык

ЭГ - экспериментальная группа

КГ - контрольная группа

УМК - учебно-методический комплекс

СРСРП - самостоятельная работа студента под руководством преподавателя

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Подготовка квалифицированных и профессиональных кадров в области образования, отвечающих современным требованиям, находится в центре внимания правительства Республики Таджикистан, работников образования, ученых и специалистов страны. В решении этой задачи важную роль занимают педагогические вузы, призванные осуществлять профессиональную подготовку будущих учителей для системы образования, способных эффективно проводить учебно-воспитательную работу в различных образовательных учреждениях республики. В программных документах по развитию образования, в том числе Законе Республики Таджикистан «Об образовании», Законе Республики Таджикистан «О высшем профессиональном и послевузовском образовании», «Национальной концепции образования Республики Таджикистан», «Государственном стандарте высшего профессионального образования Республики Таджикистан» и др. предусматривается комплекс мер, направленных на повышение научно-методического потенциала образовательных учреждений страны, качества и эффективности подготовки специалистов, способных к непрерывному профессиональному росту, мобильности и обладающих конкурентоспособными знаниями, умениями и компетентностями.

В сфере языкового образования наметились наиболее общие направления её совершенствования: ориентация на мировые стандарты образования, изменение социального контекста изучения иностранных языков, пересмотр содержания и задач иноязычного образования. В этой связи следует особо подчеркнуть Постановление Правительства Республики Таджикистан «Об утверждении государственной программы совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004–2014 г.г.» и на период до 2020 года, которое ставит перед учеными и специалистами вузов, работниками общеобразовательных учреждений республики целый ряд ответственных задач по коренному совершенствованию

обучения русскому и английскому языкам в средней и высшей школе.

Процессы интеграции Таджикистана в мировое пространство, расширение международного сотрудничества в сфере науки, экономики, культуры и образования оказывают существенное влияние на развитие отечественной системы образования и обуславливают значимость владения будущими специалистами иностранными языками. Современное общество нуждается в специалистах, хорошо владеющих культурой речи, культурой речевого общения с высоким уровнем профессиональной и коммуникативной компетенцией. Соответственно, формирование иноязычного профессионального общения студентов в психолого-педагогических исследованиях и закономерности развития личности будущих учителей иностранных языков в данном направлении послужило основанием для выбора темы настоящего диссертационного исследования.

Степень разработанности научной проблемы. Высокие требования, предъявляемые сегодня к подготовке специалистов, определяют задачи совершенствования системы подготовки учителей в педагогическом вузе. Важность и необходимость изменений в системе формирования педагогических кадров отмечается многими исследователями (СИ. Архангельский, Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, Н.В. Кузьмина, М.М. Левина, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, М.Г. Хасбулатова и др.). Важнейшей задачей высшей профессиональной школы является подготовка студентов к будущей самостоятельной профессиональной деятельности.

Вопросам профессиональной подготовки учителя, развития готовности будущих педагогов к предстоящей деятельности посвящено немало научных исследований (И.Ю.Алексашина, В.В.Арнаутов, Л.Г. Ахтариева, А.Л. Бердичевский, А.А.Вербицкий, М.Н. Захаренкова, Т.Е.Климова, А.К.Маркова и др.). Непосредственное значение для нашего исследования имеют работы, которые внесли весомый вклад в разработку вопросов теории и методики профессионального обучения в вузах республики (С.Г.Бандаев, Л.М.Иматова, М.Р.Юлдашева, Б.Маджидова, Д.Х.Файзализода и др.).

В плане изучения особенностей языкового образования и определения его места в данной структуре, а также выделение значимых компонентов иноязычной компетентности будущих педагогов, важную, ключевую позицию занимает иноязычная коммуникативная компетентность. В исследованиях ученых развитие и формирование коммуникативной компетенции у обучающихся выражает общую цель обучения языку и определяет основное содержание образовательного процесса (А.В.Щепилова, Д.И. Изаренкова, О.Д. Митрофанова и В.Г. Костомаров). Коммуникативную компетентность можно рассматривать как важное свойство личности, обеспечивающее возможность эффективного межкультурного делового общения, зависящее от необходимых для этого знаний, умений и навыков. Мы рассматриваем коммуникативную компетентность как важную составляющую профессиональной компетентности, профессионально значимое интегративное качество, формирующееся в процессе развития и саморазвития личности.

Социально-психологические механизмы процесса формирования коммуникативной компетентности рассматриваются в работах А.А. Бодалева, Г.М. Андреевой, А.В. Петровского, Л.А. Петровской, Л.А. Самыгина, Л.Д. Столяренко и др., понимающих процесс общения как единство трех взаимосвязанных компонентов: коммуникативного, интерактивного и перцептивного. Важным для нашего исследования является положение о том, что коммуникативная компетентность является профессионально значимым интегративным личностным качеством, обеспечивающим человеку эффективность общения (Н.Ю.Павлова, А.А. Сафонова, Ю.В. Чуфаровский, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская и др.). В свою очередь эффективность общения связывается с условием организации профессионально- и коммуникативно ориентированного обучения языковым дисциплинам. Данная проблема в контексте формирования культуры речевого общения, коммуникативной и профессиональной компетенции студентов языковых и неязыковых специальностей вуза также рассматривается в исследованиях таджикских

ученых: (С.С.Авганов, С.Н.Алиев, С.Я.Балхова, Т.В.Гусейнова, С.Джаматов, П.Джамshedов, А.Мамадназаров, Х.Г.Сайфуллоев, У.Р.Юлдашев и др.).

Исследователи подходят к решению данного вопроса с разных позиций. Так, ряд ученых связывают данную проблему с формированием иноязычной профессиональной речи студентов (Т.М. Мацуева, С.Я. Ромашина, М.Г. Хасбулатова, Е.В. Кавнатская, В.В. Молчановский, М.О.Антюшина), подразумевая под профессиональной речью педагогическую речь учителя иностранного языка на уроке, обеспечивающей общение между представителями одной профессии и между педагогом и учащимися. Другие, эффективность обучения связывают с наличием педагогического или профессионального общения, считая его как важнейшую форму учебного взаимодействия и сотрудничества преподавателя и студентов в условиях вузовского обучения (С.Н.Батракова, А.А.Бодалев, М.А.Викулина, Н.М.Смирнова, М.В.Дементьева, Ю.М.Жуков, Л.А.Петровская, В.А. Кан-Калик, О.А.Колесникова, А.А.Леонтьев и др.). Что касается проблемы формирования иноязычного профессионального общения студентов при обучении иностранному языку, то этот вопрос в лингводидактическом плане изучен недостаточно.

Таким образом, анализ научно-теоретических исследований свидетельствует о недостаточной теоретической и практической разработанности вопросов, связанных с обучением иноязычному профессиональному общению студентов - будущих учителей иностранного языка. Видимо, это связано с тем, что обучение иноязычному профессиональному общению учителя иностранного языка на факультетах иностранных языков не обозначено как специальная цель обучения, тогда как практика показывает: учителя иностранного языка, студенты языковых факультетов испытывают затруднения в сфере профессионального общения на иностранном языке. Данный факт подтверждает необходимость целенаправленного обучения профессиональному общению в будущей педагогической деятельности учителей иностранных языков.

Мы полагаем, что совершенствование профессиональной подготовки учителя требует создания более эффективной организации учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе, пересмотра содержания и условий предметной подготовки студентов. Практический курс иностранного языка, психолого-педагогические и методические дисциплины в педагогическом вузе обладают огромным потенциалом, который может способствовать повышению уровня профессиональной подготовки будущих учителей.

Анализ научных исследований и практики профессионального педагогического образования на языковых факультетах вузов выявил ряд противоречий, обуславливающих актуальность настоящего исследования:

- между объективной необходимостью обучения студентов иноязычному профессиональному общению учителя иностранного языка и недостаточной разработанностью научно-педагогических основ и практических технологий, решающих данную задачу;

- между потребностью студентов в эффективном обучении иностранному языку в целях профессионального общения и неготовностью преподавателей сочетать традиционные и инновационные методы в образовательном процессе по иностранному языку;

- между потенциальными возможностями практического курса иностранного языка (ПУПР) и методических дисциплин и недостаточной их интеграцией для решения задач совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка;

- между необходимостью формирования иноязычного профессионального общения студентов-бакалавров в рамках интегративных учебных дисциплин и отсутствием исследований в данной области.

Исходя из актуальности проблемы и необходимости разрешения выявленных противоречий, обнаружившихся в системе профессиональной подготовки студентов языковых факультетов педагогических вузов, была определена тема настоящего диссертационного исследования: «Лингводидактические основы формирования

иноязычного профессионального общения студентов - будущих учителей иностранного языка в педагогическом вузе».

Методологическую и теоретическую основу исследования составили: системный, интегративный, компетентностный и личностно-деятельностный подходы, обеспечивающие целостное изучение и преподавание динамики формирования речевого развития; учение о результативности использования технических и аудиовизуальных средств обучения; труды по методике преподавания иностранных языков по проблеме речевой деятельности и культуры речевого общения; профессиографические исследования учителя иностранного языка; подходы по обучению иноязычному профессиональному общению будущих специалистов в вузе; труды о значении педагогического опыта в эффективном обучении иностранному языку. Анализ фундаментальных и теоретических положений Законов Республики Таджикистан "О языке", "Об образовании", Концепции национальной школы, Государственного стандарта образования, Концепции непрерывного образования, теории целостного педагогического процесса, теории формирования личности, а также директивных документов Правительства Республики Таджикистан и Министерства образования и науки РТ.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность лингводидактических условий обучения профессиональному общению будущего учителя иностранного языка.

Объект исследования - профессиональная подготовка будущего учителя в системе высшего педагогического образования.

Предмет исследования: обучение иноязычному профессиональному общению учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Гипотеза исследования: обучение иноязычному профессиональному общению будущего учителя иностранного языка будет способствовать совершенствованию его профессиональной и коммуникативной компетенции,

при условии, если:

- определено содержание иноязычного профессионального общения учителя иностранного языка и специфика обучения данному аспекту речевой деятельности, а также общению в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка;

- разработана модель обучения иноязычному профессиональному общению будущего учителя иностранного языка и технология ее реализации в учебном процессе факультета иностранных языков педагогического вуза;

- предметное содержание спецсеминара ориентировано на будущую профессиональную деятельность студента, а его процессуальное содержание реализуется как учебно-познавательная коммуникативная деятельность, с применением инновационных и активных методов обучения;

- создана и внедрена дидактическая система, обеспечивающая поэтапное освоение в процессе изучения предметных и профессиональных дисциплин и в период педагогической практики;

- определены критерии и уровни сформированности профессиональной речи и общения студентов при обучении иностранному языку;

- выявлены, охарактеризованы и экспериментально проверены лингводидактические условия эффективности обучения иноязычному профессиональному общению будущего учителя иностранного языка.

Исходя из цели, объекта, предмета исследования и выдвинутой гипотезы, были определены **следующие задачи**;

1. Осуществить теоретический анализ проблемы профессиональной подготовки студентов - будущих учителей иностранного языка в педагогическом вузе.

2. Выявить состояние развития иноязычного профессионального общения студентов в условиях ныне действующей системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе.

3. Определить сущность и содержание иноязычного профессионального общения учителя иностранного языка и условия их

формирования в языковом педагогическом вузе.

4. Разработать модель формирования иноязычного профессионального общения будущего учителя иностранного языка и технологию ее реализации в учебном процессе факультетов иностранных языков педагогического вуза.

5. Определить критерии и уровни сформированности профессионального общения будущего учителя иностранного языка в условиях опытно-экспериментального обучения.

6. Выявить и экспериментально проверить эффективность лингводидактических условий обучения иноязычному профессиональному общению будущего учителя иностранного языка.

7. Сформулировать научно-практические рекомендации для преподавателей вузов и учителей иностранных языков, направленные на совершенствование содержания и процесса обучения технологии иноязычному профессиональному общению будущего учителя иностранного языка.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

1. Изучение социально-философской, психолого-педагогической, лингводидактической и лингвистической литературы по теме исследования.

2. Анализ учебно-методической литературы, государственных образовательных стандартов, учебных программ, учебников и учебных пособий по иностранному языку.

3. Метод письменных работ и тестирование.

4. Анкетирование, собеседование и опрос студентов.

5. Педагогическое наблюдение.

6. Анализ и обобщение педагогического опыта.

7. Констатирующий и обучающий (формирующий) эксперименты.

8. Математическая обработка результатов.

Отрасль (область) исследования. Содержание диссертационной работы соответствует следующим областям исследования паспорта

специальности 13.00.02 - «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки: английский, немецкий)»:

- *пункт 1.* Разработка теории обучения конкретным предметам, в том числе на междисциплинарном уровне; инновационная и опытно-экспериментальная деятельность учителей-предметников как один из источников развития теории и методики обучения по областям знаний и уровням образования.

- *пункт 2.* Изучение развивающего и воспитательного потенциала учебных дисциплин в образовательных процессах.

- *пункт 3.* Разработка концепций содержания учебных предметов на разных уровнях образования; конструирование содержания, методов и организационных форм обучения в условиях трансформации, информатизации и глобализации общественных, культурных и образовательных процессов.

- *пункт 4.* Разработка инновационных образовательных технологий и форм организации обучения.

Этапы исследования. Исследование проводилось в течение восьми лет в три этапа:

Первый этап (2013–2014 гг.) предполагал определение методологических и теоретических основ исследования, формулировку его объекта, предмета, гипотезы, методики, понятийно-категориального аппарата, постановку задач; проведение экспериментальной работы по диагностированию исходного уровня речевой деятельности и профессионального общения студентов, разработку методики исследования, проведение констатирующего этапа исследования, интерпретацию полученных результатов.

Второй этап (2015–2017 гг.) представлял собой проведение обучающего формирующего и контрольного экспериментов. Цель опытно - экспериментального исследования - апробация технологии реализации предложенной модели обучения профессиональному общению учителя

иностранного языка, выявление и обоснование лингводидактических условий эффективности ее реализации.

Третий этап (2018–2019 гг.) включал в себя диагностику эффективности предложенной технологии, обобщение результатов экспериментальной работы, обработку и систематизацию полученных данных, формулирование основных выводов, заключения и рекомендаций, подведение итогов исследования, окончательное оформление диссертационной работы.

Опытно-экспериментальная база исследования. Экспериментальное исследование проходило на базе четырех факультетов – факультетов романо-германских языков и английского языка Таджикского государственного педагогического университета им. С. Айни, факультета иностранных языков Таджикского государственного института языков им. С. Улугзода и факультета иностранных языков Худжандского государственного университета им. Б. Гафурова. На данном этапе было задействовано 560 студентов – бакалавров трех вузов - будущих учителей иностранных языков (англ. нем., фр.), 45 преподавателей факультетов иностранных языков этих вузов и 58 учителей иностранных языков общеобразовательных учреждений г. Душанбе.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается четкостью исходных методологических и теоретических положений; анализом и учетом состояния проблемы исследования в педагогической теории и практике; комплексным использованием методов, адекватных цели, задачам, объекту и предмету исследования; экспериментальной проверкой гипотезы и успешным апробированием опытно-экспериментальной работы в практике высших учебных заведений; достоверностью полученных результатов; многолетним опытом работы диссертанта в педагогическом вузе.

Научная новизна исследования определяется следующими составляющими:

1. Определены лингводидактические основы формирования профессионального общения бакалавров - будущих учителей английского языка, как ведущего компонента профессиональной подготовки, необходимого для ведения самостоятельной обучающей деятельности в условиях общеобразовательных учреждений Республики Таджикистан.

2. Разработана и апробирована структурно-содержательная модель формирования профессионального общения студентов языкового вуза на основе системно-интегративного, личностно-деятельностного, компетентностного, коммуникативно ориентированного и профессионально ориентированного подходов, обеспечивающие эффективность профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

3. Обоснована совокупность лингводидактических условий, способствующих оптимальному формированию исследуемой деятельности в условиях организации опытно-экспериментального обучения.

4. Разработан спецсеминар на тему "Профессиональное общение учителя иностранного языка", нацеленный на формирование и совершенствование системы профессиональных знаний, навыков и умений обучающей деятельности, формирования потребности творчески применять полученные знания в процессе решения практических задач обучения иностранному языку в условиях общеобразовательных учреждений.

5. Описаны критерии экспериментального исследования обучающей деятельности студентов в период практической деятельности (педагогической практики), имеющие ориентацию на выявление у обучающихся - умения, планирования иноязычного общения, реализацию плана иноязычного общения и умений, направленных на анализ иноязычного общения.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе теоретически обоснована модель, содержащая цель, задачи, подходы, принципы, компоненты, структуру и содержание иноязычного профессионального общения студентов, формирующейся в условиях обучения в педагогическом вузе; дано оригинальное представление

системности вузовского образования – процесса формирования иноязычного профессионального общения у студентов факультетов иностранных языков, базирующееся на комплексности и интеграции изучаемых специальных (ПУПР) и общепрофессиональных (методических) дисциплин с последующим выходом на педагогическую практику; результаты исследования являются определённым вкладом в изучение специфики формирования профессионального общения студентов языковых специальностей при изучении английского языка в педагогическом вузе в группах с таджикским языком обучения; даны в лингвистическом, научно-методическом и психолого-педагогическом аспектах обоснование методики совершенствования культуры речевого общения студентов языковых специальностей вуза.

Практическая значимость исследования заключается в разработке компонентов методики и методических рекомендаций по обеспечению профессионального становления будущих учителей в процессе иноязычной подготовки в вузе в рамках разработанной модели; определяется широким характером внедрения полученных результатов в практику иноязычной подготовки студентов вузов, их позитивным влиянием в целом на образовательный процесс в вузах. Она также состоит в том, что внедрение в учебный процесс вуза разработанных автором технологий иноязычного профессионального общения, позволяющего повысить уровень профессиональной подготовки студентов педагогической специальности. Разработанное автором организационно-дидактическое обеспечение может быть использовано для целенаправленного формирования иноязычного профессионального общения студентов в учебном процессе вуза, повышения качества и эффективности иноязычного образования и профессиональной подготовки студентов факультетов иностранных языков.

Материалы исследования могут быть также использованы для спецкурсов, спецсеминаров, практикумов, тренингов в образовательном

процессе педагогических вузов, а также для курсов повышения квалификации учителей иностранных языков общеобразовательных учреждений.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Понятие "иноязычное профессиональное общение", которое рассматривается как способность будущего учителя иностранного языка пользоваться иностранным языком в профессионально-коммуникативных и обучающих целях с учащимися, овладеть профессионально значимыми качествами и умениями, связанными с основными функциями педагогической деятельности учителя иностранного языка в общеобразовательных учреждениях.

2. Обучение иноязычному профессиональному общению на основе моделирования ситуаций профессиональной деятельности в учебном процессе наиболее перспективных для будущих учителей иностранного языка, так как студенты находятся в условиях, идентичных условиям их будущей профессиональной деятельности. Условиями, обеспечивающими успешность формирования профессионального общения являются: обеспечение содержания образования по английскому языку адекватно выбранной специальности, использование активных методов обучения на занятиях, воспитание положительной мотивации, организация личностного общения студентов.

3. Модель формирования иноязычного профессионального общения студентов факультетов иностранных языков представляет собой специально спроектированную систему, разработанную на основе системно-интегративного, личностно-деятельностного, компетентностного подходов и принципов коммуникативно ориентированного и профессионально ориентированного обучения, обеспечивающая эффективность профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Модель включает в себя цель, задачи, подходы, принципы, условия, методы, средства, формы, содержание, этапы, критерии и предполагаемый результат. Данная модель позволяет будущему учителю синтезировать теоретическую и

практическую основу становления профессиональной коммуникативной компетентности.

4. Комплекс лингводидактических условий, способствующих оптимальному формированию профессионального общения студентов в условиях организации опытно-экспериментального обучения предполагает: обеспечение преемственности учебных занятий по практике устной и письменной речи, методических дисциплин и их интегративная связь с последующим выходом на педагогическую практику; построение образовательного процесса на основе принципов профессиональной направленности обучения и коммуникативно-ориентированного обучения; моделирование профессиональной деятельности и рефлексивности; активизацию учебной деятельности студентов путем использования активных методов, средств и форм учебной работы, соответствующей содержанию изучаемых дисциплин; создание условий для развития умений, ориентированные на планирование иноязычного общения, на реализацию плана иноязычного общения и на анализ иноязычного общения.

5. Спецсеминар на тему "Профессиональное общение учителя иностранного языка", ориентированный на обучение студентов иноязычному профессиональному общению, базирующийся на принципе интегративности учебных дисциплин, способствует преемственности и непрерывности образовательного процесса по иностранному языку и обеспечивает успешное достижение требуемого уровня владения профессиональной речью и иноязычного профессионального общения обучающихся.\

Личный вклад соискателя состоит в теоретическом обосновании основных идей и положений диссертации, разработке концептуальной модели, позволяющей на основе системно-интегративного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов эффективно решать проблему формирования иноязычного профессионального общения студентов в процессе обучения иностранному языку в педагогических вузах Республики Таджикистан, в проведении исследовательской работы, интерпретации и апробации

полученных результатов.

Личное участие автора состоит также в разработке и внедрении спецсеминара на тему "Профессиональное общение учителя иностранного языка", включенного 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 самостоятельном выполнении диссертационной работы, и в опубликованных работах.

Апробация диссертации и информация об использовании ее результатов. Результаты научного исследования систематически докладывались и обсуждались на заседаниях и научно-методических семинарах кафедры методики преподавания английского языка и на заседаниях ученого совета факультета английского языка ТГПУ им. С.Айни, на ежегодных внутриузовских научно-теоретических конференциях ТГПУ им. С.Айни, на многочисленных республиканских научно-практических конференциях по методике преподавания иностранных языков, проходивших в г. Душанбе; основные положения диссертации и экспериментальная часть исследования апробированы в учебной, внеучебной работе и в период педагогической практики студентов в средних общеобразовательных учреждениях г. Душанбе.

Опубликование результатов исследования. Основные результаты исследования нашли своё отражение в материалах: Вестник ТГПУ им. С.Айни, Известия АН РТ, сборники материалов конференций. Они прошли необходимую апробацию, широко обсуждались на республиканских и международных научно-практических конференциях, круглых столах, семинарах и тренингах, отражены в 14 публикациях, в том числе 4 из них опубликованы в периодических изданиях, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан и Министерства высшего образования и науки РФ.

Структура и объем диссертации соответствует логике исследования и

состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы. Содержание диссертации изложено на 180 страницах компьютерного набора. В тексте имеется 5 таблиц, 3 диаграммы и 1 рисунок. Список литературы насчитывает 247 наименований.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

1.1. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя иностранного языка в педагогическом вузе

Каждое общество в соответствии с целями своего социокультурного развития предъявляет требования к специалистам в разнообразных сферах социального развития, в частности и в области образования. Уровнем педагогических кадров обуславливается прогресс всех сфер духовной и материальной жизни в каждом государстве.

Преобразования в политических, экономических и социокультурных сферах современного предвосхитили трансформацию образовательной парадигмы, которая сориентирована в направлении гуманистической (личностно-ориентированной) педагогики. Именно этим обусловлены изменения в базисных основах профессионального педагогического знания, которые на сегодня представлены формированием личностной основы педагогических кадров, обладающих потенциальными возможностями для осуществления свободного самосовершенствования, расширения кругозора, исторического сознания в соответствии с гражданской ответственностью и профессиональной компетентностью, не ограничиваясь освоением конкретного объема знаний, умений и навыков, востребованных при организации учебно-воспитательного процесса в условиях современности. В связи с этим, современный этап в развитии педагогической науки и практика представлен решением ряда проблем. В частности многие проблемы учебно-воспитательного характера сориентированы на решение психолого-педагогических проблем, связанных с поисками путей по совершенствованию методов и форм в процессе подготовки специалистов в стенах высшей школы. Все это предусматривает осуществление педагогических изысканий, посвященных разработкам инновационного характера в педагогических технологиях. Данная деятельность обусловлена актуальными задачами,

предусмотренными в рамках модернизации системы образования в целом, направленную на повышение уровня в качестве образования и эффективную подготовку будущих профессиональных кадров.

Готовность молодых кадров к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности рассматривается в ряду важнейших задач системы образования. Данной проблеме посвящены ряд научных исследований [1; 3; 12; 15; 16; 23; 29; 34; 53; 59; 60; 65; 69; 80; 81; 91; 108; 109; 127; 132; 137; 149, и др.].

Во многих исследованиях особо акцентируется значимость подготовки педагогических кадров, на плечи которых возлагается воспитание творчески мыслящей молодежи. В этом контексте педагог будущего должен быть представлен как творчески мыслящий специалист, учитель-исследователь, обладающий способностями противостоять сложившимся стереотипам путем устремления к непрерывному постижению инновационных процессов в образовании.

Инновационные подходы к организации высшего педагогического образования подразумевают соответствие основным требованиям, предъявляемым к современным специалистам «мобильность, гибкость, адаптируемость, способность к переработке все возрастающего потока информации и его компетентного использования на практике» [114, 98].¹

В.А. Сластенин рассматривает профессиональную компетентность специалиста через единые теоретические и практические основания к организации обучающего процесса профессиональной деятельности [195; 196].

Во многих исследованиях российских и таджикских ученых проблема профессиональной подготовки учителей по иностранному языку тесно связывается с профессиональной компетентностью специалиста.

А.А. Гетманская считает, что внедрение компетентного подхода в процесс обучения «...обусловлено серьезными изменениями в содержании образования, а также, как в организации обучающего процесса, так и в

практической профессиональной деятельности педагогов» [60,3].

«Во-первых, в качестве цели обучения выдвигается не обучающий процесс, а получение обучающимися конкретны результатов. Содержательный материал в рамках дисциплины формируется педагогом с ориентацией на достижение требуемого результата. Подвергаются трансформации также и отношение к оцениванию, процедура которой основывается на рефлексии, путем составления портфолио, на основе которого формируется доказательность усвоения конкретных знаний обучающимися, наблюдении за деятельностью обучающихся.

Во-вторых, происходит изменение форм и методов в организации самих занятий: обучающий процесс предусматривает его понимание через осуществление конкретного вида деятельности. Ибо особое внимание уделяется организации практического обучения, на основе практики. С этой целью организовываются: продуктивная обучающаяся деятельность учащихся в условиях малой группы; создаются индивидуальные, обучающие траектории; внедряются межпредметные связи и т.п. Весь комплекс обучающих методов и форм увязывается с развитием у обучающихся личной ответственности и самостоятельности при принятии решений.

В-третьих, происходит трансформация механизмов, отвечающих за передачу знаний в системе «педагог-ученик». Доступность информационных ресурсов выдвигается как актуальная проблема, ибо от нее зависит организация самообучения, дистанционного и сетевого обучения.

Следует отметить, что вышеперечисленными обучающими формами обеспечивается включение обучающихся в исполнение социальных и профессиональных ролей в целях обучения их достижению успеха в профессиональной сфере, что обуславливает дальнейшее самостоятельное повышение уровня собственного профессионализма в течение всей жизнедеятельности» [60, 5].

В этом аспекте мы вполне солидарны с ученым, ибо компетенциями увязываются в единое целое ряд аспектов в осуществлении образования, в

частности, через них обеспечивается единство личностного и социального в образовании. Данное положение обусловлено востребованностью как в квалифицированных, так и в социально адаптированных кадрах, которые должны готовиться в системе высшей школы. Компетентностным подходом к образованию предусматривается не просто усвоение обучающимися совокупностью знаний, умений, навыков, а, прежде всего, овладение комплексной процедурой, которая способствует успешному осуществлению ими практической деятельности. А именно: применению усвоенных знаний и умений для разрешения выдвигаемых задач или проблем. Овладение компетенциями актуально для современного специалиста, ибо от качества их овладением зависит качественное содержание как его собственной жизнедеятельности, так и общества в целом.

Особую значимость в этом процессе приобретает понимание педагогическими кадрами необходимости постоянно повышать собственный квалификационный уровень. Ибо парадигма современного образования требует от педагога умений организовывать процесс общения, выдвигать обозримые цели и направлять мотивацию обучающихся на их достижение, при этом уметь анализировать собственную деятельность и на основе выявления недочетов осуществлять совершенствование своей компетентности путем соответствующей ее организации.

Сущностный смысл компетентности определяется следующим положением: компетентность, представляет собой следствие в саморазвитии индивида, причем, не только в технологическом плане, но, прежде всего, в его личностном росте. То есть, как следствие по организации и обобщению деятельностного и личностного практического опыта, представленного в виде эффективного результата при обучении, а не прямо вытекающего из него. В.Н. Введенский понимает компетентность как «способ существования знаний, умений, образованности, соответствующей личностной самореализации, нахождении воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном

смысле личностно-ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признания личности окружающими и осознание его собственной значимости» [43,52].

Н.С. Розов понимает компетентность, как процесс, который предусматривает «организацию обучающего процесса в контексте ассимиляции новых открытий и разработок, связанных с человеческим познанием и практикой, которым обуславливаются все требования обучающего процесса по каждому типу профильного образования и ступеням в образовательных системах» [182,137]. Содержательное наполнение компетентности специалистов по Н.С. Розову предусматривает наличие ряда составляющих:

- смыслового – представленного адекватным осмыслением ситуации в контексте общекультурной составляющей;

- проблемно-практического – представленного адекватностью в понимании и осознании ситуации, адекватностью в выстраивании выдвижения целей, задач и эффективной их реализации при соблюдении заданных норм по данной ситуации;

- коммуникативного – представленного адекватным общением разнообразных ситуаций на основе учета соответствующих им образцов по организации общения и взаимодействия [182, 86].

Понимание компетенций в контексте Европейских образовательных программ предусматривает знание и понимание. Они представлены:

- теоретическим академическим знанием как способностью знать и понимать;

- знанием, предусматривающим организацию деятельности (практического и оперативного использования знаний в условиях конкретных ситуаций);

- знанием, связанным с жизнедеятельностью (ценностным как неотъемлемой составляющей в способах по восприятию жизни в контексте разнообразных социальных проявлений).

В рамках данного понимания компетенции рассматриваются в виде совокупности характеристик, увязанных со знаниевой основой в контексте их практического использования. Их применение обусловлено навыками и умениями, сориентированными на проявление ответственности обучающихся. Данными характеристиками предусматривается наличие уровня или степени достижения реализации рассматриваемых компетенций [36,134].

А.В. Хуторским компетенции понимаются в виде «наличия у личности конкретных качеств, которые характеризуются своей взаимосвязанностью. Данные качества определяются им как знания, умения, навыки, способы по организации деятельности, которые выдвигаются в соответствии с определенным кругом предметов и процессов, предусматривающих качественную и продуктивную деятельность к ним» [218,58].

И.Г. Агапов рассматривает компетенции в виде способности и готовности учащихся осуществлять деятельность, в основе которой находятся знания, умения и опыт. Все они должны быть сориентированы на активизацию субъекта осуществлять учебно-познавательную деятельность путем эффективного их включения в образовательный процесс [2,34].

Таким образом, единые основы при рассмотрении компетенции представлены ее пониманием в виде конкретного личностного свойства. Оно предусматривает наличие у индивида потенциальной способности, представленной совокупностью знаний, умений и навыков по разрешению разнообразных задач в сфере конкретной профессиональной деятельности.

Научно-методические материалы при характеристике компетенций, обладающих широким спектром в их применении, представлены их пониманием как универсальных - ключевых.

Характеристика ключевых (универсальных) компетенций рассматривается Л.О. Филатовой через ряд характерных признаков, представленных:

- интегральным характером и вбиранием в себя однородные умения и знания, способы деятельности в контексте широкой культурной и деятельностной сферы;
- полифункциональностью, предусматривающую успех в решении разнообразных задач в процессе повседневной жизнедеятельности;
- междисциплинарным характером, предусматривающим применение в разнообразных условиях деятельности;
- интеллектуальным развитием на достаточно высоком уровне;
- многоаспектностью и многомерностью, через включение в себя разнообразных качеств, умственного, интеллектуального и личностного характера;
- рассмотрением их в виде интегральных характеристик по определению качества в результатах обучения [209, 98].

В современных психолого-педагогических исследованиях, представленных трудами А.В. Баранникова, А.А. Гетманской, Д. Равена, М. Холстеда, Т. Орджи, А.В. Хуторского и др., конкретизированы свыше двух десятков универсальных компетенций. Авторами также рассматривается их классификация, представленная оригинальным видением:

- у А.В. Баранникова классификация ключевых (универсальных) компетенций дается в виде системы по ключевым компетенциям, представленная рядом компетенций:
 - учебных;
 - исследовательских;
 - социально личностных;
 - коммуникативных;
 - компетенций, связанных с организаторской деятельностью и сотрудничеством;
 - лично адаптивных [23,19].

Европейский Совет конкретизирует пять ключевых компетенций, овладение которыми предусматривается для всех молодых специалистов. Они представлены:

1. Политическими и социальными компетенциями – обусловленных способностями: собственной ответственностью; активным участием при рассмотрении групповых решений; ненасильственным разрешением конфликтов; активным участием в поддержке и совершенствовании демократических институтов;

2. Межкультурными компетенциями, которыми обуславливается жизнедеятельность в поликультурной среде в контексте принятия культурных различий, проявления уважения к другим и способности совместного проживания с представителями иноязычных культур, языков и религиозных воззрений;

3. Коммуникационными компетенциями, предусматривающие овладение устной и письменной коммуникацией путем владения несколькими языками;

4. Информационными компетенциями, предусматривающими овладение информационными технологиями в плане грамотного освоения областью их использования, с учетом положительных и отрицательных параметров и способов, направленных на осознание критических суждений, касающихся информационных технологий, которые распространяются рекламой и СМИ;

5. Компетенциями, предполагающими способность личности самообучаться в процессе всей своей жизнедеятельности, рассматриваемых как фундамент для организации непрерывности в образовании в рамках личностной, профессиональной, и социальной жизнедеятельности [242, 32].

Приведение всей образовательной системы к единому знаменателю в требованиях, направленных на выпускников различных специальностей в целом по Европе, конкретизация ориентиров для равнения на них при выстраивании различных программ обучения.

Таким образом, единая характеристика компетенции представлена пониманием ее в виде личностного свойства, потенциальной способностью

индивида преодолевать различные трудности при необходимости разрешать различные задачи путем применения совокупности знаний, умений и навыков, востребованных для организации конкретной деятельности в профессиональной сфере. В этом контексте многими исследователями профессиональной деятельности, осуществляемой человеком, рассматривается категория, представленная «профессиональной компетентностью». Данный факт обусловлен возрастанием значимости профессионализма в условиях современной парадигмы образования. Именно данным положением объясняется особая актуальность выдвигаемой проблемы, связанной с профессиональной компетентностью специалистов и ее целенаправленным формированием в стенах вуза. То есть процесс формирования профессиональной компетентности в условиях вузовской подготовки специалистов должен рассматриваться как основная главная цель, выстраиваемая в контексте привития обучающимися лично значимых для них свойств, активизирующих у них деятельность, направленную на повышение уровня в проявлении собственного профессионализма.

Научные материалы представлены множеством понимания данного понятия. Например, опираясь на образовательные стандарты, О.Н. Олейниковой представлено следующее определение профессиональной компетенции: «Профессиональная компетенция предусматривает владение работником конкретными умениями, которые рассматриваются работодателем как необходимые, для осуществления профессиональной деятельности на вверенном ему предприятии. Данное понятие в контексте образовательной специфики, оформляется в форму стандарта по профессиональному образованию» [156,16].

Э.Ф. Зеером профессиональная компетентность ассоциируется с «...совокупностью профессиональных знаний, умений, а также со способами, направленными на осуществление деятельности в профессиональной сфере» [89,220]. В этом плане автор конкретизирует ряд компонентов,

представленных: социально-правовой компетентностью, персональной компетентностью, специальной компетентностью и т.п., особенно значимых для грамотного осуществления деятельности в профессиональной сфере.

Б.С. Гершунский указывает, что профессиональная компетентность зависит от «...определенного профессионального самообразования, практического опыта и индивидуальных способностей человека, смотивированных в направлении осуществления непрерывного самообразования и самосовершенствования, творческого и ответственного отношения к делу» [59, 65].

Материалы психолого-педагогической литературы [3; 5; 59; 89; 114; 151 и др.], характеризуют структуру профессиональной компетентности через следующие компоненты:

- специальную компетентность в виде: готовности к самостоятельному выполнению того или иного вида деятельности; конкретных умений, необходимых для решения задач в сфере профессиональной деятельности; задач, способностей по самостоятельному усвоению новых знаний и умений в русле приобретенной специальности;

- социально-коммуникативную компетентность, рассматриваемую в рамках знаний и умений по организации взаимодействия с социальными институтами и людьми. Кроме того, данный компонент увязывается с усвоением приемов по профессиональному общению и поведению;

- персональную компетентность, проявляющуюся в виде способности к осуществлению постоянного профессионального роста и повышения собственной квалификации и самореализации в профессиональной сфере.

В докторской диссертации Алиева С.Н. указывается, что «...профессиональной компетентностью предусматривается овладение комплексом знаний, умений и навыков, имеющих профессиональную направленность на приобретаемую специальность в рамках вузовского обучения, которыми представлен содержательный компонент по каждой дисциплине». В исследовании С.Н. Алиев дается наглядное обоснование

профессиональной подготовки учителей по иностранному языку, которая характеризуется конкретными признаками, предусматривающими:

1) организацию активного обучающего процесса, связанного с интериоризацией знаний в частности: языковую подготовку; методов обучения в сфере освоения языка; и способов личностного формирования для изучающих иностранный язык в условиях школьного образования;

2) осознанного развитие умений и навыков профессионального характера;

3) организацию процесса развивающего обучения в целях совершенствования: психических функции личности: мышления, воображения, памяти; и педагогических свойств, имеющих личностную значимость для изучающих иностранный язык;

4) индивидуально направленный обучающий процесс;

5) организацию максимально органичного процесса обучения путем введения коллективных, групповых и индивидуальных форм обучающей деятельности;

6) организацию творческого процесса;

7) организацию системного обучения, сориентированного на осуществление поэтапного формирования навыков и умений в рамках деятельности коммуникативного и обучающего характера [5,334].

На основании вышеизложенного мы констатируем, что под профессиональной компетентностью следует понимать интегративное личностное качество специалистов, представленное знаниями, умениями и навыками системного характера, в основе которых находятся единые способы по решению задач, имеющих типичный характер, вбирающих в себя специальную, коммуникативную и персональную компетентности. Для профессиональной компетентности характерна постоянная востребованность в самосовершенствовании, освоении новейшего знания и умений, направленных на совершенствование профессиональной сферы.

В рамках личностно-деятельностного подхода к образованию

профессиональная компетенция понимается как совокупность личностных свойств, которыми обеспечивается необходимый уровень для самостоятельного выполнения деятельности профессионального характера и повышения уровня, связанного с самоорганизацией личности [82, 12].

В целом, понимание профессиональной компетентности рассматривается исследователями в рамках различного вида компетентностей. В ряде работ компетентная личность трактуется в виде компонентов, обладающих едиными интегральными качествами. При этом во многих исследованиях при рассмотрении профессиональной компетентности специалистов придается особая значимость коммуникативному компоненту. Ибо, как полагается, формирование указанного компонента рассматривается как одно из важных условий, обеспечивающее грамотно организованную профессиональную деятельность специалистов и их профессиональную компетентность [5; 24; 58; 81 и др.]. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся представлено в виде ведущей цели в методике преподавания иностранных языков [21; 50; 56; 64; 150; 151 и др.]. Обучение иностранным (русскому) языкам в стенах высших учебных заведений базируется на развитии коммуникативных свойств личности, представленных: коммуникабельностью, эмпатийностью, толерантностью, рефлексией и рядом других личностных качеств обучающихся, что актуализирует значимость овладения коммуникативной компетенцией.

Ряд психолого-педагогических исследований [35; 40; 46; 51; 65; 92; 99] при анализе коммуникативной компетентности увязывают ее с: описанием и анализом процессов, связанных с взаимодействием между людьми; личностным качеством и поведением людей, проявляющимся при человеческом общении через знания и умения.

Коммуникативная компетентность, как правило, понимается в виде потенциальной способности личности по установлению и поддержанию требуемых контактов в человеческом социуме. Составляющие коммуникативной компетентности представлены совокупностью знаний,

умений и навыков, которыми обусловлен успех в общении. Умения по расширению (или сужению) круга общения и его варьирование путем умения организовывать процесс общения, предусматривающий различные уровни доверительности, понимание партнеров и быть ими понятыми в общении - представляет собой сферу компетентности [83,45].

В целом, коммуникативную компетентность можно представить в виде категории нравственно-психологического характера, которая направлена на регуляцию всей системы человеческих отношений, представленных в собственном понимании через единство и синтез природного и социального миров.

Коммуникативная компетентность, рассматриваемая в рамках структуры профессиональной компетентности как самостоятельная подсистема, характерно наличие: способности осуществлять взаимодействие с людьми, особым образом проявляющееся в конкретных условиях; умения осуществлять контроль за собственным поведением; грамотной аргументированной позиции; умения реализовать коммуникативную интенцию, представленную вербальными и невербальными средствами и технологиями. Наличие данных способностей характеризуют людей, которые выстраивают собственные отношения с людьми, максимально ориентируясь на позитив для каждого из партнеров. Ибо социально приемлемое взаимоотношение между людьми предусматривает наличие компромиссных путей соответствия индивидуальных целей социальной приемлемости [218, 59].

Тщательная разработка процесса обучения иностранному языку в рамках коммуникативной компетенции представлена исследованиями Европейского Совета. В данных исследованиях степень усвоения иностранного языка способствовала выявлению способностей, связанных с осуществлением деятельности в конкретной профессиональной сфере. Данная деятельность была представлена знаниями, умениями, навыками, практическим опытом, полученными при обучении. В контексте разработки

проекта, посвященной «Общеввропейской компетенции по владению иностранным языком» коммуникативная компетенция представлена как достаточно сложная системная структура, вбирающая в себя ряд компетенций, таких как: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, социальная, стратегическая, дискурсивная и предметная [241, 45].

Коммуникативная компетенция по материалам разработок российских исследователей рассматривается через наличие общей цели, которой конкретизируется содержание обучающего процесса при усвоении языка. В рамках данного положения А.В. Щепиловой коммуникативная компетенция приобретает двойную характеристику: в узком понимании – в виде умения осуществлять речевое общение; в широком – в виде составляющей, вбирающей в себя все другие параметры данной компетенции [229,44].

Д.И. Изаренкова по этому поводу отмечает: «Коммуникативную компетенцию следует рассматривать через способность индивида осуществлять процесс общения в одной или в рамках нескольких видов речевой деятельности. Она представлена особым качеством речевой личности, которое формируется на основе естественной коммуникации или в процессе специфически организованного обучения» [96,55]. Она полагает, что формирование коммуникативной компетенции следует рассматривать как процесс взаимодействия составляющих, представленных тремя основными, базисными компетенциями - языковой, предметной и прагматической [96, 56].

Основательная разработка по данному понятию в контексте освоения языка представлена О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомаровым, которыми отмечается, что: «...для коммуникативной компетенции характерно включение языковой, или лингвистической, и речевой составляющих. Кроме того, она, как правило, характеризуется и включением культурной составляющей по стране изучаемого языка, что является предметом страноведческой и лингвострановедческой составляющих при обучении

иностранному языку, которые следует рассматривать в виде лингвострановедческой и страноведческой компетенций» [150,105].

Российский ученый-методист А.Н. Щукин, актуализируя формирование коммуникативной компетенции, подчеркивает ее важность и значимость в процессе усвоения языка. Им неоднократно указывается, что в лингводидактика уделяет особое значение формированию коммуникативной компетенции у обучающихся. Ибо, данная компетенция, рассматриваясь в виде важнейшей задачи при организации обучающего процесса при усвоении иностранного языка, формирует способность, направленную на его практическое применение и представлена в виде «способности обучающихся изучать иностранный язык, которая основана на результатах освоения ими приемов и методов по его преподаванию» [230, 117].

Коммуникативная компетенция представлена «...способностью к речевой деятельности, осуществляемую путем использования средств по изучаемому языку, соответствующих целям и ситуациям по организации общения в контексте конкретной деятельности» [230,143]. А.Н. Щукин рассматривает ее через совокупность специфических видов компетенций: 1) лингвистическую (или языковую); 2) социолингвистическую (речевую); 3) социокультурную; 4) социальную; 5) стратегическую (компенсаторную); 6) дискурсивную; 7) предметную [230,143].

Проблема формирования коммуникативной компетенции при освоении иностранного языка освещена в исследованиях ряда ученых Таджикистана. Так, диссертация Б.Б. Карабаева посвящена проблеме формирования коммуникативно-методической компетенции у будущих преподавателей английского языка на основе использования в обучающем процессе модульно-рейтинговой технологии. При внедрении данной технологии в процесс обучения он выявляет ее значимость для развития коммуникативно-методической компетенции при обучении английскому языку, которая представлена:

- наличием обучающих модулей, способствующих развитию

самостоятельности при постижении основ иностранного языка;

- насыщением модулей языковым материалом в целях его наиболее глубокого усвоения;
- созданием алгоритмов по выполнению заданий в обучающих модулях;
- заданиями, обеспечивающими систематический контроль для осуществления диагностики по уровню развития у студентов иноязычной компетентности [106,163].

О.Х. Гургулиевой выявляются и конкретизируются педагогические условия, обеспечивающие эффективность при формировании у студентов неязыкового вуза коммуникативной компетентности при обучении их русскому языку. При этом автором конкретизированы:

- обеспечение профессиональной направленности в содержании обучения и культура по речевой деятельности при изучении русского языка;
- коммуникативно сориентированное обучение;
- мотивационная основа при организации учебного процесса;
- сориентированность всего процесса обучения на обеспечение взаимодействия между языком и культурой;
- внедрение средств, методов, приемов и способов, активизирующих обучающий процесс;
- профессионализм педагога и т.п. [68].

В докторской диссертации З.Х. Сайфуллоевой выявлены особенности развития коммуникативной компетентности будущих учителей. В диссертации раскрывается специфика поликультурной образовательной среды в условиях педагогического вуза, в котором осуществляется изучение двух иностранных языков. В исследовании освещается пошаговая организация данного обучающего процесса с учетом специфики экспериментальной работы, используемых ресурсов, результатов мониторинга. При этом автор обращает особое внимание на корректировку возникающих отклонений от запланированных результатов при осуществлении экспериментальной деятельности в рамках каждого этапа.

Автором установлено, что эффективность процесса по формированию коммуникативной компетентности студентов в условиях поликультурной образовательной среды, характеризуемой одновременным изучением сразу двух иностранных языков, обусловлены следующими педагогическими условиями:

- оптимизацией содержания обучения языковой информацией мультикультурного характера;
- вбирающей в себя идею диалога культур;
- данная направленность продиктована необходимостью осознания студентами собственной этнической идентичности, при опоре на которую у них формируются языковые знания о культуре другого народа, что способствует постижению ими основ общемировой культуры [188].

В целом, современная лингводидактическое понимание коммуникативной компетенции определяется следующими компетенциями:

- языковой - представленной усвоением конкретных знаний по языковым единицам;
- прагматической – предусматривающую наличие умений для участия в осуществлении речевого акта, интерпретации речевой стратегии собеседника, адекватном реагировании на нее;
- речевой – рассматриваемую в виде готовности и мотивированности на включение в собственную речь языковых единиц, соответствующих нормам узуса. Данный аспект направлен на понимание значимости коммуникативной компетенции как компетенции высшего уровня, определяемую в виде языковой способности у билингва усваивать многообразие в видах речевой деятельности, осуществляемой в рамках иностранного языка.

Е.Н. Солововой указывается на важность в овладении всеми компетенциями для профессиональной деятельности педагога иностранного языка. В частности, ею особо акцентируется коммуникативная компетенция, которая направлена на формирование умения общаться, что предусматривает и развитие по всем остальным компетенциям. Она полагает, что «в рамках

общеввропейского понимания достаточный уровень сформированности коммуникативной компетенции, уже предусматривает наличие целой совокупности компетенций», в частности:

- социокультурной (в виде представлений по другим культурным реалиям, приобретаемых индивидом в результате общения);
- информационной (в виде информации, получаемой из многочисленных источников, которая доступна в силу возможностей непосредственного или опосредованного общения в основе на знания по другим языкам) [194,8].

Следует отметить, что, уделяя внимание базовым компетенциям при профессиональной подготовке педагогов по иностранному языку, автор, тем не менее, особую роль отводит коммуникативной компетенции и ее разновидности — билингвальной коммуникативной компетенции. Данную компетенцию Е.Н. Соловова рассматривает в виде способности осуществлять процесс общения в рамках двух (и более) языков. Ибо, как она полагает, учителю, преподающему русский язык для студентов национальных групп, необходимо знание специфики языка, который является родным для тех, кого он обучает, что является немаловажным фактором для достижения эффективных результатов при освоении русского языка.

Вместе с тем, учитывая разный уровень в подготовке обучающихся при общении с учителем на иностранном языке, Е.Н. Соловова также особую значимость придает коммуникативно-методической или профессионально-коммуникативной компетенции, представленную высоким уровнем овладения иностранным языком, предусматривающую способность осуществлять адаптацию собственной речи к условиям обучающего процесса, внося изменения в нее в контексте заявленной педагогической цели [194,6].

Таким образом, коммуникативная компетенция должна рассматриваться в контексте ее составляющих, представленных своей неоднозначностью, в которой особая значимость отводится многочисленным аспектам, обусловленных возникновением и протеканием разнообразных видов при

осуществлении речевой деятельности. Речевая деятельности при этом вбирает в себя как грамматику, так и социокультурную специфику [106, 124].

Формирование коммуникативной компетенции в виду ее системного характера обусловлено комплексом профессионально сориентированных и специальных дисциплин, реализация которых предусмотрена учебным планом в вузе. При этом следует учитывать личностные качества студентов, проявляющиеся в виде целеустремленности, волевых актов, внимания, настойчивости, упорства и т.п. Ибо данными качествами обуславливается усвоение студентами системы знаний, связанной с: лингвистическими параметрами изучаемого языка; национально – культурной особенностью социального и речевого поведения носителей языка; формированием умений и навыков, предусматривающих участие в организации коммуникационных процессов и их поддержанию.

Коммуникативная компетенция обусловлена ее интегративными функциями, которыми обеспечивается взаимосвязь между всеми ее структурными составляющими, которые «питаются» и корректируются за ее счет. При этом происходит и: самосовершенствование коммуникативной компетенции в рамках развития знаний, представленных системным характером и профессиональной направленностью; конкретизация обучающих умений; формирование профессиональных качеств и свойств на личностном плане студентов. С учетом того, что взаимовлиянием охватываются все структурные компоненты коммуникативной компетенции, формируемой в процессе обучения, то на выходе, процесс вузовской подготовки кадров представлен специалистом, обладающим достаточно высоким уровнем профессиональной квалификации [106,125]. Данный специалист представлен наличием профессиональной компетентностью в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта по высшему профессиональному образованию [62]. Данным положением определяется специфическое отличие профессиональной компетенции у будущих специалистов по преподаванию иностранного языка.

Наряду с вышеизложенным, коммуникативную компетентность следует понимать в виде значимого для личности свойства, обуславливающего эффективную организацию межкультурного делового общения, которое, в свою очередь, обусловлено наличием конкретных знаний, умений и навыков в данной области.

Нами коммуникативная компетентность рассматривается как: наиболее значимая компонента в профессиональной компетентности; интегративное качество, которое формируется в процессе профессиональной подготовки обучающихся через развитие и саморазвитие личностных качеств. Профессиональное общение ассоциируется в виде «сердцевины» в коммуникативной компетентности. Оно представлено общностью, сходством, взаимным устремлением в направлении понимания и принятия другого, на основе эмоционального сопереживания, а не только рационального соизмерения.

При формировании коммуникативной компетентности студентов следует учитывать необходимость организации целенаправленного обучающего процесса, представленного условиями, предусматривающими самоактуализацию потенциальных личностных возможностей обучающихся. Организация данного процесса обусловлена целью, сориентированной на усвоение студентами более качественных форм, связанных с профессиональным совершенствованием через практическую деятельность, а также через личностное качество, проявляющееся в виде коммуникативной компетентности как важной компоненты в профессиональной компетентности.

Оптимальные результаты и их достижение обусловлено предусматривают тщательный анализ всех параметров процесса обучения. Данное положение обуславливается исследованиями в области психолого-педагогического знания, в которых профессиональная подготовка преподавательских кадров увязывается с квалификационными требованиями к специалистам в условиях современного социума.

Сегодня теория и практика в сфере профессиональной подготовки преподавательских кадров развивается в направлении акцента на познавательную деятельность студентов, ранее предусматривающую обучающую деятельность, организуемую преподавателем.

Как указывается А.А. Вербицким «основной проблемой профессионального образования является проблема перехода от учения к труду, обусловленная противоречиями между содержанием, формами и условиями познавательной и усваиваемой профессиональной деятельностью: в рамках одного типа деятельности нужно «вырастить» принципиально иной» [45, 33].

Требования по внедрению целей, определяемых профессиональной сферой, в содержании лингвистических дисциплин в условиях педагогического вуза анализировались в ряде многочисленных исследований [15; 28; 29; 31; 43; 50; 53; 79; 80; 107; 129; 130 и др.]. Необходимо отметить, что во многих исследованиях актуализируется проблема связи теоретических аспектов обучающего процесса с практической деятельностью будущих специалистов, в противовес простому накопительному процессу по набору знаний.

Так, М.И. Захаренковой указывается, что «в процессе обучения языку студент педагогического вуза должен не только овладеть им как средством коммуникации в устной и письменной формах в рамках программных требований и понять значимость приобретенных знаний, навыков и умений для своей будущей работы, но, вместе с тем, овладеть профессиональными умениями и воспитать в себе качества, необходимые преподавателю иностранного языка» [88, 34].

Тем не менее, необходимость соответствия обучения целям, определяющим профессиональную направленность обучения, все еще не присутствует в процессе, связанного с их реализацией через практический курс, направленный на освоение языка. Дисциплинарная (языковая) и профессиональная сфера подготовки представлены на сегодня отсутствием соответствующей взаимосвязи между собой, что представляет большие затруднения при подготовке будущих

профессиональных кадров преподавателей иностранного языка в педагогических вузах.

Исследование, проведенное С.Н. Алиевым со студентами факультета иностранных языков, доказывает, что «...усваивая отдельные дисциплины, студенты не всегда осознают их системные отношения, не видят, например, взаимосвязанности и нерасторжимости знаний по педагогике, психологии и методике преподавания иностранного языка, не понимают, насколько важны для методики проблемы психологии деятельности, психологии общения и речевой деятельности. Кроме того, студенты испытывают трудности в самостоятельном применении полученных знаний в работе над собой и в практической деятельности в школе. В результате у них возникает субъективное ощущение ограниченности получаемых психолого-педагогических знаний, умений и навыков.

Значительным недостатком вузовской подготовки школьного учителя иностранных языков следует считать отсутствие в работе преподавателей существенной ориентации на индивидуальный подход в обучении будущих учителей, столь важной для реализации идеи развивающего обучения» [5,133].

Поэтому, мы считаем, что только через интеграцию общепрофессиональных и специальных дисциплин достигается обеспечение фундамента для организации профессиональной деятельности творческого направления.

Необходимость осуществления анализа содержательных аспектов и специфических особенностей в профессиональной деятельности учителей по иностранному языку обусловлена рядом фактов, связанных с профессиональной подготовкой специалистов в данной области: необходимостью четкого представления всех параметров в будущей профессиональной сфере; осознанием положения, что иноязычная профессиональная речь – есть отражение содержательных аспектов по осуществлению профессиональной деятельности.

В этом плане, Е.Э. Смирновой при рассмотрении обучающей

деятельности специалистов данной области выделен ряд базовых характеристик, представленных:

- проблемами (задачами), с которыми сталкивается специалист при осуществлении деятельности в своей профессиональной сфере;
- функциями, представленными в виде обобщенных характеристик по основным обязанностям в контексте профессиональных требований;
- направлениями в решении конкретизированных проблем или задач;
- личностными качествами (индивидуально-типическими параметрами) обучающихся, которыми предопределяется успех и эффективность профессиональной деятельности;
- ценностными ориентациями и установками;
- знаниями, представленными теоретическим или прикладным аспектами для оперирования в профессиональной сфере;
- умениями и навыками, сориентированными на достижение востребованных результатов [197,27].

По Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (в рамках специальности 033200 - иностранный язык с квалификацией - учитель иностранного языка) дается конкретизация проблем (задач), требующихся для организации профессиональной деятельности со стороны специалистов данного профиля: осуществление учебно-воспитательного процесса с обучающимися на основе учета специфических особенностей по преподаваемой дисциплине; организовывать социализацию личности и формировать ее общую культуру; использование и внедрение различных приемов, методов и обучающих средств; обеспечение соответствующего уровня в подготовке обучающихся в контексте государственного образовательного стандарта; систематическое повышение собственной профессиональной квалификации [63].

Указанный выше Государственный образовательный стандарт конкретизирует и функции, представленные в виде обобщенных характеристик по основным обязанностям, которые необходимо выполнять в

контексте профессиональных требований к профессиональной сфере. Они представлены преподавательскими, научно-методическими, социально-педагогическими, воспитательными, культурно-просветительскими, коррекционно-развивающими, управленческими параметрами. Актуальные проблемы или задачи и их реализация в стандарте рассматриваются через:

- познавательную активность, направленную на достижение педагогического мастерства;
- самопознание, самоопределение, самосовершенствование;
- анализ программ и учебников по иностранному языку;
- наблюдения за уроками и их анализом для обмена практическим опытом;
- участие в «педагогических дискуссиях», методических объединениях и в различных формах, предусматривающих методическую работу [63].

Теоретические и прикладные знания которыми владеет преподаватель по иностранному языку, отражены в различных блоках, представленных: обще гуманитарными и социально-экономическими дисциплинами, общими математическими и естественно-научными дисциплинами, общепрофессиональными дисциплинами и по предметной подготовке [63].

Достижения в сфере профессиональной деятельности педагога по иностранному языку увязаны с ценностными ориентациями и установками на будущую педагогическую деятельность.

Ориентация учебно-воспитательного процесса на итоговый результат обусловлена знанием базисных основ в профессиональной деятельности, которые выстраиваются в соответствии с нормами, обеспечивающими адекватность процесса обучения. При этом, мы опираемся на положения, сформулированных С.Н. Алиевым в своей докторской диссертации:

«Профессиональная подготовка учителя иностранного языка детерминирована коммуникативной деятельностью. Она представлена рядом характеристик:

- 1) активным процессом, направленным на присвоение (интериоризацию)

знаний, связанных с языком, методами по его преподаванию и способам, формирующим личность школьника в условиях изучения иностранного языка в рамках общеобразовательного учебного заведения;

2) сознательным развитием профессиональных умений и навыков в период вузовской подготовки;

3) развивающим обучением, предусматривающим развитие всех психических личностных функций, востребованных для осуществления эффективной профессиональной деятельности;

4) грамотным сочетанием коллективных, групповых и индивидуальных форм обучающей деятельности, с предпочтением индивидуализированным формам;

5) системным процессом, целенаправленно сориентированный на развитие творческих знаний, умений и навыков в области коммуникативной и в обучающей деятельности» [5,135].

1.2. Речевая деятельность как основа профессионального общения специалистов-будущих учителей иностранных языков.

В условиях рыночных отношений востребованность кадров, профессионально владеющих речевой культурой на основе профессиональной и коммуникативной компетенции особенно актуально. Специалисты любого профиля могут вписаться в парадигму современного образовательного процесса лишь при наличии у них ряда качеств в виде: инициативности, предприимчивости, профессиональной мобильности, адаптации к изменениям, грамотного изложения мысли и культуры речи и общения в целом.

Проблема общения в контексте современного знания представлена предметом исследования во многих областях науки, включая: философию, психологию, педагогику, социологию, лингводидактику, лингвистику, теории информации и др.

Содержательные аспекты категории «общение» представлены в трудах:

Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, М.Т. Громковой, Ю.С. Крижанской, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского, Б.Д. Парыгина, С.И. Самыгина и др. Данные исследования рассматривают проблему общения в рамках условия, способствующего эффективности учебно-воспитательного процесса путем установления взаимосвязи общения и образования, общения и обучения. В этом контексте рядом исследователей особенно актуализируется положение о коммуникативной природе обучающего процесса. Так, Б.Г. Ананьевым отмечается, что обучение «не ограничивается лишь передачей и усвоением информации, представленных знаниями и правилами по осуществлению обучающей деятельности. Обучение следует рассматривать в контекст общения, коммуникации в соответствии с социальной структурой и господствующей в ней типом взаимоотношений между людьми» [10,42].

В этом контексте можно констатировать о дидактической функции общения, посредством которой оно оказывает влияние на характер развития при становлении социально сформированной личности. Ибо, именно рамками общения обусловлен процесс социализации личности, оказывающий влияние на ее самореализацию. Т.М. Дридзе отмечает: «Любая сфера человеческой деятельности, должна рассматриваться под углом общения. Ибо сам процесс общения, путем его опосредования в виде знаков, способен проявляться в виде самостоятельной деятельности, которая представлена конкретной психологической структурой, с наличием стратегии, сориентированной на разрешение определенных задач коммуникативно-познавательного характера» [77,5]. Общение - это процесс по установлению контактов между людьми, которые обусловлены потребностью по осуществлению совместного действия. Данный процесс представлен информационным взаимообогащением, направленным на выявление единой позиции и стратегии при организации взаимодействия. А.А. Бодалева указывает, общение - это «... сложнейшее переживание отношений общающихся друг с другом, к совместной деятельности, к ее результатам, к самим себе, и одновременно яркий показатель умения общающихся понять и

объективно оценить друг друга» [35, 6].

Проблеме общения посвящены исследования в различных направлениях в психолого-педагогического знания. Например, в деятельностном подходе к общению оно представлено как многоплановое и сложное явление, на основе которого формируются человеческие контакты. Общение способствует реализации потребности человечества организовывать совместную деятельность. Оно состоит из информационного обмена, выработки единой стратегической линии по взаимодействию, восприятия и понимания другой личности. Данное положение, по мнению А.Я. Зимней, «способствует квалицированию общения как специфической формы при организации педагогического процесса через совместную учебную деятельность между субъектами» [92, 237].

В рамках социальной психологии, в частности в работах Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского и др., общение представлено тремя взаимосвязанными компонентами: коммуникативным, интерактивным и перцептивным. В этом плане «коммуникативный аспект между общающимися индивидами представлен информационным обменом, интерактивный — организацией между ними взаимодействия, а перцептивный — восприятием партнеров по общению друг друга и установлением эмоционального контакта и взаимопонимания на этом фундаменте. В контексте вышеизложенного в общении выделен ряд функций, представленных: 1) информативной — предусматривающую передачу сведений; 2) интерактивной (регуляционно-коммуникативной) — обусловленную человеческим взаимодействием; 3) перцептивной (аффективно-коммуникативной) — обусловленную восприятием друг друга партнерами в общении и взаимопониманием. Данным подходом раскрывается специфика общения как многогранного социального процесса, представленного его обоюдным активным характером» [11,117].

Исследования многих авторов в сфере психолого-педагогического знания посвящены анализу сущности общения, как явлению

детерминированного собственной организационной системой функциональной и уровневой: Б.Д. Парыгин, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Л.А.Карпенко, В.Н. Панферов, Е.Ф. Тарасов, Я. Яноушек и др. В частности, В.Н. Панферов рассматривает процесс общения в виде «взаимодействия между людьми, содержание которого представлено взаимным познанием и информационным обменом, обусловленным различными отношениями, благоприятными для организации совместной деятельности» [159,162].

Российские ученые развивают тезис о единстве общения и деятельности. Так, Б.Ф. Ломов деятельность и общение рассматривает в контексте социального бытия личности, ее образа жизнедеятельности [134,217]. А.Н. Леонтьевым - в виде «...конкретной стороны в деятельности. Им охватывается любая деятельность, ибо общение понимается как элемент деятельности. В то же время сама деятельность может рассматриваться в виде условия для организации общения» [133,54]. Г.М. Андреева указывает: «...единство общения и деятельности обусловлено утверждением о том, что все формы общения представлены специфическими формами по осуществлению совместной человеческой деятельности» [11,93]. По мнению А.Я. Зимней: «специфическое общение, представленное в педагогическом процессе, является ни чем иным как формой по осуществлению совместной обучающей деятельности у субъектов» [92, 237].

Общение также классифицируется в виде особого вида организации деятельности. В этом плане М.И. Лисиной и Д.Б. Элькониным, общение представлено в контексте коммуникативной деятельности, или деятельности по организация общения. Данный вид деятельности в конкретный период онтогенеза, обусловленного развитием человека, рассматривается как самостоятельная деятельность [232]. А.А. Леонтьевым общение исследуется в его непосредственной связи с речевой деятельностью индивиды. Он указывает: «Следует учитывать, что рассмотрение общения как специфической формы, в которой единые закономерности, представленные

психологическими характеристиками процессов общения, и проявляющиеся наиболее наглядном виде, обусловлены сложностью и совершенством именно вербального, речевого общения» [132,15].

В рамках осуществления системного анализа, общение рассматривается под углом базовых категорий в психологической науке, в которой категории деятельности и общения представлены в виде двух аспектов в социальном бытие человеческого общества. Такое понимание категории «деятельность» представлено лишь одним аспектом в человеческом бытие — «субъект-объектными» отношениями. Другой аспект социальной жизни индивида, представленные «субъект-субъектными» отношениями представлен через категорию «общение». Таким образом понимание общения представлено: «как формой по взаимодействию субъектов в рамках субъект-субъектных отношений, которые направлены на организацию процесса по взаимодействию субъектов, а не простые действия конкретных субъектов» [134,134].

В психологических исследованиях ряда авторов: Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, процесс общения представлен тремя взаимосвязанными компонентами: коммуникативным, интерактивным и перцептивным. Информационный взаимообмен общающихся индивидов представлен коммуникативной компонентой общения. Взаимодействие общающихся индивидов – интерактивным компонентом. Восприятием партнеров по общению и установлением эмоционально окрашенных контактов перцептивная компонента.

В условиях современного знания общение трактуется через понимание его как многогранного социального процесса. Например, Б.Д. Парыгиным указывается, что общение следует понимать в виде «...сложного многогранного процесса, который одновременно можно рассматривать одновременно и в виде процесса, связанного с взаимодействием индивидов, и в виде информативного процесса, а также через сопереживание и взаимопонимание» [160, 81].

Таким образом, общение характеризуясь многоплановостью, обусловлено установлением и развитием контактов среди людей. Оно представлено информационным взаимодействием, направленным на конкретизацию единых основ в стратегии по организации взаимодействия, восприятия и понимания других людей. В этой связи А.К. Марковой [137] общение понимается в виде средства и цели в обучении. Оно, в контексте своего усвоения, должно рассматриваться на основе четырех этапов. Особую значимость среди этапов общения необходимо уделить первым двум. Так, первым этапом предусматривается «научение» обучающихся конкретному и точному выражению собственных мыслей. Второй этап – предусматривает обучение оказанию воздействия на партнера в общении, в частности путем формирования умений, связанных с представлением доказательности, аргументации. То есть, данные этапы должны быть представлены выполнением обучающимися конкретных коммуникативных задач, но с учетом иерархической последовательности в их решении [137,92].

Р. Якобсон основные функции речевого человеческого общения дифференцирует на: «эмотивную (экспрессивную, аффективную) — воспринимаемую путем отношения говорящего к сообщаемому; конативную — представленную побуждением адресата к действию, просьбой, приказом; референционную (когнитивную, денотативную) — представленную выражением мысли; поэтическую — представленную демаркацией реального и воображаемого; фатическую — представленную поддержанием контакта; метаязыковую — представленную уточнением, регуляцией собственного высказывания» [237, 36].

В работе А.А. Холодовича признаки речевого общения представлены: «...средствами выражения, коммуникативностью, ориентированностью, квантификативностью, контактностью» [216, 84]. Автор указывает: «по признаку «средство выражения» общение может быть звуковым или письменным. Признаком «коммуникативность» означает наличие или отсутствие партнера и в случае наличия — либо непосредственную

(например, диалог), либо опосредованную коммуникативность — через посредника, через третье лицо (например, перевод). «Ориентированность» означает либо переходность (один говорит, другой (другие) слушает), либо взаимность (два собеседника попеременно говорят и слушают). «Квантификативность» определяет количество слушателей (один — много) и характер воспринимающей стороны» [216, 86].

Выше представленные характеристики общения могут быть дополнены: репрезентативностью и полиинформативностью. Первая представлена субъектной представленностью говорящего (педагога или обучающегося) в тексте. Вторая характеристика представлена многоплановостью в речевом общении, ибо в ней представлена единовременная реализация всех характеристик (в виде содержательности, выразительности, воздейственности), с целью отражения различных уровней (предметного, смыслового и т.п.).

Любой вид общения, представленный индивидуально-личностными особенностями партнеров в общении, рассматривается как репрезентативность, которая обусловлена: личностью педагога (обучающего) и студентов (обучающихся), их уровнем культуры, интересами, потребностями исходя из возраста, пола и т.п. Поэтому анализу речевого общения следует придавать особую важность. Ибо его основная форма - текст, рассматривается как продукт общения, обуславливается раскрытие конкретных социально-общественных отношений, представленных людьми, их личностными особенностями, которыми реализуется данный вид общения.

В числе важнейших характеристик речевого общения можно перечислить его полиинформативность, которая представлена: «...передаваемым через вербальное общение речевым сообщением, представленным сложным коммуникативно-предметным содержанием. Данный вид речевого сообщения представлен общностью различных аспектов в высказывании. Они представлены: содержательным,

выразительным и побудительным аспектами. Следует отметить, что при способности каждого аспекта проявлять достаточную самостоятельность в выражении, тем не менее, все они характеризуются внутренним единством, определяемым как полиинформативность в вербальном (речевом) общении в контексте человеческой деятельности общественно-коммуникативной направленности» [216,88]. Тем самым, для речевого (вербального) общения характерно семь видов характеристик: контактность, ориентированность, направленность, семиотическая специализация, динамика, репрезентативность, полиинформативность.

Педагогическое общение имеет определенную значимость в структуре речевого общения, ибо оно представляет собой важнейшую форму взаимодействия и сотрудничества обучающего и обучающихся при обучении в вузе. В процессе осуществления педагогического общения при обучении одновременно происходит реализация функций общения: коммуникативной, перцептивной и интерактивной.

В материалах психолого-педагогического знания педагогическое общение рассматривается следующим образом: «...это общение педагога с обучающимися, организуемое по ходу осуществления образовательного процесса. Педагогическим общением предусматривается создание эффективных условий, сориентированных на повышение уровня мотивации обучающихся и переориентацию обучающей деятельности в русло творчества. Все это сориентировано на: организацию грамотного процесса по формированию личности обучающегося, при опоре на организацию благоприятного эмоционального климата в обучении; обеспечение управляемости в социально-психологических процессах в условиях детского коллектива; максимальное проявление личностных качеств педагога при организации обучающего процесса» [132,20]. Раскрывая данное положение И.А. Зимней отмечается, что «педагогическим общением как формой сотрудничества при обучении представлено одно из условий, связанных с оптимизацией учебно-воспитательного процесса и личности обучающихся»

[92,44]. Все вышеизложенное напрямую имеет значимость для организации обучающего процесса в вузе.

В контексте исследований Л.А. Хараевой, для субъектов педагогического общения характерна тройная сориентированность: личностная, социальная и предметная. Например, педагог (обучающий), при организации обучающей деятельности по освоению конкретного учебного материала с одним обучающимся тем не менее ориентируется по его результату на весь класс, и наоборот, осуществляя учебную работу фронтально со всем классом, он предусматривает воздействие по конкретно каждому обучающемуся. В силу вышеизложенного можно констатировать, что выявляясь через всю совокупность вышеперечисленных характеристик, своеобразие педагогического общения проявляется в органическом сочетании лично ориентированных, социально ориентированных и предметно ориентированных аспектов. Вместе с тем, для педагогического общения, вбирающего в себя все вышеперечисленные аспекты, не характерна аддитивность образования, ибо оно представлено принципиально новым качеством [94,42].

В ряде научных материалов педагогическое общение представлено в виде «профессионального общения педагога с обучающимися в процессе урока и во внеклассной работе» [131,3]. А также в виде «системы по организационно социально-психологическому взаимодействию педагога и обучающихся» [103,42]. Следует указать, что первый случай представлен направленностью на предметную сущность данного феномена; второй же акцентирует его социально-психологическую сторону, которой обуславливаются условие и фактор в его организации. Сущность педагогического общения, в контексте профессионального содержания определяется коммуникативным взаимодействием, определяемый в рамках обеспечения коммуникантами взаимовлияния, побудительности и регулятивной активности.

Таким образом, спецификой и сутью в педагогическом общении на

уроке по иностранному языку предусматривается: коммуникативно-познавательная деятельности обучающихся, цель обучения; и, что особенно важно, - средство и цель одновременно.

Если учитывать участие педагога в данном процессе, то его активность представлена по всем периодам общения - неодинаковостью. Период включения обучающих материалов представлен преобладанием активности педагога; период тренировки по организации общения представлен равномерностью в активности педагога и обучающихся; период практики представлен речевой активностью самих обучаемых, когда общение представлено преобладанием уровня речевой активности у обучаемых.

Педагогическим общением на занятиях по иностранному языку представлено единственное средство по организации иноязычно-речевого ситуативного контекста, в ходе которого получают проявление знания, умения и навыки, усвоенные обучающимися для их адекватной реализации. В этом контексте создание благоприятных педагогических условий (психологического климата) имеет важную роль [142, 62].

«Субъектно-субъектные» отношения в контексте педагогического общения, предусматривают обязательное и активное участие в нем обучающихся, что предусматривает наличие двух взаимозависимых условий. В силу этого, педагог должен тщательно продумывать собственное поведение в рамках дидактико-речевых аспектов, представленных объяснением, выдвижением вопросов, установок и пр. Преподавателю необходимо учитывать речевые действия обучающихся, уровень их языковой и речевой подготовки, их психологических и индивидуальных особенностей. Ибо весь обучающий процесс должен предусматривать тщательно и корректно продуманное с точки зрения его методического планирования педагогическое общение, через которое собственно и осуществляется реализация коммуникативных целей в усвоении иностранного языка.

Выдвигаемый тезис подтверждается фактом рассмотрения педагогического общения в виде ведущего средства по созданию иноязычно-

речевого континуума, который является фундаментом для формирования речевых умений и навыков в условиях изучения иностранного языка в школе.

Процесс образования обусловлен обучающим, воспитывающим и развивающим характером. Исходя из этого и качественная характеристика педагогического общения определяется его функциями, которые включают в себя обучающую, воспитывающую и развивающую функции. В этом контексте Б.И. Додоновым отмечается следующее: «Преподаватель, независимо от преподаваемой им дисциплины, осуществляет передачу учащимся собственную позицию о значимости разумной деятельности человека, которой обусловлено огромное стремление к познанию окружающего мира, любовь к выявлению истины, проявляющаяся установкой на осуществление самоотверженной социально полезной деятельности ... В случае же одновременной демонстрации обучающимся высокого уровня культуры по отношению к межличностным отношениям, справедливости и такта, энтузиазма и благородной скромности, он целенаправленно формирует в своих подопечных духовно гармоничные качества, направленные на разрешение конфликтов в межличностных отношениях» [76,123].

В организации педагогического общения огромная роль связана с педагогическими ситуациями и коммуникативными задачами. Педагогическую ситуацию характеризует ее цель, задачи, этапы по каждому занятию, ее содержательное наполнение, особенности во взаимодействии субъектов при выполнении совместной деятельности учебно-педагогической направленности и т.д. А.Я. Зимняя полагает, что педагогические ситуации могут быть по-разному классифицированы и рассматриваться через: форму отношений, представленную деловой - личной, официальной - неофициальной, формальной – неформальной; этапы, части занятия (урока); процесс ознакомления с обучающим материалом (в виде ориентации, осмысления, уяснения и т.д.); тренировку (осознание единых основ в способах действия); оценку и контроль по способам действия; контроль и

оценку приобретенного знания по способам действия и т.п. Динамика сотрудничества способствует конкретизации ситуаций по включенности в деятельность, совместной деятельностью с партнерами и его завершением. Для любой ситуации характерен конкретный коммуникативный акт, который представлен коммуникативными задачами, конкретными речевыми действиями. Ибо общение в целом, и в частности, педагогическое общение представлены структурными и функциональными единицами в виде коммуникативных актов и коммуникативных задач.

При обобщении проблемы педагогического общения, И.А. Зимняя указывает, что «...на основе психологического анализа по учебному сотрудничеству и общению можно констатировать, что они должны рассматриваться как понятия, представленные многоуровневым взаимодействием педагога и студента (группы студентов). Каждая из сторон данного взаимодействия должна рассматриваться как субъект при осуществлении учебной деятельности с опорой на общность их характеристик. Первая их общая характеристика представлена: целенаправленностью, активностью и мотивированностью деятельности, несмотря на разницу в целях и мотивах деятельности. Вторая – должна рассматриваться в контексте их ролевых позиций по обоим субъектам: педагога - воспитателя, наставника и обучающегося, студента. Обе ролевые позиции представлены комплементарностью (взаимодополняемостью) ролей, ибо они - взаимообусловлены. Третья общая характеристика по обоим субъектам представлена обусловленностью учебной и педагогической деятельностью, которые характеризуются через их индивидуально-психологические особенности, отношения, в которых они состоят в рамках преподавательского или студенческого коллектива» [92,223].

Соотношение категорий – «речевое общение» и «коммуникация» рассматривается в литературе как социально-философского, так и психолого-педагогического направления [59; 100; 101; 102; 119; 167]. В ряде материалов коммуникация представлена «информационным

взаимодействием объектов»; в философском понимании она рассматривается как общение, при опоре на которое, «Я» обнаруживает собственное проявление в другом» [59, 236].

Процесс общения и коммуникации представлены генетической связью. Исследования последних лет рассматривают общение через взаимодействие людей, представленных в нем как субъекты. Сам процесс по организации общения представлен как общность в состояниях по каждому из партнеров. Коммуникация же рассматривается в виде обязательного элемента в любом акте общения. Нецелесообразность отождествления понятий «коммуникация» и «общение» отмечается М.С.Каганом. Он указывает, что коммуникация – это общение редуцированного характера, представленное его информационной составляющей. Общение следует рассматривать как понятие более широкое, многостороннее, вбирающее в себя коммуникационную составляющую» [101, 146-147].

Категория «коммуникация» представлена также неоднозначной трактовкой в научно-методической литературе. Н.А. Ипполитов указывает: «Коммуникация – это информационная связь субъекта с тем или иным объектом. Коммуникацией называют и пути сообщения (например, водная коммуникация), и формы связи (телеграф, радио, телефон), и общение, связь между людьми для передачи и получения информации, и массовую коммуникацию – процесс сообщения информации с помощью технических средств – средств массовой коммуникации (печать, радио, кинематограф, телевидение) численно большим рассредоточенным аудиториям» [97, 32]. То есть, термином «коммуникация» представлено понятие, которое вбирает в себя «общение». Другая позиция в отношении соотношения понятий «коммуникация» и «общение» основана на их различиях. Отмечая, что «общение» на понятийном уровне – шире понятия «коммуникации», представители данной позиции считают их понятиями, которые имеют существенные различия. «Коммуникация представлена субъектно-объектными отношениями в противовес общению, которое представлено как

информационным характером, так и практической и духовной составляющей» [102,116]. То есть, «общение, вбирая в себя взаимообмен мыслей и мнений, представлено наличием разработок по новому информационному блоку, на основе которого происходит объединение коммуникантов путем диалогического взаимодействия» [102,116].

Таким образом, можно констатировать, об общности данных понятий, несмотря на присутствие между ними существенных различий. Так, «коммуникацией», как правило, представлен процесс одностороннего информационного обмена среди ее носителей, обусловленный знаковой системой и поступками коммуникантов. Общение же, вбирая в себя информационную функцию, в то же время представлено «... и практическим, материальным, и духовным, информационным, и практически-духовным характером» [102,143-144]. Еще одно различие общения и коммуникации раскрывается через специфику связи, которая обусловлена особенностями взаимодействующих систем. Коммуникация предусматривает «информационную связь субъекта с объектом». Общение же рассматривает участников процесса в виде «собеседников, соучастников общего действия» [102,145]. Коммуникация в этом контексте предстает составной частью в общении, рассматриваясь в качестве инструмента, обуславливающего общение.

Процесс общения предусматривает трансформацию в состоянии каждого из партнеров в направлении приобретения ими общего достояния, в виде результата общения на основе взаимного обмена идеями или вещами. Общение, порождая общность участников, сохраняет обособленность его участников путем организации обмена мнениями. Поэтому, можно констатировать, что сущностная характеристика человека определяется только через организацию процесса общения.

Значительный вклад в исследование речевого общения студентов при обучении их иностранному языку в условиях вуза представлен исследованиями по организации делового общения. В рамках психолого-

педагогического знания данная проблема достаточно широко представлена в ряде исследований [40; 87; 124; 178; 238 и др.].

В понимании Е.Б. Яковлевой и П. Волошина деловым общением «обусловлена эффективность в организации общего действия и создание требуемых условий для осуществления сотрудничества между людьми при реализации значимых для них целей». [238,83]. В контексте данного положения В. Н. Лавриненко указывает, что данным общением, «предусматривается цель, которая находится вне себя и служит способом для организации и оптимизации конкретного вида по предметной деятельности, которая может рассматриваться как: производственная, научная, коммерческая и т.д. Эффективность любой деятельности обусловлена общением и взаимодействием ее участников» [178,94].

«Процесс, представленный взаимосвязью и взаимодействием в целях обмена через деятельность, информацию и опыт, сориентированный в направлении достижения конкретных результатов путем решения конкретных проблем и целей – может рассматриваться как деловой общением» [40,56]. Деловым общением обусловлено установление и развитие отношений, представленных сотрудничеством среди коллег и партнеров по работе и т.п. В числе основных задач по деловому общению находится продуктивное сотрудничество, реализация которого предусматривает обучение общению. Специфика делового общения представлена основаниями конкретной деятельности, которая направлена на производство какой-либо продукции или делового эффекта. Деловое общение представлено вступлением участников в формальные (официальные) статусы, которыми представлены нормативы и формы этического поведения людей. Совместная деятельность людей, которых объединяет общая цель предусматривает общение людей между собой. Ибо общение - это условие для грамотной организации индивидуальной и общественной жизни. Специфика делового общения представлена личностной значимостью партнера. И в этом контексте, общающиеся люди, представлены качеством

взаимопонимания при организации совместной деятельности. Эффективность в деловом общении предусматривает наличие досконального знания по предмету обсуждения. Деловое общение должно быть представлено рядом условий: созданием атмосферы, представленной взаимным доверием, умением обосновывать и отстаивать собственные позиции, утверждения, положения. При этом целесообразно использовать многообразие форм в виде: деловой беседы, переговоров, совещаний, публичных выступлений и т.п.

В целом, деловым общением пронизана определенная составляющая в человеческой жизни, представленная значимой формой в отношениях людей. Главным регулятором в данных отношениях являются нормы по деловому этикету, который представлен «совокупностью конкретных нормативов и правил, способствующие регламентации поведения у деловых людей в условиях многообразия по профессиональному общению» [178,119].

Практическая сторона делового общения обусловлена его межличностным характером. Ибо любой процесс общения реализуется путем общения с реальными людьми, включая их эмоции, привычки, стереотипы поведения, конкретные ценности, коммуникативный опыт. Формирование доверительных межличностных отношений способствуют благотворному воздействию на весь ход делового общения. Ими повышается качество во взаимопонимании путем устранения проявляющихся противоречий и предотвращения конфликта. То есть межличностным общением представлено определенное звено в деловом общении.

Деловое общение, организуя совместную деятельность между людьми, служит важной составляющей в деле воспитания личности. Ибо воспитательный процесс осуществляется не только посредством воздействия на личностные представления и понятия, но и предусматривает организацию практической регуляции поведения во взаимоотношениях между людьми» [178,67]. Воспитательный процесс, осуществляемый в рамках делового общения, позволяет расширить мировоззрение личности, развить интеллект.

Ибо создаются условия для развития чувств, воли, самооценки, то есть «всего того, что обеспечивает реализацию жизненной позиции личности, активно участвующего в социальных преобразованиях» [178,68]. Исходя из этого, искусство по осуществлению делового общения следует рассматривать как показатель и культуры личности и высокого уровня ее профессионализма.

Активно включение студентов в межличностное общение, способствует формированию у них умений и навыков по деловому, межкультурному общению, ибо при условии их недостаточного развития, в молодежной среде возрастает опасность проявления нежелательных последствий. Ибо навыки и умения по организации общения и осуществления деятельности в любой области с представителями разных народов и культур все активнее выдвигается во главу угла при формировании молодого поколения, обладающего деловыми качествами. Все это особенно актуально при подготовке специалиста в области иностранного языка. В целом, умение осуществлять профессиональную деятельность на уровне международного сотрудничества представлено одной из ведущих задач при подготовке специалистов со знанием иностранного языка.

Достижение успеха в деловом общении во многом обусловлено умением слушать партнера-собеседника. Ибо умение слушать - это достаточно непростой процесс, предусматривающий наличие сформированной культуры общения. В процессе грамотно организованного слушания устанавливаются доверительные отношения с общающимся партнером.

Каждая личность, участвующая в коммуникационном процессе, вступает в диалог-общение со своим внутренним миром. И в этом контексте она проявляется как наиболее близкий партнер из внешнего мира. При данных условиях оба партнера представлены готовностью для осуществления обмена на эмоциональном и интеллектуальном уровне. И конечным результатом такой коммуникации является - понимание. Понимание собеседника, проявление к нему сочувствия на эмоциональном

плане проявляется эмпатией. В данном процессе огромную значимость приобретает идентификация, когда собеседники ставят себя на место другого. Грамотно организованный коммуникационный процесс предусматривает проявление толерантности, рассматриваемого в виде главного условия при взаимодействии внутреннего и внешнего в личностях партнеров. Понимание «другого» обусловлено заинтересованным и терпимым отношением к нему, при котором исключается агрессия, проявляющаяся путем нетерпимости к инакомыслию. В философском понимании толерантность рассматривается через отношения внутреннего и внешнего, проявляясь внутренним настроем к внешнему раздражителю как неблагоприятному фактору. При рассмотрении взаимоотношений между людьми в рамках взаимодействия внутреннего (субъекта) и внешнего (объекта), проявление характеров, участвующих в общении, обуславливается через способность каждого проявлять заинтересованность и терпимость в восприятии другого, то есть через толерантность в коммуникации и общении [66].

Таким образом, изучение категории «речевое общение» способствовало осуществлению анализа по ее содержанию касательно выдвигаемым целям в представленном исследовании. Нами констатируется, что общение является многоплановым процессом по установлению и развитию коммуникативных контактов среди людей, и вбирает в себя ряд параметров, представленных: информационным обменом, выработкой единых оснований в стратегической линии, связанных с человеческим взаимодействием, восприятием и пониманием.

Этим обусловлена главная цель изучения иностранного языка, представленная «обучением общению на иностранном языке в контексте диалога культур» [50,25]. Необходимо указать, что «основная цель учебной дисциплины – иностранный язык, находится в плоскости «проекции иноязычной культуры на личностную культуру изучающего иностранный язык» [190,47]. Таким образом, организацию процесса общения при

обучении иностранному языку следует рассматривать как явление межкультурного порядка, направленного на развитие у студентов способности и желания осваивать культуру и язык другого народа.

Реализация представленной обучающей цели, «обусловленную развитием у будущих специалистов в области иностранного языка способностей к осуществлению межкультурной коммуникации, находится в плоскости решения проблемы по социокультурному подходу к организации обучающего процесса по изучению иностранного языка в условиях образовательных учреждений» [164,27]. Особой актуальностью данное положение представлено для педагогических вузов, где обучение ИЯ является специальностью на уровне профессиональной подготовки. Важной составляющей при изучении иностранного языка является обращение к культурным аспектам страны по изучаемому языку. И в этом контексте особенно важно включение в содержание обучающего процесса материалов, раскрывающих специфику межкультурного общения.

Профессионально-педагогические особенности обучения иностранным языкам, предусмотрены педагогическими задачами, конкретизированными в Государственном образовательном стандарте по высшему профессиональному образованию [63]. На основании ГОСВПО дисциплина «Практика устной и письменной речи» (ПУПР) в условиях педагогических учреждений представлена коммуникативным и профессиональным направлением. В рамках педагогических вузов выдвигается «задача сформировать у студента способность и готовность к межкультурной коммуникации, и развить умения письменного (чтение, письмо) и устного (говорение, аудирование) иноязычного общения» [5,44].

В условиях современности изучение иностранного языка предусматривает формирование у обучающихся умений по осуществлению профессионально-культурологического общения. Данные умения должны реализовываться студентами в конкретных профессиональных, деловых и научных ситуациях. Область профессиональной подготовки предусматривает

«сформированность ряда умений коммуникативной направленности, способствующих осуществлению профессиональных контактов в разных сферах и ситуациях на основе практического использования иностранного языка» [146,62].

На основе изучения научно-методических материалов можно констатировать, трансформация общения в эффективную профессиональную деятельность обусловлено стремлением субъекта к совершенствованию собственных социально-перцептивных способностей, представленных:

- «- пониманием другого человека в контексте его восприятия мира;
- эмпатией;
- идентификацией;
- осознанием возникшей проблемы при межличностном общении, и принятием соответствующих решений при опоре на собственное эмоциональное восприятие;
- наблюдательностью» [25,77].

Профессионально-культурологическое общение представлено «речевым взаимодействием участников профессиональной деятельности. Оно предусматривает наличие системы специальных знаний, конкретизированных норм, правил, сформированных у обучающихся в процессе профессиональной подготовки» [94,42].

Профессионально-культурологическое общение в рамках иностранного языка представляет собой форму общения, в котором присутствует «международное профессиональное сообщество и интеграция в него молодых специалистов. В первую очередь оно направлено на обмен профессиональной информацией, для его передачи, хранения и воспроизводства, где важную роль играет взаимопознание и взаимопонимание между партнерами по общению различных профессиональных сообществ» [24,68]. Данное общение представлено рядом компонентов:

- а) «целями для вступления в процесс общения;

- б) содержанием (передающейся информацией);
- в) средствами или способами по кодированию, переработке и расшифровке передаваемой информации;
- г) каналами передачи информации» [24,70].

Процесс стимулирования мотивационной направленности студентов и на развитие их интереса к овладению иностранным языком ориентирует всю языковую подготовку будущих педагогических кадров на осуществление речевого общения. В контексте психологических исследований, «мотивация рассматривается как один из основных психологических факторов успешности овладения иностранным языком» [136,45]. Ибо немотивированное обучение речевому общению нивелирует психологическую составляющую в содержании обучения. В этом плане коммуникативная мотивация рассматривается через:

- а) «общую коммуникативную мотивацию, которая характерна для человека как социального существа;
- б) ситуативную мотивацию, которая представлена потребностью «подключаться» к конкретной речевой ситуации. Уровень данной потребности, обусловлен организацией обучающего процесса педагогом (т.е. его методическими приемами, содержательным материалом, которые использует педагог при организации речевых ситуаций» [136,48].

Устранение барьеров по языковому и культурному взаимопониманию «во многом обусловлено эффективностью по организации речевого общения между представителями разных культур» [100,115]. Эффективность по организации обучающего процесса предусматривает использование страноведческой информации, т.е. материалов по истории, географии и по политическим и экономическим устройствам страны по изучаемому языку, ее повседневную культуру, искусство, социокультурные нормы и правила поведения, национальные традиции и т.п. В целом, весь объем знаний, вбирающий в себя страноведческую информацию способствует повышению уровня общей культуры у обучающихся.

Следует учитывать, что освоение иностранного языка без «погружения» обучающихся в культурную составляющую страны, язык которой изучается - практически невозможно. Именно поэтому, целый ряд методических материалов представлен обоснованием положения, что обучение иностранному языку должно предусматривать «погружение в иноязычную культуру». Выдвижение данного положения предусматривает «...и освоение обучающимися разностороннего знаний по всем областям страны, язык которой изучается. Так как именно на этой основе обучающиеся постигают диалектику развития конкретной культуры, народа и его языка. При таком отношении к обучению иностранного языка особенно эффективно развиваются языковые, речевые и прочие способности у обучающихся. Ибо они приобретают умение общаться в различных ситуациях, выдвигаемых самой жизнью. Они приобретают мотивацию, сориентированную на дальнейшее углубление собственной языковой подготовки, представленной освоением конкретного объема знаний системного характера по изучаемому языку, которые могут быть спроецированы ими на сферу родного для них языка – национального» [178,82].

К.Н. Хитрик в своем исследовании отмечает, что сформированность различного уровня компетенции общения, в рамках ее составляющих - языковой и когнитивной, которые должны согласовываться с языковой личностью в целом, предусматривают обучение культуре иноязычного речевого общения между обучающимися на уровне субъектов речи.

На этом основании мы полагаем, что продуктивное взаимодействие педагога с обучающимися при обучении иностранному языку предусматривает организацию следующих видов деятельности:

- «активное участие обучающихся в учебном процессе на основе сформированной потребности общаться на иностранном языке;
- вовлечение обучающихся в процесс решения обучающих задач, предусматривающее формирование чувства удовлетворенности учебной деятельностью;

- использование личностного практического опыт обучающихся при опоре на их собственное мнение, чувства и опыт;
- организация групповой обучающей деятельности для мотивации активности, инициативности и креативности;
- выстраивание обучающего процесса на основе различных ролевых позиций педагога – организатора, координатора, консультанта, фасилитатора
- обусловленных задачами каждого конкретного этапа на занятии» [125,51].

Таким образом, реализация коммуникативного и творческого потенциала у педагога и обучающихся во много определяется целенаправленным продуктивным взаимодействием между ними, при котором весь багаж практического опыта в сфере коммуникативной деятельности на иностранном языке, может быть представлен через многообразие способов общения.

В этом контексте А.А. Бодалевым отмечается: «...коммуникативным ядром личности является психологический феномен. Именно на основе данного феномена конкретизируется личностная основа индивида, которая проявляет себя через общение. Личностными качествами, как ядром коммуникации, обуславливается стиль общения. Трансформация личностных качеств обуславливается процессом развития личности. В связи с чем, осуществление профессиональной деятельности должно быть сориентировано на развитие коммуникативного ядра личности, которое оказывает влияние на процесс и результат обучающей деятельности» [35,84].

Мы полагаем, что совершенствование коммуникативного ядра у личности преподавателя будет способствовать: формированию готовности у студентов к осуществлению продуктивного взаимодействия в ситуациях, представленных межкультурной коммуникацией; совершенствованию представлений педагога о студенте как личности, значимость которой в обучающем процессе аналогична значимости педагога.

Повышению уровня по взаимодействию педагога с обучающимися способствует использование различных коммуникативных средств в

профессионально-культурологическом общении. Они представляют собой огромную значимость для грамотной организации педагогического процесса, «поскольку путем их использования обеспечивается стремительное развитие и эффективность в управлении обучающим процессом, которое, почти целиком, обусловлено умением педагога выискивать и «прилаживать» конкретные средства для организации общения» [25,78].

Таким образом, продуктивное взаимодействие между педагогом и обучающимися предусматривает использование различных коммуникативных средств, представленных:

- «мускульной мобилизованностью, особенно востребованной в начальный период по осуществлению различного рода педагогического взаимодействия, способствующая проявлению педагогом активной позиции при общении;

- инициативностью педагога;
- удержанием инициативы при организации общения;
- управлением инициативой» [25,78].

Вышеперечисленные средства направлены на обеспечение продуктивного взаимодействия между педагогом и обучающимися в контексте профессионально-культурологического общения. Продуктивность данного вида взаимодействия обусловлена и уровнем профессиональной культуры у преподавателя, его умением профессионально управлять собственной коммуникативной деятельностью.

По Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез эффективность по взаимодействию между педагогом и обучающимися опосредована рядом обучающих технологий:

- «созданием комфортной для обучающихся атмосферы, в которой ими свободно проявляется желание осуществлять общение на иностранном языке;

- ориентацией на целостное воздействие на личность обучающихся путем вовлечения их в процесс обучения с учетом их эмоций, чувств и

ощущений, активизирующих их способности через развитие речевых, когнитивных и творческих качеств;

- созданием ситуаций, при которых в центр обучающего процесса выдвигается личность учащегося;

- использованием различных форм деятельности на занятиях, обеспечивающих активизацию процесса обучения через проявление обучающимися самостоятельности, творчества и др.» [56,92].

Дж. Шейлз (Sheils J.) указывает, что, «преподаватель иностранного языка должен иметь способности управляющего, которым облегчается процесс по освоению языка»[247,74].

В отношении обязанностей обучающихся Дж. Шейлз отмечает, что: «для них также должна предусматриваться частичная ответственность за организацию обучения на уровне взаимодействия между собой и с педагогом в целях освоения требуемого объема знаний. Ибо примерный обучающийся должен быть представлен готовностью:

- осуществлять общение в любой ситуации;
- активно участвовать в обучающем процессе;
- принимать компромиссы;
- передавать знания, опыт, чувства;
- принимать индивидуальность других людей;
- осуществлять диалог при решении проблем;
- принимать совместные решения;
- осуществлять оценку собственной деятельности с позиций общих результатов по овладению языком» [247,76].

И.Л. Андриади представлен ряд характеристик в отношении деятельности педагога: «...ряд профессиональных качеств преподавателя, должен подчеркивать его демократический стиль при взаимодействии с обучающимися, которые определяются умениями:

- а) рассматривать себя в качестве равноправного собеседника со своими учениками;

- б) проявлять заинтересованность к беседе, даже при условии прохладного к ней отношения, т.е. обладать артистическими навыками;
- в) поддерживать беседу» [12,65].

Практическое освоение основ по продуктивному взаимодействию приходится именно на обучающий период в стенах вуза. Ибо спецификой вузовского усвоения иностранного языка предусматривается использование педагогом на занятиях разнообразных методов, рассматриваемых как инструментарий в подготовке будущих учительских кадров к осуществлению продуктивного взаимодействия с обучающимися при организации обучающего процесса.

В целом, успех при изучении иностранного языка обусловлен как совместным согласованным взаимодействием между педагогом и обучающимися, так и взаимодействием их на личностном плане, от которого зависит взаимопонимание. Как правило, при отсутствии грамотно выстроенного взаимодействия с обучающимися со стороны педагога, даже при соответствующем уровне его профессионализма, обучающая деятельность представлена минимальным результатом. В этом контексте виды педагогического взаимодействия между педагогом и обучающимися представлены дифференциацией:

- отношениями в кругу сверстников и взрослых;
- отношениями обучающихся с артефактами материальной культуры;
- собственными отношениями к себе» [65, 41].

Личностная трансформация в позиции индивида по отношению к усвоенному содержательному материалу и собственным взаимодействиям обусловлена конкретным взаимодействием между субъектами. Смена личностной позиции предусматривает переход студента на более высокий уровень по усвоению материала и формам взаимодействия с педагогом и сокурсниками. Система по осуществлению взаимодействия между педагогом и студентами обусловлена характером взаимодействия между студентами.

В целом, продуктивным взаимодействием в контексте обучающего

процесса обеспечивается «координация деятельности, представленная взаимопомощью, взаимной поддержкой, доверительным сотрудничеством» [80,108].

В отношении структурной единицы общения между исследователями отсутствует единое мнение. Так, А.К. Марковой в виде структурной единицы общения рассматривается действие, направленное на построение конкретного высказывания. Но, следует отметить, что при данном подходе в процессе организации общения в поле внимания оказывается лишь говорящий при игнорировании действий слушающего (слушающих). Причем данная проблема снимается, при учете, что структурная единица общения представлена формой по двустороннему взаимодействию в коммуникативном акте. При этом «...процесс коммуникации представлен не просто действием по оказанию воздействия одного субъекта на другой, а предполагается именно процесс обоюдного взаимодействия» [137, 249].

Я. Яноушек рассматривает уровневую схему общения, которая обусловлена взаимосвязью различных сторон или функций при организации общения. В рамках дано схемы наиболее ярко прослеживается динамика их связи: *«На первом уровне этой схемы коммуникация представляет собой, прежде всего, передачу и принятие информации, ее кодирование и декодирование. Уже на этом уровне коммуникация не сводится только к передаче и принятию информации, в скрытом виде она включает и взаимное отношение участников. Так, со стороны говорящего имеет место антиципация (предвосхищение) того, как воспримет слушатель (реципиент) передаваемую ему информацию. В свою очередь реципиент реконструирует контекст получаемой им информации: исходный замысел говорящего, его опыт, знания и т.п. Непосредственной связи с совместной деятельностью на этом уровне нет»* [239,169-170].

«Второй уровень коммуникации непосредственно предусматривает совместную деятельность между индивидами, направленную на разрешение единой задачи. При этом процесс осуществляется через определенную

дифференциацию в функциях, и не только в их деятельностном аспекте, но и в через связанную с ней коммуникацию. Взаимообмен по знаниям, мнениям в отношении выдвигаемых решений, представленных направленностью коммуникации, соподчинен процессу совместного решения задачи на основе приобретения необходимо информации, усвоения обучающего материала, открытия и освоения нового знания и т.д.» [239,169-170].

«На третьем уровне на передний план выступает то, что для коммуникации наиболее существенно, а именно: стремление понять установки и взгляды друг друга, прислушаться к мнению других, даже когда с ним не соглашаются и т.д. В этом случае коммуникация направлена на формирование общей оценки достигнутых результатов, вкладов отдельных участников. Стремление к общей оценке может натолкнуться на препятствие, заключающееся в разности основных ценностей, с которыми отдельные участники вступают в коммуникацию. Этот третий уровень коммуникации связан с коллективным характером взаимных отношений» [239,169-170].

В контексте исследований Г.А. Китайгородской, процесс обучения, как правило, обусловлен стилем педагога при организации общения. «Стиль общения педагога с обучающимися состоит из: а) специфики коммуникативного потенциала педагога; б) сформированного характера во взаимоотношениях между «обучающим и обучающимися; в) ориентации педагога на творчество; г) особенностей коллектива обучающихся» [111,97].

М.А. Чошановым анализируется стиль общения педагога, который должен быть представлен: «1) пристальным вниманием к осуществлению мыслительной деятельности учеником (учащимися). При этом внимание необходимо обращать даже на незначительное проявление мыслительной деятельности у обучающегося через поддержку одобрение и т.п.; 2) наличием эмпатии —умением осознавать цели и мотивы в осуществляемой им деятельности; 3) доброжелательностью, заинтересованностью в достижениях обучающегося; 4) рефлексией — непрерывным тщательным анализом собственной педагогической деятельности как учителя; управлением

познавательной деятельности у обучающихся; быстрой корректировкой обучающего процесса» [219,61]. В работе дается анализ поведения учащихся, проявленного как ответная реакция на стиль общения с педагогом. Ибо грамотной организацией педагогом стиля общения с обучающимися предусматривается реализация ряда качеств, которые необходимы для взаимопонимания. Вся система обучения в целом при игнорировании позиции учащихся и неуважительного к ним отношении, проявляющаяся в стиле общения педагога, нивелируется, несмотря на содержательность и методическую организацию обучающего процесса. Результат грамотно организованного общения предусматривает определенную трансформацию в состоянии у каждого из партнеров при их общении, когда взаимообмен идеями, мыслями становится их общим достоянием. Общность формируется именно в ходе общения, в противовес обмену, при котором обособленность участников сохраняется. Поэтому сущность человека проявляется именно в общении.

Огромная значимость в методических материалах придается воспитательному процессу по формированию культуры в речевом общении обучающихся. Например, в исследовании О.И. Халупо культура речевого общения представлена «...умениями по использованию различных средств воздействия при максимальной реализации, имеющегося у них коммуникативного потенциала» [213,17-18]. О.М. Фаенов культура речевого общения представлена «высокоразвитым умением по организации коммуникации в соответствии с историческими традициями по данному языковому коллективу. При этом имеются в виду и психологические механизмы, воздействующие на партнера. Наравне с этим учитывается и использование лингвистических средств и способов, связанных с реализацией данного общения. Все вышеизложенное сориентировано на наибольшую реализацию запланированных прагматических целей» [210,79].

Структура культуры речевого общения человека включает в себя культуру речи, культуру эмоций и культуру мышления. По этому поводу

Н.А. Ипполитова отмечает, что : «... культура речи, должна рассматриваться через ее важный аспект - культуру мышления, которая, как правило, обусловлена речью. А также культурой по соотношению мыслительных и речевых процессов в реальности. Ибо речь, как и язык, кроме коммуникативной функции выполняют еще и познавательную» [97,70].

Нами поддерживается позиция С.Г. Тер-Минасовой, которая указывает: «Культурой общения представлена коммуникативная культура, а культурой по речевому общению – культура речи» [204,103]. По ее мнению «культура общения (т.е. коммуникативная культура) включает в себя: а) владение необходимым набором средств и разновидностей общения; б) способность строить общение в соответствии со своими целями, достигая максимальной эффективности коммуникативных действий; в) стремление учитывать в общении не только собственную позицию, но и позиции, интересы партнеров по общению и общества в целом; г) умение сосредоточиваться на самом процессе общения, на искусности, совершенстве его форм, его организации» [204,103].

По мнению Т.Н. Онкудаевой, культура речевого общения требует организации специально направленного обучающего процесса и не может появиться у носителя языка лишь в процессе его социализации. Ибо социализация личности она отмечает: «...по аналогии с культурой речи, как правило, - есть предмет специально организованного личностного развития в контексте обучающего процесса» [157, 23]. Культура по вербальному общению понимается ею как составляющее свойство у языковой личности. Именно поэтому Т.Н. Онкудаевой обосновано положение о необходимости исследования понятия «культура вербального общения» в виде педагогической проблемы. При этом она отмечает, что положительные результаты в профессиональном образовании достигаются лишь при условии выявления и разрешения наиболее актуальных аспектов данного феномена. В частности ею указывается: «Педагогическим взаимодействием обуславливаются границы и способы по осуществлению речевого общения,

которые детерминированы культурой речевого общения в контексте наличия у обучающихся общей культуры. Речь человека, как форма сознания, проявляющаяся как мысли, чувства, переживания, для других представлена значимостью в виде средства общения с ними и формы по обобщенному отражению действительности.

Проявление речи в виде сознательной деятельности, предусматривает организацию процесса общения. При этом, общение должно выстраиваться на основе осознания общающимися задачи общения, его цели и способов по его осуществлению. Это особенно важно, ибо при организации процесса общения необходимо моделировать поведение объекта общения в контексте его сориентированности на достижение цели общения, что предусматривает наличие ряда умений, характеризующих речевую культуру человека. Данные умения представлены совокупностью навыков по организации взаимодействия с аудиторией, представленного через действенное речевое высказывание» [157,24].

Обучающий процесс по организации культуры речевого общения среди студентов и преподавателей по Т.Н. Онкудаевой представлен:

«1) формированием потребности в культуре речевого общения, рассматриваемой как эффективный способ по воспитанию личности как среди студентов, так и преподавателей;

2) подключением их к активной деятельности, связанной с познавательной составляющей по усвоению культуры речевого общения;

3) формированием эмоционально настроенного отношения к требованиям по овладению культурой речевого общения;

4) практикой по формированию поведенческих умений и навыков, направленных на освоение культуры речевого общения;

5) развитием способностей, направленных на проявление волевых усилий по преодолению возникающих трудностей при необходимости осуществления культуры речевого общения» [157, 22].

Следует осознавать, что формирующий процесс по культуре речевого

общения представлен кропотливостью и трудоемкостью, которым охватываются все его участники. Ибо от них требуется осознание себя в виде субъектов данного процесса общения, что предусматривает самостоятельное фиксирование самого незначительного собственного роста в организации процесса общения, в целях использования его для активизации последующего самосовершенствования в данной области. Активизация данного процесса основана на закреплении чувства, вызванного внутренним удовлетворением. Не меньшую значимость приобретают положительные результаты по культуре речевого общения для педагога, базирующихся на его способности осуществлять собственную идентификацию с воспитанниками.

Таким образом, культура речевого общения, может способствовать реализации успеха в речевом общении, предусматривающего полноценный информационный обмен, взаимопонимание между общающимися, выработку единой стратегии по взаимодействию субъектов общения.

Успех при обучении культуре речевого общения обусловлен направленностью обучающего процесса на грамотное соотношение целей, содержания, принципов культуры по речевому общению и обучающими моделями в условиях вуза. Эффективность данного процесса обусловлена уровнем в потребности культуры по речевому общению у обучающихся и в уровне их собственного развития.

Итог по организации систематической, непрерывной, целенаправленной обучающей деятельности представлен навыками по культуре речевого общения, которыми характеризуется личностное развитие индивида. Весь кропотливый процесс по формированию культуры речевого общения на основе взаимодействия педагогов и студентов должен охватывать разнообразные виды и формы деятельности и общения, представленных как учебной, так и внеучебной работой, при опоре их на правовые и этические нормы.

Конкретизация направлений и обучающих средств, направленных на

формирование культуры речевого общения у студентов «...предоставит возможность для повышения не только уровня культуры по речевому общению, но и личностной культуры в целом, что будет способствовать устранению педагогических деструкций в общении между преподавательской и студенческой аудиторией и обеспечит эффективность образовательного процесса, реализуя на высоком профессиональном уровне межличностное речевое общение» [157, 23].

Таким образом, условия современной образовательной парадигмы предусматривают наличие соответствующего уровня профессионализма у молодых специалистов, предусматривающего их коммуникативную компетентность и высокий уровень культуры речевого общения. Процесс изучения иностранного языка, в частности - английского, как языка, способствующего межкультурному общению, рассматривается нами с позиций одного из резервов в профессиональной подготовке специалистов, обладающих высоким уровнем коммуникативной компетентности.

1.3. Профессиональная речь в системе подготовки будущего учителя по иностранному языку в педагогическом вузе

Языковая подготовка в сфере иностранных языков представлена целями специфического характера: социальными, научными, техническими, профессиональными, ибо языковое сознание обусловлено социальной и профессиональной детерминированностью. Вышеизложенным, как правило, обуславливалась актуальность исследовательских разработок в сфере языковой подготовки молодых кадров. Л.С. Выготским отмечалось, что «речь есть прежде всего средство социального общения, высказывания и понимания» [48,137]. Являясь носителем специально направленной информации, функционирование профессиональной речи обуславливается условиями, которые определяют отбор и систематизацию конкретных средств, которые характеризуют язык.

Проблема организации обучающего процесса профессиональной речи

на современном этапе развития системы образования рассматривается как актуальная при обучении иностранным языкам в связи с возросшими потребностями в профессиональных специалистах. Актуальность вышеизложенной востребованности продиктована и: ростом уровня по международным деловым контактам, обусловленных потребностью освоения новых технологий; возникновением разнообразных предприятий, осуществляющих совместную деятельность; интенсивной профессиональной партнерской деятельностью с зарубежными предприятиями.

Рост международного общения, обусловил выдвигание понятия «язык для специальных целей» учеными многих стран как противовес к понятию - «язык» в целом. Проблема формирования и развития профессиональной языковой компетенции начиная с середины 70-х годов XX века представлена в числе наиболее значимых в сфере обучения иностранным языкам.

Ю.Д. Дешериев указывает, что «широкое распространение в языках мира, особенно в наиболее развитых странах, получила социально-профессиональная дифференциация языка. В связи с бурным развитием науки и техники возникают так называемые «подъязыки» (язык математики, язык физики, язык химии и др.) с сильно развитой терминологией» [75,6].

В родном языке овладение профессиональным языком происходит у человека, как правило, в процессе обучающей и трудовой деятельности. Но, когда возникает необходимость профессионального общения с иностранным партнером, на повестке дня встает ряд проблем, обусловленных спецификой профессионального языка.

Языковые вузы республики в обучающей деятельности студента при обучении его иностранному учитывают будущую профессиональную направленность. Целью курса «Практики устной и письменной речи» (ПУПР) в языковом вузе предусматривает практическое овладение речью, разговорно-бытового характера, а также языком, осваиваемой специальностью. Все это предусматривает активное использование иностранного языка как в рамках повседневности, так и в контексте профессионального общения. Вся

программа в целом представлена ее дифференциацией по двум направлениям: «общий язык» (General Language) и «язык для специальных целей» (Language for Specific Purposes -LSP).

Направление - «общий язык» - предусматривает развитие конкретных навыков представленных: восприятием озвучиваемой речи монологического и диалогического характера; устной разговорно-бытовой речью; чтением и письмом. Весь процесс обучения по данному направлению представлен содержательным материалом страноведческого и культурологического характера.

Направление - «язык для специальных целей» - предусматривает развитие навыков по: организации публичной речи; чтению специализированных материалов; набору информации; знакомства с реферированием, аннотированием и переводом литературы в рамках специальности; письменной подготовке публикаций и ведению переписки. Обучающий процесс по специальности осуществляется на основе текстов, имеющих профессиональную направленность.

Вместе с тем, опыт работы в вузе выявляет, что при осуществлении процесса общения на иностранном языке по профессиональной специфике студенты испытывают ряд трудностей, в силу слабой подготовки в профессиональной сфере. Наш многолетний опыт работы в педагогическом вузе показывает слабую подготовку студентов в области владения специальной лексикой в сфере методики преподавания иностранного языка (как среди будущих специалистов по преподаванию иностранных языков, так и среди будущих специалистов по языковому факультету).

Теоретический анализ ряда исследований, представленных их практической реализацией в материалах пособий, связанных с обучением профессиональной иноязычной речи, позволил определить возможные подходы к решению данной проблемы.

Цель обучения сегодня представлена рядом понятий, в виде: «языка специальности», «иностранного языка для профессиональных целей»,

«делового языка», «профессионального языка», «речевой профессиональной компетенции», «профессионально-ориентированной иноязычной компетенции» и т.п. Наиболее часто используется международное понятие «Language for Specific Purposes» («язык для специальных целей»).

Сама сущность понятия - «*профессиональная речь учителя иностранного языка*» - представлена разными позициями в исследованиях разных лет. Так, категория – профессиональная речь – определяется в контексте речи преподавателя по иностранному языку, реализация которой осуществляется в школьной лексике. Ее содержание, обусловлено конкретной целью обучения и может быть представлено в виде: информационного сообщения; конкретного требования; постановки задачи; контроля по ее выполнению; коррекции деятельности обучающихся; оценки и анализа по достигнутым результатам и т.д.

Именно таким содержанием представлено понятие «профессиональная речь педагога по иностранному языку» у С.Я. Ромашиной. Ею впервые была выдвинута проблема об актуальности организации специального профессионально направленного обучающего процесса по речевому общению у студентов педвузов при обучении их практическому курсу по иностранному языку [181]. Автором конкретизируется положение об ошибочности представления, что конкретные модели-образцы по профессиональной речи преподавателя вуза, способны перениматься студентами без целенаправленного их обучения по организации профессионально направленного речевого общения. По ее мнению, при обучении будущих кадров в области преподавания иностранного языка не следует ограничиваться лишь языковыми формами выражения, но необходимо весь обучающий процесс иноязычной профессиональной речи увязывать также и с коммуникативно-педагогическими задачами. При этом, по С.Я. Ромашиной, цель обучения - это «...обеспечение использования преподаваемого иностранного языка как средства профессионально - педагогического общения учителя с учащимися, исключая переход на

родной язык» [181,15].

Анализ учебников Т.М. Мацуевой, связанных с практикой обучения устной и письменной речи по немецкому языку, предназначенных для педвузов, позволяет констатировать, что «профессионально ориентированное обучение должно быть представлено в виде важнейшей составляющей в общей системе обучения иностранному языку». Профессионально-ориентированное обучение она рассматривает в контексте формирования умений, связанных с использованием иноязычной речи в разнообразных ситуациях, предусматривающих общение, предусматривающих как психолого-педагогическое, так и лингвометодическое его формы [140,126].

М.Г. Хасбулатовой процесс изучения иностранного языка в условиях педвузов соподчинен с задачами по профессиональной подготовке педагогических кадров и предусматривает включение элементов педагогизации обучающего процесса в практические занятия при освоении языка [214,136].

Таким образом, профессиональная речь педагога по иностранному языку обусловлена педагогически организованным общением на иностранном языке в системе «педагог - обучающийся». Данная речь в понимании Е.В. Кавнатской представляется как речь, используемая «...в общении учителей/преподавателей друг с другом, а также с зарубежными коллегами и носителями преподаваемого языка, направленная на решение профессионально-педагогических и методических задач повышения их общей и профессиональной культуры, сопровождающей процесс обмена практическим и теоретическим опытом, результатом которого является повышение их профессионального уровня» [99, 45].

На наш взгляд, данным определением охватывается вся сущностная часть в исследуемом нами явлении. Тем самым, «профессиональная речь педагога по иностранному языку» нами рассматривается как важнейшая компонента профессионального общения и отражает профессионально-педагогические, языковые и методические вопросы обучения иностранному

языку.

На основе анализа разнообразных подходов и методов по обучению иноязычной профессиональной речи в условиях языковых вузов, можно конкретизировать ряд методов и подходов, которые наиболее часто применяются при организации обучающего процесса. Среди них как наиболее значимым представлен коммуникативный метод [3; 5; 17; 20, 24;39; 56; 68; 91; 106; 163 и др.]. Широко применяемым является и коммуникативно-деятельностный подход. Он предусматривает сориентированность всего обучающего процесса по иностранному языку на организацию общения, при котором языковая подготовка предусматривает обмен мыслями и взглядами в рамках конкретной обучающей деятельности, выполняемой студентами. С этой целью, в студенческой аудитории актуализируется процесс формирования и поддержки потребности в осуществлении общения, сориентированного на освоение профессионально значимой информации, которая представлена общекультурной ценностью в среде обучающихся. Сущность коммуникативно-деятельностного подхода - «определяется созданием условий для участия обучающихся в обучающей деятельности, которая, в виду их организации на основе ряда конкретных жизненных ситуаций, имела бы для них особую значимость». Ибо, в целом коммуникативно-деятельностный подход, обусловлен реальной деятельностью в условиях обучающих ситуаций [93,58].

Исследователями Р.П Мильруд и И.Р. Максимовой представлена разработка термина «коммуникативно-ориентированное обучение» [145].

Необходимо указать, что весь процесс обучения иноязычной коммуникации (в том числе и профессиональной) предусматривает использование деятельностного подхода.

Социокультурный аспект при освоении иноязычной профессиональной речи, как правило, обусловлен решением задач адаптивного характера, в виде умений: жизни в другой культурной среде; соответствия нормам, которыми представлена другая культура. Причем данные задачи должны решаться в

рамках задач, непосредственно качающихся профессиональной деятельности обучаемых.

При этом следует учитывать, что профессиональные знания у студентов языковых факультетов в педвузах сопряжены и обусловлены знаниями по иноязычной культуре. В данном контексте В.В. Молчановским указывается, что «структура профессионально-педагогического сознания педагога по обучению иностранному языку представлена социокультурным аспектом, непосредственно входящим в сферу предметного профессионального сознания, составляющие которого представлены лингвистической и общегуманитарной компетенциями» [151,169].

«Культурный» компонент в содержании профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка предусматривает его специфическое рассмотрение, обусловленное умениями по «передаче» студентам социокультурных знаний в рамках профессиональной деятельности, что предусматривает организацию обучающего процесса путем включения знаний о культурных особенностях страны по изучаемому языку. Уровень профессионального мастерства педагога обусловлен именно эффективностью его преподавательской деятельности в данной сфере.

Нами полагается, что реализация социокультурной направленности обучающего процесса, связанного с усвоением студентами иноязычной профессиональной речи, предусматривает включение педагогом профессионально направленных заданий в процесс обучения, в целях дифференциации, осмысленного сопоставления и интерпретации знаний социокультурного, страноведческого характера, направленных на формирование у студентов умений по самостоятельному использованию их в учебном процессе.

Процесс изучения иностранного языка в неязыковых вузах, рассматриваемого через аспект реализации его на основе обучения профессиональной коммуникации, предусматривает организацию обучения на основе чтения текстов специализированного характера [2; 38;

113;131;166]. Особенно значимы в этом контексте исследования Л.П. Солонцовой и Н.Й. Рачкаускайте, которые непосредственно обращаясь к языку профессиональной сферы, дают анализ по основным характеристикам, как научный стиль речи и методика обучения чтению научных материалов по специальности [180; 198].

Многие авторы при анализе обучения говорению в сфере иноязычной профессиональной речи обращаются к устной интерпретации текстов, что предусматривает включение в обучающий процесс ряда видов обучающей деятельности, в виде: составления текстовых резюме, пересказов, сообщений, отзывов и имитаций в отношении текстов по материалам обсуждения специалистами различных аспектов, касательно изучения иностранного языка [21; 34].

Мы полагаем, что реализация комплексного обучения, включающего широкий охват видов речевой деятельности, представлен наибольшей эффективностью и рациональностью при обучении иноязычной профессиональной речи. Ибо речевая деятельность общающихся (педагога, студентов) представлена в виде тесного их взаимодействия.

Моделирование обучающих ситуаций при обучении иноязычной профессиональной речи имеет перспективное значение в контексте общей характеристики деятельности. Ибо деятельностью всегда рассматривается в контексте некоторого действующего субъекта и конкретного объекта, который преобразовывается через деятельность, осуществляемую субъектом.

Таким образом, обучение иноязычному профессиональному общению предусматривает свое рассмотрение в рамках теории деятельности. Данное положение делает акцент на самом субъекте речевой деятельности в совокупности его потребностей, интересов, высказываемых мыслей, обеспечивая тем самым единство в организации профессиональной деятельности и профессионального общения.

Выводы к первой главе.

Из материалов данной главы вытекает, что во многих исследованиях проблема профессиональной подготовки учителя иностранного языка тесно связывается с профессиональной компетентностью специалистов. Подготовка педагогических кадров языковой направленности представлена требованиями наличия у них сформированной коммуникативной компетенции. В этом плане коммуникативная компетенция представлена способностью специалистов организовывать процесс обучения речевой деятельности с использованием средств по изучаемому языку, соответствующих целям и ситуациям общения в контексте конкретной деятельности.

Анализ философских, психолого-педагогических и лингвистических материалов свидетельствует, что профессиональное общение - это основная составляющая обучающего процесса, представленная профессиональной и коммуникативной компетентностями у обучающихся. Данным положением обусловлен анализ таких категорий, как: «язык», «речь», «общение», «речевое общение», «деловое общение», «педагогическое общение», «коммуникация», «коммуникативная культура», «культура речевого общения» и др. Аналитические подходы при изучении понятия «профессиональное общение» предоставили нам возможность рассмотрения содержательного аспекта по данной категории относительно целей представленной работы. Нами выявлено, что общение представлено многоплановым процессом, направленным на осуществление контактов между общающимися партнерами. Оно представлено: информационным обменом; разработкой общей стратегии во взаимодействии через осознанное восприятие и понимание другого человека.

Анализ научных материалов определил недостаточный уровень разработанности проблемы, посвященной совершенствованию профессиональной подготовки студентов языковых факультетов при изучении ими лингвистических дисциплин, освоение которых на практике ограничивается

предметным содержанием, не предусматривая профессиональную ориентацию. В этом контексте предметная (языковая) и профессиональная подготовка в основном представлены изолированностью, что рассматривается нами как главный недостаток в профессиональной подготовке будущих педагогов по иностранному языку на факультетах иностранных языков педагогических вузов.

Поэтому, мы считаем, что только интеграция дисциплин общепрофессиональной и специальной предметной подготовки может обеспечить фундамент для плодотворной, творчески направленной профессиональной деятельности у будущих преподавателей иностранного языка.

Организация обучающего процесса путем переориентации целей и задач содержательного материала по лингвистическим дисциплинам (в частности, в практическом языковом курсе) в направлении профессиональной сферы деятельности требует своей практической реализации. Особая актуальность данной задачи представлена для обучающихся на выпускных курсах, которые предусматривают совершенствование у студентов профессиональных умений, связанных с освоением профессионально-педагогических и методических проблем в сфере преподавания иностранного языка.

Обучение иноязычной профессиональной речевой подготовке на основе моделирования ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью в контексте обучающего процесса, является как наиболее рациональное, ибо студенты будут осуществлять обучающую деятельность в рамках ситуаций, максимально приближенных к их предстоящей профессиональной деятельности. Для «трансформации учебных задач в профессиональные» (А.А. Вербицкий), необходимо реализовать коммуникативно-ориентированное и профессионально-направленное обучение, которое обусловлено:

- максимально возможным переходом от учебной деятельности к профессиональной;
- оптимальными условиями, обеспечивающими самореализацию студентов в профессиональной деятельности;
- способностями выдвигать собственные цели в сфере профессиональной

деятельности и выявлять способы и средства для их реализации в контексте сформированной у студентов профессионально направленной самостоятельности;

- обучающим процессом, направленным на подготовку студентов, владеющих иностранным языком как средством коммуникации в иноязычном профессиональном общении.

Критерием профессионализма у будущих преподавателей иностранного языка является их продуктивность в решении образовательных задач и умения разрешать профессиональные проблемы на изучаемом языке. Именно данные параметры определяют степень реальной подготовки студентов для эффективного выполнения будущей профессиональной деятельности.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

2.1. Модель формирования профессионального общения будущего учителя иностранного языка

Дисциплины предметной и общепрофессиональной направленности занимают большое место на факультетах иностранных языков в профессиональной подготовке студенческих кадров. Тем не менее, организация занятий по языковым дисциплинам предусматривает повышение качества в плане их профессиональной сориентированности на будущую профессиональную сферу – преподаватель иностранного языка. Дело в том, что на сегодня все еще отсутствует единая система, направленная на обеспечение адекватных методов, приемов и средств, при реализации задач обучения в области профессиональной подготовки.

В данном исследовании мы рассматриваем модель по реализации профессионально ориентированного обучения будущих преподавателей иностранного языка в рамках обучения их практическому курсу иностранного языка. Качество и эффективность обучающего процесса предусматривает разработку модели по формированию профессионального общения студентов, - будущих учителей по иностранному языку. В связи с этим мы считаем целесообразным конкретизацию ключевых моментов, в опоре на которые создавалась данная модель.

В этой связи нами поддерживается позиция Б.А. Штофф, который рассматривает модель как «средство отображения, воспроизведения той или иной части действительности с целью ее более глубокого познания» [226,115]. Модель представляет собой средство, направленное объект или явление, и предусматривающее его исследование и совершенствование.

Теоретико-методологическая база при разработке модели по формированию профессионального общения студентов - будущих учителей

иностранных языков представлена исследованиями: О.С. Анисимова, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, Р.К. Миньяр-Белоручева, В.А. Сквирского, В.А. Слостенина, Е.Э.Смирновой, Г.В. Роговой, А.И. Щербакова и др. В них рассматриваются общие закономерности в профессиональном обучении и личностном формировании учителей по иностранному языку.

Модель состоит из цели, задач, принципов, содержания, форм, методов, средств и результатов. Исходя из принципа системного анализа, цель модели представлена организацией обучающего процесса по формированию профессионального общения у студентов английского языка. В соответствии с данной целью нами был конкретизирован ряд задач:

- формировать у обучающихся мотивированное, целеустремленное отношение к изучению иностранного языка, рассматриваемого как средство общения и профессионально направленной деятельности педагога - учителя иностранного языка;
- создать представление у студентов педагогического вуза о нормах общения в профессиональной педагогической деятельности;
- развивать у студентов умение моделировать свое поведение в зависимости от различных ситуаций;
- воспитывать у студентов умение взаимодействовать в педагогическом коллективе;
- реализовать на практике умения профессионального характера у учителей по иностранному языку.

Базовые основания модели по формированию профессионального общения представлены системно-интегративным, личностно-деятельностным и компетентностным подходами.

Системным подходом обусловлен анализ объекта в виде системы путем исследования его свойств и взаимосвязей, как внутренних, так и внешних. Ибо ими обусловлено единство в рассматриваемом объекте, представленное иерархическими связями. При таком подходе единая целостность объекта представлена в виде составляющих частей системы, рассматриваемой на

более высоком уровне. В целом система представлена как организация «совокупности элементов, которые являются единым целым при решении определенной задачи», при том, что свойства целостной системы, не ограничиваются «свойствами элементов, которые ее образуют» [233,38].

Следует учитывать, что дифференциация педагогической системы на ее составляющие и их анализ осуществляется с помощью абстракции. Системный подход, осуществляемый на основе системного анализа обуславливает возможность перехода в направлении от реального объекта к модели. Ибо системным анализом представлена совокупность по методологическим средствам, связанных с изучением системы в целом, которые рассматриваются как модель. Системным подходом предусматривается осуществление декомпозиции объекта на отдельные системные составляющие элементы, после чего предполагается их структуризация на основе выявленных взаимосвязей между ними в виде «системного синтеза объекта» [233,57]. Профессиональное общение в рамках данного подхода рассматривается в виде интегративного и структурного единства между субъектными компонентами профессиональной деятельности через их взаимосвязь и совокупность всех личностных сфер преподавателя. Ибо им предусматривается изучение личностной целостности под углом перспектив в ее профессиональном росте.

Профессиональное общение как единая система в контексте интегративного подхода представлено конкретными интегративными свойствами объекта через его составляющие - главные и второстепенные (А.А. Вербицкий, А.К. Маркова, Г.Н. Сериков, В.Я. Сквирский, Ю.С. Тюнников и др.).

В исследовании по выявлению условий формирования профессионального общения студентов интегративный подход является ведущим, который способствует преодолению разобщенности дисциплин предметного и общепрофессионального характера. И в этом контексте интеграция рассматривается как «всеобщий принцип развития общества,

науки, производства, образования, обеспечивающий междисциплинарную комплексность, обобщенность, уплотнённую знаний, методов и средств познания, изучения педагогических явлений и процессов, новообразования в образовательных структурах» [28,111], как «процесс движения, развитие к более целостному состоянию, характеризующееся не только степенью взаимосвязанности всех элементов, но, прежде всего, изменением свойств самих элементов» [123,6].

Ю.С. Тюнников при анализе понятия «сущностные признаки интегративного процесса» рассматривает ряд положений: «во-первых, имеются ранее в чем-то разобщенные элементы, во-вторых, есть объективные предпосылки для их объединения, в третьих, объединяются они посредством синтеза, в четвёртых, результатом такого объединения является система, обладающая свойством целостности» [207,85].

Интегративным подходом преодолевается разобщенность процесса обучения путем обеспечения его системного единства путем выявления универсальной общности в элементах педагогического процесса.

М.М. Левина при анализе интегративных основ в теоретических знаниях и практических умениях выделяет их универсальность по отношению к различным структурным составляющим дидактического процесса. При этом ею делается акцент на необходимость профессионально направленного мышления путем актуализации ценностных оснований в сфере педагогической профессии. Она также подчеркивает необходимость развития творческого потенциала студентов в инновационной образовательной среде [130].

В исследованиях С.Н. Алиева подчеркивается, что освоение иноязычного профессионального общения учителями иностранного языка эффективно протекает при решении общих задач в профессиональной подготовке студентов, ибо скорректированными педагогическими условиями предусматривается успешная реализация усвоенных теоретических знаний в практику. Данная форма интеграции обеспечивает глубокую взаимосвязь

между представлениями, понятиями, принципами, методами и приемами обучения, способствуя развитию мышления студентов.

В представленном исследовании реализация интегративных процессов в обучении рассматривается в русле общих дидактических принципов обучения, например через межпредметные связи (в этом случае – как междисциплинарная интеграция). Кроме того, сама методика обучения иностранным языкам представлена совокупностью интегративных принципов, которая предусматривает комплексное изучение языка путем планомерного развития речевых аспектов и речевой деятельности у обучающихся.

В свою очередь все вышеизложенное обусловлено сложными интегративными составляющими самого понятия – «иноязычное профессиональное общение учителя иностранного языка», которое представлено непосредственной речевой деятельностью на иностранном языке и технологией изучения иностранного языка [5: 167].

Разработанная нами модель, предусматривающая компетентностный подход в виде единой образовательной системы, представленной общими принципами в ее: целях, содержании, организации и оценке образовательного процесса и его результатов, связан с соблюдением ряда принципов:

- развитием у студентов способности к самостоятельному решению проблем в разнообразных областях и видах деятельности с применением опыта в социальной сфере;

- дидактически адаптированным социальным опытом в содержании образования, связанного с решением проблем познавательного, нравственного, мировоззренческого и т.п. характера;

- созданием формирующих условий для приобретения студентами опыта, связанного с самостоятельным решением ряда проблем познавательного, коммуникативного, нравственного, организационного характера;

- анализом уровней образованности, которые были достигнуты студентами в конкретный период обучения на основе оценки образовательных результатов [5,155].

Важность коммуникативного компонента неоднократно отмечалась в исследованиях последних лет, в которых сформированности данного компонента отводится важная роль в развитии и совершенствовании профессиональной деятельности преподавателя и формировании его компетентности в профессиональной сфере [81]. Формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции отводится главная цель при организации методики изучения иностранного языка, что указывается в исследованиях: И.Л. Бима, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Е.И. Пассова, В.М. Филатова, А.Н. Щукина и др. Роль коммуникативной компетенции обусловлена востребованностью изучения иностранного языка как в условиях общеобразовательных учебных заведений, так и в системе высшего образования. Кроме того, коммуникативными свойствами личности в виде коммуникабельности, эмпатийности, рефлексии представлена педагогическая деятельность в целом.

Российские ученые рассматривают коммуникативную компетенцию в виде общей цели при обучении языку, ибо считается, что именно она обуславливает основную содержательную составляющую в образовательном процессе. Так, А.В. Щепилова рассматривает коммуникативную компетенцию в узком и широком смысле. В узком смысле она представлена через умение осуществлять речевое общение. В широком – совокупностью всех других аспектов компетенции [229,44]. Д.И. Изаренкова отмечает: «Коммуникативной компетенцией представлена способность человека к осуществлению общения в различных видах речевой деятельности. В целом речевая деятельность – это особое качество речевой личности, которое приобретает в ходе естественной коммуникации, а также при специально организованном обучении» [96,55]. Автором полагается, что формирование коммуникативной компетенции осуществляется путем взаимодействия ее

составляющих компонентов – компетенций: языковой, предметной и прагматической [96,56].

А.Н. Щукин отмечает, что в лингводидактике коммуникативная компетенция представлена важнейшей задачей при изучении иностранного языка. Она рассматривается как способность к его практическому использованию. Профессиональная же компетенция, представлена «способностью к организации обучения языку на основе освоения приемов и методов по его преподаванию» [230,140]. В этом контексте коммуникативная компетенция является «способностью личности к речевой деятельности путем использования средств по изучаемому языку в рамках их соответствия целям и ситуациям при организации общения в конкретной сфере деятельности» [230,143]. А.Н. Щукин выделяет и ряд специфических компетенций как подвидов коммуникативной компетенции: 1) лингвистическую (или языковую); 2) социолингвистическую (речевую); 3) социокультурную; 4) социальную; 5) стратегическую (компенсаторную); 6) дискурсивную; 7) предметную [230,143].

Следует отметить, что лингвистическая (или языковая) компетенция предусматривает совокупность знаний, связанных с системными параметрами языка, правилами по функционированию языковых единиц в речи и со способностью применения этих знаний для осуществления кодирования своих мыслей путем использования средств по иностранному языку. Данный процесс также связан и с декодированием различных выдвигаемых суждений, представленных как в устной, так и в письменной формах.

В целом, реализация коммуникативных намерений, обусловленных условиями по осуществлению речевого действия, обеспечивается речевой компетенцией. Речевой акт представлен: конкретной ситуацией, коммуникативными целями и намерениями говорящего, т.е. предусматривает использование языковых умений при осуществлении речевого акта. Речевую компетенцию увязывают с социолингвистической компетенцией.

Социокультурная компетенция представлена наличием у обучающихся совокупности знаний дифференцированных национально-культурной спецификой по социальному и речевому поведению у носителей языка. Она представлена совокупностью: обычаев, этикетом, социальными стереотипами, историей и культурой страны. Ею предусматривается овладение способами по использованию такого рода знаний в процессе общения [230,144]. Социальной компетенцией обусловлены желания и умения обучающихся осуществлять процесс коммуникации, т.е. общаться. Данная компетенция также обуславливает выбор наиболее эффективного способа при выражении мыслей в конкретных условиях и целях коммуникативного акта.

Стратегическая (или компенсаторная) компетенция – это умение гибко применять языковые факты, которыми необходимо оперировать для ориентации в рамках содержания речевых произведений. Она обусловлена развитой языковой интуицией у обучаемых.

Дискурсивная компетенция представлена «способностью обучающихся по применению определенных стратегий, направленных на выстраивание и интерпретацию текстов» [230,146]. Понятие «текст» представлено более точным термином – «дискурс», которым обозначаются тексты, предусматривающие общение, и которые создаются на основе процесса общения.

Предметная компетенция является – это одна из видов коммуникативной компетенции. Ею обусловлено умение по осуществлению ориентации в материалах речевых произведений в конкретных областях человеческой деятельности.

Итак, категория – коммуникативная компетенция - в материалах современного методического знания представлена совокупностью знаний по языковой, прагматической и речевой компетенциям. При этом, языковая компетенция вбирает в себя знания по овладению единицами языка. Прагматическая компетенция представлена умениями, которые

предусматривают организацию речевого действия как реагирования на речь собеседника. Речевая компетенция рассматривается как готовность и смотивированность собеседника на включение конкретных языковых единиц в собственную речь.

И.А. Зимняя, при анализе коммуникативной компетенции в рамках психологического знания, считает, что данная компетенция обусловлена способностью человека осуществлять адекватный конкретной ситуации общения речевой акт в его продуктивном и рецептивном видах. При этом, прагматические параметры в процессе общения понимаются ею как составляющие части в страноведческой и лингвострановедческой компетенциях. Мы полагаем, что выше представленная интерпретация коммуникативной компетенции, наиболее приемлема для студентов, обучающихся на языковых факультетах вузов, ибо соответствует целям обучения по данной специальности [9,26].

Следует указать одинаковую важность и значимость в овладении всеми компетенциями как при профессиональной подготовке учителей по иностранному языку, так и при организации профессионального общения. Особое выделение коммуникативной компетенции обусловлено важностью сформированного умения общаться, ибо от него зависит и формирование последующих компетенций.

Модель по развитию иноязычной компетентности студентов предусматривает активизацию обучающего процесса через внедрение обучающих методов, «обеспечивающих продуктивную, творческую и поисковую направленность в деятельности обучающихся» [167,102].

При этом, конкретизация используемых методов обусловлена рядом факторов и параметров: специфика учебного заведения; цели, задачи и содержание иноязычного материала; особенности региона, контингента студентов и профессорско-преподавательского состава; специфика технологии обучения и т.п.

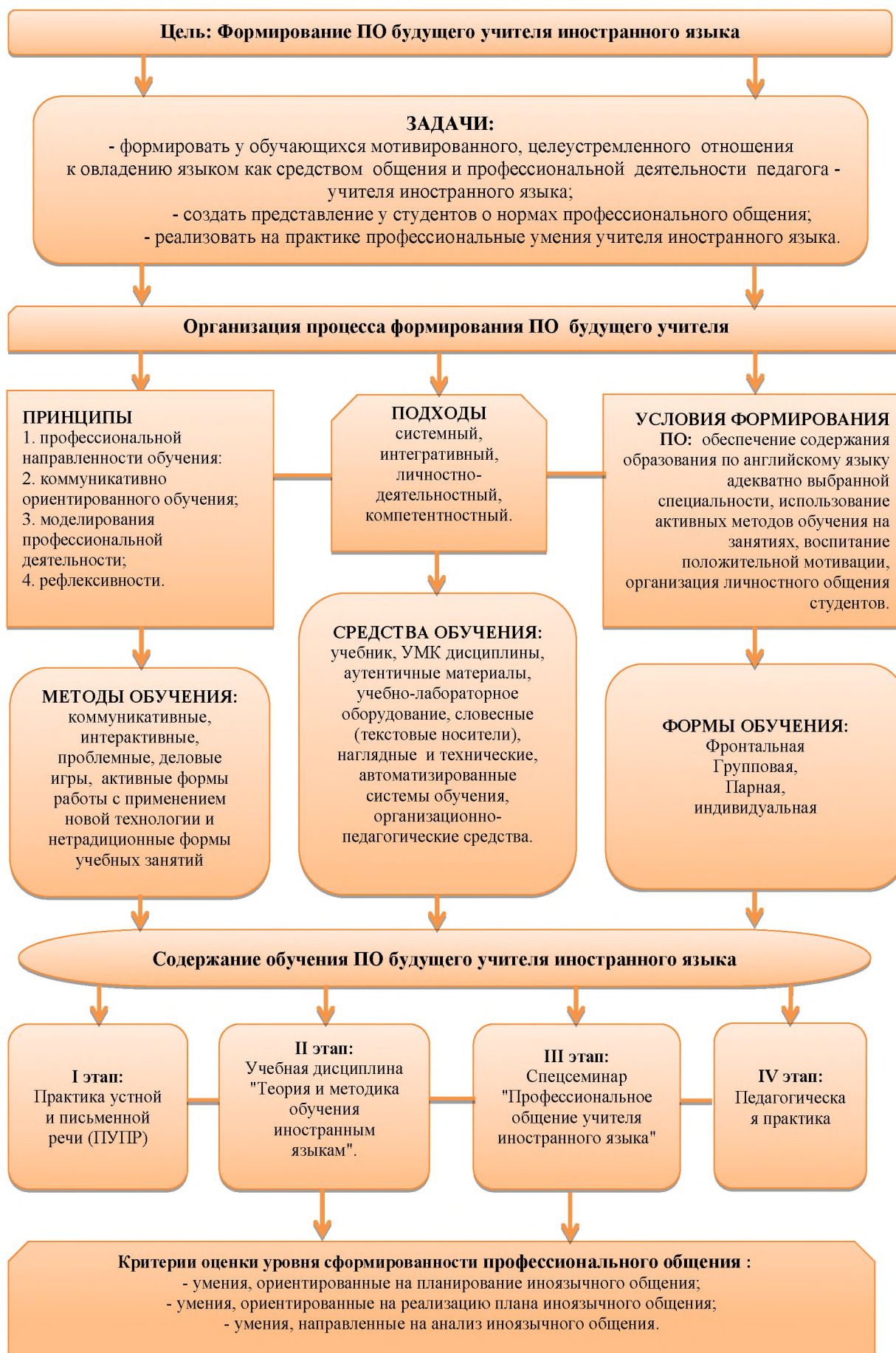
В опытно-экспериментальном обучении используются конкретные формы: *фронтальная* (через взаимодействие между преподавателем и студентами академической группы или подгруппы); *групповая* (путем организации обучения в минигруппах); *парная* (путем взаимодействия двух студентов); *индивидуальная* (путем взаимодействия преподавателя и одного студента).

Кроме того, в практике педагогической деятельности признаны устоявшиеся формы по организации обучающего процесса: лекции, практические занятия, семинары, самостоятельная работа, консультации, и др.), а также внедрение инновационных технологий и нетрадиционных форм обучения: деловые, ролевые игры, проблемные лекции, межпредметные занятия и т.п.

Таким образом, структура обучающей модели по иноязычному профессиональному общению учителей иностранного языка представлена рядом компонентов: целью, принципами, содержанием обучающего материала, критериями по оценке сформированных умений, педагогическими условиями по организации эффективного обучения. Данные компоненты представлены в модели (см. рис.1).

Цель обучения как базисная категория, вбирает в себя совокупность объективных потребностей общества. Она предстает в виде идеального предвидения результатов деятельности. Разработанной нами обучающей моделью охватываются четыре образовательные дисциплины языкового факультета педагогического вуза, а именно: курс «Практика устной и письменной речи» (ПУПР) по английскому языку (2-4 годы обучения), дисциплина «Теория и методика обучения иностранным языкам» (2-3 курсы), спецсеминар «Профессиональное общение учителя иностранного языка» и педагогическая практика на предвыпускном и выпускном курсах. В целом процессом обучения выстраивается в направлении совершенствования полученных знаний, умений, навыков и качеств, которые будут востребованы в предстоящей профессиональной сфере.

Модель формирования профессионального общения (ПО) будущего учителя иностранного языка



Таким образом, весь целостный процесс обучения сориентирован на реализацию идеальной цели в освоении иностранного языка, при которой студенту требуется овладение: исследовательскими и творческими качествами; собственным видением проблем в профессиональной сфере; собственными путями в их решении, а не просто владеть знаниями для повторения действий преподавателя. Пересмотр обучающего процесса практическому курсу иностранного языка обусловлен требованиями разрешения ряда задач: освоение образовательной программы по дисциплине, овладение профессиональными умениями в преподавании языка и на основе умений организовывать профессиональное общение.

В целях адекватного образовательного процесса в контексте выдвигаемых целей и задач, следует осуществить конкретизацию принципов, на основе которых раскрываются цели, закономерности и перспективы обучения. По мнению В.С.Безруковой «принципы связывают цель и средства ее достижения, которыми являются содержание, методы, средства и формы» [26,42].

Следует учитывать, что профессиональная подготовка учителей иностранного языка в высшей школе предусматривает опору на базовые принципы обучения, представленные совокупностью социальной обусловленности и научности в обучении; практической (профессиональной) направленностью; целенаправленностью, систематичностью и последовательностью; наглядностью; сознательностью, активностью и самостоятельностью обучающихся; дифференцированным и индивидуальным подходами; единством обучения и воспитания.

Разработанная нами обучающая модель, направленная на совершенствование иноязычной профессиональной речи педагога по иностранному языку, выстраивалась с учетом принципов: профессионально сориентированного обучения, коммуникативно ориентированного обучения, принципа по моделированию и рефлексивности профессиональной деятельности.

Актуальность проблемы по профессиональной направленности обучения

указывается в ряде многочисленных исследований. Так, А.А. Вербицкий выделяет целесообразность профессионально ориентированного обучения при подготовке педагогических кадров через внедрение форм и методов, которые соотносятся реальными задачами в профессиональной сфере [45].

Реализация обучающего процесса в соответствии с данным принципом способствует индивидуальному профессиональному самосовершенствованию студентов.

Е.И. Пассов в книге «Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования» рассматривает систему профессиональной подготовки в сфере педагогической деятельности через ее профессиональную ориентированность не в ущерб ее предметной составляющей. Он указывает, что моделирование содержания и структуры педагогической деятельности предусматривает их увязку с дифференцированной оценкой как педагогических знаний, так и профессионально направленных умений в целях совершенствования профессионального мастерства педагогов [162,8].

В целом, обучающий процесс по освоению иностранного языка в рамках теоретической и методической подготовки обучающихся предусматривает деятельностный характер обучения, предусматривающий коммуникативно и профессионально ориентированные принципы обучения. Ибо при данном подходе практика по освоению устной и письменной речи ассоциируется с коммуникативным процессом, в котором собеседниками решаются как реальные, так и предполагаемые задачи по осуществлению совместной иноязычной деятельности. С этой целью процесс обучения выстраивается через практическую деятельность, основанную на реальном общении. Использование содержательных материалов коммуникативной и профессиональной направленности обуславливает речевую направленность занятий по иностранному языку.

Проблеме организации обучения иноязычному профессиональному общению на основе использования принципа моделирования в сфере профессиональной деятельности посвящен ряд исследований [5; 21; 29;

30;31;37; 43; 45; 52 и др.].

Профессиональная подготовка педагога, владеющего исследовательскими навыками и умениями в целях проектирования собственной деятельности, а также навыками рефлексии и критического мышления обусловлена принципом рефлексивности при организации обучающего и воспитательного процессов.

Рефлексивная деятельность студентов определяется ее ориентацией в направлении изучения и дальнейшего совершенствования сферы собственной образовательной деятельности. Предмет рефлексии определяется этапами профессиональной деятельности педагога по иностранному языку, представленных:

- планированием занятий и подготовкой материалов по содержанию обучения;
- совокупностью: проектировочных умений педагога по иностранному языку в плане ведения урока, управленческими навыками по его организации и т.п., т.е. - организационно-коммуникативными умениями учителя иностранного языка);
- оценкой своей деятельности на основе наблюдения и анализа в целях выстраивания перспектив в профессиональном развитии.

Процесс рефлексии представлен следующей схемой: пониманием, номинацией, обобщением, самоопределением. Данная схема способствует реконструкции и развитию у студентов интеллектуальных процедур, которые детерминируют весь процесс организации их профессионально направленных действий.

Рефлексивный этап обычно проходит через весь процесс обучения, но может быть скорректирован и в виде самостоятельного этапа, осуществляемого как индивидуально, так и коллективно. Благодаря принципу рефлексивности знания, преобразовываясь в умения, трансформируются в основу для осуществления самостоятельного профессионального творчества.

Организация обучающего процесса обусловлена адекватными целями в задачами обучения. В этом контексте целесообразно выстраивание целостного

представления о профессиональной деятельности педагога иностранного языка, где методической функции отводится ведущее значение.

Большая значимость отводится и терминологической корректности, осваиваемых на основе адекватного и концентрированного информационного источника, представленного научным текстом, в котором содержится специфическая лексика. Именно в силу этого, спецификой научного текста представлена обучающая основа первого этапа при обучении иноязычному профессиональному общению педагога по иностранному языку.

Умение организовывать обучающую деятельность на основе научного текста, содержательно увязанного со специальностью нами рассматривается в виде значимого компонента в профессиональной подготовке педагога по иностранному языку. Тем не менее, обучающий процесс не должен быть ограничен рамками лишь данным этапом, связанного с научным текстом. Ибо данным видом обучающей деятельности не в полной мере охватываются различные аспекты коммуникационного процесса.

Второй этап предусматривает передачу инициативы студентам при проведении занятий студентам, в целях развития их практических умений путем организации «методических пауз» во время занятий или специальных профессионально сориентированных дискуссий в целях анализа совершаемых профессиональных действий.

Как известно, при обучении курсу практики языка преподаватели обычно нацелены на овладение студентами содержанием материала, представленного лингвистическим характером. Между тем, решение первой задачи в условиях педагогического вуза должно быть подчинено реализации второй задачи, а именно - обучению иноязычному профессиональному общению учителя иностранного языка. Данный вид деятельности предусматривает моделирование обучающей работы педагога по иностранному языку, включающего: проектирование, планирование, самостоятельную организацию занятий по конкретному виду деятельности, анализ профессиональных действий.

Процесс обучения, которым обеспечивается реализация данного вида задач, представлен сложной структурой, ибо сориентирован ряд проблем, связанных с дифференциацией речевой подготовки - формированием не только общих (унифицированных), но и речевых умений и навыков в контексте их профессиональной сориентированности.

Обучающая модель по иноязычному профессиональному общению будущего учителя иностранного языка увязывается и с обучающими средствами, которые в их широком значении «способствуют достижению целей образования, т.е. содержат всю совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения» [177,13].

В своей работе учитель, прежде всего, опирается на учебник, которым детерминирована его деятельность. Но, как правило, учебником не предусмотрено отражение быстро изменяющейся действительности современного мира, которая должна включаться в содержание речевой деятельности при организации занятий по иностранному языку.

Вышеизложенное требует творческого подхода к обучающему процессу со стороны педагога, основанного на индивидуальном новаторстве, поиска оригинального стиля в педагогической деятельности, чуждого предписаниям.

Кроме того, занятия по иностранному языку предусматривают использование аутентичных материалов в рамках изучаемой иноязычной культуры. Данные материалы, рассматриваемые как основа содержания высказываний, необходимы при освоении иноязычного общения.

Моделирование будущей профессиональной деятельности педагога по иностранному языку предусматривает и наличие у студентов умений, связанных с самостоятельной организацией обучающего материала. Реализация данного вида задач связана с освоением методики преподавания иностранного языка, которая конкретизирует их профессионально-методические действия.

Дидактическими средствами обучения должны включать в себя совокупность учебно-лабораторного оборудования, словесные средства

(текстовые носители), наглядные пособия (объемные и печатные), технические средства (магнитофон, CD и DVD-проигрыватель, видеоманитофон), автоматизированные обучающие системы (компьютер, лингафонный кабинет) т.п. Весь комплекс обучающих средств представлен в данном исследовании в виде учебно-методического комплекса по дисциплине, а именно УМК по и специальным (ПУПР) и общепрофессиональным (методическим) дисциплинам.

Например, УМК по курсу «Теория и методика обучения иностранным языкам» включает в себя требования к учебному плану по специальности 050303 - «Английский язык», утвержденные МО РТ [6]. Содержательный аспект профессионально-методической подготовки рассматривается в Программе курса «Методика обучения иностранным языкам» [7] и соответствует требованиям Госстандарта по высшему педагогическому образованию [63].

Теоретико-методическая подготовка представлена лекционным курсом. Формирование профессионально-методических умений связано с практическими занятиями, предусматривающими самостоятельную подготовку студентов под руководством педагога (СРСП) и процесс педагогической практики в школе.

В рамках последовательности учебной программы, которая обоснована в работах В.П. Беспалько и Ю.Г. Татур, требуется конкретизировать дидактические процессы, связанные с реализацией целей обучения: «последним этапом создания программы является обоснование наиболее приемлемых организационных форм обучения, т.е. тех учебных условий, в которых должен быть осуществлен дидактический процесс. Организационные формы обучения так же вариативны, как дидактический процесс» [30,116].

Формирование у студентов профессиональной иноязычной речи предусматривает внедрение обучающих форм, связанных с обеспечением «трансформации обучающих задач в профессиональные» [33], которые в

последующем трансформируются у студентов в их будущую педагогическую деятельность.

Достижение заявленных целей обучения обусловлено формами и системой профессионально сориентированных задания, решение которых охватывало коллективные, парные и индивидуальные формы деятельности.

Формы по освоению иноязычного профессионального общения будущих учителей иностранного языка представлены: индивидуальными и групповыми консультациями; мозговым штурмом; анализом аутентичного источника как обучающей базы (средства массовой информации, сайты Интернет и т.д.) и т.п.

Системообразующий компонент при данном виде обучения представлен методическим мастерством педагога, которым обеспечивается:

- максимальная возможность для трансформации от обучающей деятельности в профессиональную, при которой в контексте одного вида деятельности «выращивается» принципиально иная;

- оптимальные условия для осуществления студентами собственной самореализации на основе их самоопределения как специалиста, владеющего иноязычным коммуникативным средством в сфере профессионального общения.

Как известно, на старших курсах, завершающих профессиональную подготовку будущего специалиста, обеспечивается более глубокая преемственность и интеграция всего комплекса изучаемых дисциплин на совершенствование профессионально-педагогических компетенций.

В целом весь процесс обучения иноязычному профессиональному общению у будущих учителей иностранного языка обуславливается критериями, которые предусматривают умения следующего характера:

- 1) планировать организацию иноязычного общения;
- 2) создать гармоничные условия на занятиях;
- 3) анализировать процесс иноязычного общения, на основе самоконтроля и самокоррекции [8, 40].

Качество и сформированность данных умений обусловлена многими факторами, которые следует учитывать в образовательном процессе и при самообразовании, ибо уровень их сформированности обеспечивает развитие педагогического мастерства.

Технология по реализации данной обучающей модели, связанной с освоением иноязычного профессионального общения будущими учителями иностранного языка на языковых факультетах педагогических вузов и педагогические условия, обеспечивающие ее эффективность, зависят от организационно-дидактического обеспечения процесса формирования профессионального общения студентов.

2.2. Организационно-дидактическое обеспечение процесса формирования профессионального общения студентов в языковом педагогическом вузе

При организационно-дидактическом обеспечении процесса формирования профессионального общения на факультетах иностранного языка мы исходили из положения «...обучающий процесс по специальным и общепрофессиональным дисциплинам должен иметь профессиональную направленность и сориентированность на совершенствование практики по усвоению иностранного языка, повышение культуры иноязычной речи у будущих педагогов» [5,320]. Процесс профессиональной подготовки педагогов иностранного языка предусматривает наличие междисциплинарных связей по специальным (языковым) и общепрофессиональным дисциплинам (методическим и психолого-педагогическим курсам). Данное положение обусловлено необходимостью формирования профессиональной компетенции у студентов при изучении ими иностранного языка.

Содержательные материалы по практике обучения профессиональному общению включают четыре этапа (вида) обучающей деятельности:

I этап: Курс «Практика устной и письменной речи английского языка» (ПУПР).

II этап: Курс «Теория и методика обучения иностранным языкам».

III этап: Спецсеминар «Профессиональное общение учителя иностранного языка».

IV этап. Педагогическая практика.

Анализ каждого этапа представлен следующей характеристикой:

I этап предусматривает изучение курса «Практика устной и письменной речи английского языка» (ПУПР). Прохождение данного курса обусловлено целью, направленную на качественную профессиональную подготовку преподавательских кадров по обучению иностранному языку в условиях общеобразовательных учреждений. Курсом, на основе формирования языковой компетенции осуществляется внедрение идеи по системно-интегративному подходу в ее соподчинении с единой целью, предусматривающую формирование профессионального общения у студентов как будущих педагогов по иностранному языку. Именно поэтому, изучение данного курса рассматривается нами под углом одной из важнейших составляющих в учебном плане, содержательная направленность которой учитывает задачу по комплексному формированию профессионального общения. В контексте обоснования теоретических и практических параметров курса данное положение предусматривает нижеследующее рассмотрение.

В рамках учебного плана, связанного с обучением бакалавров-учителей по английскому языку предмет - «Практика устной и письменной речи» охватывает с 1-ого по 4-ый курсы, представленный объемом в 32 кредита - 512 часов аудиторных занятий. С 4-ого семестра, начинается изучение продвинутого этапа ПУПР. Ибо данный период обучения совпадает с изучением дисциплины: «Теория и методика обучения иностранным языкам», т.е. с освоения специальных профессионально направленных дисциплин.

Учебной программой по дисциплине ПУПР констатируется, что «процесс обучения в целом должен быть представлен педагогической направленностью путем привития обучающимся навыков и умений, которые будут востребованы в будущей профессии. Они представлены умениями: четко, выразительно и грамотно оформлять свою речь (устную и письменную); владеть аудиторией и т.п.» [175,3]. Все формируемые навыки и умения выстраиваются в соответствии с требованиями в рамках конкретной методической компетенции у студентов. Именно данным положением обосновывается закладка у студентов языкового/речевого фундамента, сориентированного на будущую профессию.

Принципом профессиональной и коммуникативной направленности при обучении английскому языку в условиях вуза предусматривается осуществление систематизации и классификации по содержанию речевого материала для его соответствия будущей преподавательской работе студентов в среднем общеобразовательном учреждении.

В представленном нами исследовании констатируется, что по всему курсу обучения английскому языку должна предусматриваться коммуникативно-ориентированная направленность. Это требование пронизывает все виды обучающей деятельности, направленных на трансформацию учебной (обучающей) деятельности в учебно-профессиональную [5,267]. Ибо сочетание и взаимопереход обучающей и профессиональной деятельностей в условиях вузовской подготовки – важнейший параметр при формировании профессионально направленного общения у студентов.

По результатам констатирующего этапа в исследовании мы можем констатировать, что в практике обучения иностранному языку в педагогических вузах, не достаточно осознается значимость системно-интегративного подхода. Это сказывается и на процессе изучения дисциплины ПУПР, где осуществляется, как правило, реализация в основном одной обучающей задачи, связанной с приобретением обучающимися сугубо

академических знаний. Ибо преподавателями часто не учитываются содержательные и методические параметры учебных дисциплин в контексте их межпредметных связей с другими смежными курсами, которые также имеют немаловажную значимость для профессиональной подготовки будущих педагогов по иностранному языку. То есть, обучающий процесс по дисциплине «Практика устной и письменной речи» (ПУПР) не увязывается с процессом обучения профессиональному общению.

Мы считаем, иноязычное профессиональное общение должно предусматривать и методические аспекты при обучении иностранному языку в условиях среднего общеобразовательного учреждения в целях концентрации всех основных моментов по осуществлению педагогической деятельности педагога по английскому языку.

Методикой организации практических занятий по дисциплине ПУПР предусматривается формирование у студентов осознания, что при освоении иностранного языка основная цель представлена овладением иноязычной речевой практикой, т.е. наличием у обучающихся коммуникативной компетенции как совокупности видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения и письма). Осознание данного положения способствует восприятию многих лингводидактических закономерностей студентами в контексте будущей профессии педагога.

Необходимо также внедрение различных приемов методического характера, сориентированных на развитие речевой практики у школьников, предусматривающую взаимосвязь содержательных материалов по лексическому и грамматическому наполнению. Они включают ряд методических приемов: фонетическую зарядку, речевую зарядку, подстановочные упражнения, диктант и его разновидности, ролевые и деловые игры, ситуативные упражнения и другие.

Обоснованию вышеизложенного посвящен целый ряд лингводидактических и психолого-педагогических исследований (С.Н. Алиев, А.В. Бабаянц, Г.А. Китайгородская, И.Е. Колесникова, А.В.

Коньшева, Е.А. Маслыко, Х.Г. Сайфуллаев и др.).

В рамках представленного исследования нами освещается практика по организации и проведению занятий по английскому языку путем внедрения системно-интегративного подхода. Данная практика представлена внедрением в обучающий процесс деловых игр, которыми обеспечиваются большие возможности по совершенствованию учебно-воспитательного процесса, сориентированного на формирование и развитие коммуникативной деятельности у обучающихся.

С точки зрения педагогических приемов - деловая игра предусматривает моделирование разнообразных ситуаций, управленческого и производственного характера. Их цель связана с обучением отдельной личности и группы в целом навыкам и умениям, направленных на принятие решений. Использование деловой игры на занятиях по языку предусматривает повышение эффективности освоения профессионального общения. Ибо разнообразные ситуации общения, создаваемые в рамках деловой игры, активизируют обучающихся на проявление разнообразных высказываний по заданным ситуациям» [3,67].

Следует отметить, что деловая игра – это одна из форм, воспроизводящая предметное и социальное содержание, связанное с профессиональной деятельностью будущих специалистов. Она представлена актуализацией системных отношений, характерных для профессии педагога по иностранному языку в общеобразовательном учебном заведении. Ибо весь процесс деловой игры представлен выполнением обучающимися профессионально направленной деятельности, т.е. деятельности, которая характеризуется профессиональными параметрами по форме, и в то же время учебными по содержанию [45].

Студенты в рамках деловой игры могут быть представлены через выполнение разнообразных ролей: педагогом, методистом, студентом-практикантом, учеником, и т.п., через которые осуществляется совершенствование языковой (лингвистической) компетенции. Ибо

проявление мотивации для осуществления коммуникативной стратегии обусловлено изменениями в ситуации общения, сориентированной на новое речевое поведение в рамках разрешения иных коммуникативных задач.

В целом, игровой метод обучения предусматривает активизацию познавательной деятельности у студентов при освоении ими иностранного языка на основе сознательного отношения к совершенствованию собственных коммуникативных навыков. Кроме того развивается творческий потенциал студентов, формирующий и развивающий у них коммуникативную компетенцию и навыки по осуществлению профессионального общения.

Процесс организации деловой игры в студенческой аудитории может быть представлен выдвижением ряда методических проблем:

- 1) формирование и совершенствование лексических и грамматических навыков по иноязычной у обучающихся средних общеобразовательных учебных заведений;
- 2) мотивация обучающей речевой деятельности;
- 3) активизации иноязычного общения средствами коммуникативных упражнений;
- 4) освоение иноязычного речевого этикета: средства и методы;
- 5) принципы и методы по обучению английскому языку;
- 6) организационные формы обучения; организация контроля при обучении языку и т.п.

Данными проблемами отражаются наиболее характерные для практической методики по обучению иностранному языку вопросы. Они должны быть сориентированы на совершенствование словарного фонда, отражающего предметное содержание проблемы, что будет способствовать дифференциации содержательного материала, представленного языковой / речевой направленностью на организацию конкретной деловой игры, с уточнением коммуникативной задачи для каждой роли и ее методического содержания.

Тем самым, практическим курсом по английскому языку предусматривается реализация коммуникативно-ориентированного характера в обучении. При таком контексте усвоение иностранного языка вбирает в себя освоение специфики по организации обучающей коммуникативной деятельности, ее моделирования при коммуникативном взаимодействии обучающихся и педагога в процессе занятий и при ситуациях учебно-воспитательного характера.

II этап предусматривает изучение курса «Теория и методика обучения иностранным языкам».

В учебном плане по направлению подготовки «Бакалавра филологии» методические дисциплины представлены курсом «Теорией и методикой обучения иностранным языкам». Она включает два подраздела: «Общая методика обучения иностранным языкам в общеобразовательных учреждениях» и «Методика обучения английскому языку в общеобразовательных учреждениях». Основываясь на преемственной связи обеих дисциплин по их содержанию и целевым установкам, мы рассматриваем их в рамках единой группы. Ибо ими представлена единая общность в: закономерностях лингводидактического характера, проблемах обучения иностранному (английскому) языку. Причем все методические вопросы представлены общими и частными аспектами в преподавании.

Следует отметить, что качество профессионального педагогического образования зависит от качества усвоения методики обучения иностранному языку, концептуальный характер которой должен быть осознан преподавателями высших учебных заведений. Организация занятий лекционного и практического характера, а также самостоятельная работа по дисциплинам лингводидактической направленности, осуществляемая под контролем со стороны педагога (СРСП) обуславливалась нами на ряде научных принципов организации учебного процесса, установленных в методических исследованиях.

Так, известным российским ученым по лингводидактике А.Н. Щукиным, система принципов обучения включает четыре группы: дидактические, лингвистические, психологические, методические [230,148].

Вышеизложенные принципы, обусловленные объективными закономерностями изучения иностранного языка, предусматривают их рассмотрение как системного образования, обусловленного взаимосвязью и взаимовлиянием между всеми составляющими. Например, стимулирование развития мотивации обучения достигается дидактическими принципами - доступностью и посильностью, активностью и наглядностью; взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности обусловлена лингвистическими принципами – системностью и концентризмом, функциональностью и разграничением языка и речи; учетом принципа аппроксимации обуславливается положительная мотивация у обучающихся, путем «создания благоприятной атмосферы в аудитории повышается уровень их речевой активности, устраняется боязнь совершить ошибку» [230,172].

Итак, именно принципами обучения обуславливается концептуальность и содержательная направленность курсов по теории и методике преподавания иностранных языков.

Процесс изучения «Теории и методики обучения иностранным языкам» на факультетах иностранных языков в условиях педвузов РТ организовывается на базе учебной программы по специальности № 033200. Данной программой объединены требования по общей методике обучения иностранному языку и методике преподавания английского языка [7].
Основные цели программы:

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

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

3) выработать у них умение эффективно и творчески использовать теоретические и практические знания в практической деятельности учителя иностранного языка» [7,4].

Совершенствование методического арсенала студентов осуществляется в процессе лекционных занятий, представленных систематизацией знаний по теоретическим положениям путем обобщающей информации, связанной с современными методами по активизации обучающего процесса и инновационными технологиями по изучению иностранного языка в условиях общеобразовательных учебных заведений. На данных занятиях студентами приобретаются знания по реализации внедрения теории в практику. Тем самым обучающий процесс в целом представлен пополнением обучающих приемов и методов в русле современной школьной методики по обучению иностранным языкам.

Переход студентов с позиции, представленной пассивностью объекта при усвоении знаний на позицию, представленную активностью субъекта в обучении, осуществляется в процессе занятий по методике обучения иностранному языку через реализацию принципа по равноправным субъектно-субъектного отношениям педагога и студентов. Это способствует реализации активного, поисково-творческого подхода при формировании у студентов профессиональной компетенции [91].

Таким образом, дисциплинами - «Общая методика обучения иностранным языкам» и «Методика обучения английскому языку» реализуется взаимосвязь между специальными (языковыми) дисциплинами и общепрофессиональными. Кроме того, данными дисциплинами рассматриваются различные аспекты в аналогичных предметах изучения, которые, раскрываясь в разные периоды многоуровневой подготовки специалистов, обеспечивают проявление важнейших связывающих компонентов на всех уровнях языковой подготовки, объединяя их единую целостность - систему.

Тем самым, идеи о востребованности в речевой (коммуникативной) подготовке студентов по английскому языку и первостепенной значимости коммуникативности в контексте личностного свойства будущего педагога по иностранному языку, приобретают эффективную реализацию через содержание и методы организации аудиторных и внеаудиторных занятий в педвузе.

III этап представлен спецсеминаром по теме «Профессиональное общение учителя иностранного языка».

Необходимо указать, что содержательное наполнение по спецсеминару является продолжением вышеперечисленных дисциплин методического характера. Он также представлен путем реализации принципа по системно-интегративному подходу.

Основная цель спецсеминара – обобщение всех теоретических знаний по методике обучения иностранному языку и совершенствование их уровня усвоения.

Спецсеминаром охватывается ряд ключевых проблем и знаний, сориентированных на эффективную профессиональную подготовку студентов для реализации педагогической обучающей деятельности в школе.

Тематическое содержание по спецсеминару представлено активной проработкой и анализом ряда актуальных проблем сфере профессионального общения будущих учителей иностранного языка, которые необходимы для успешного преподавания иностранного (английского) языка в школе. Оно включает в себя:

1. Учебно-методический комплекс (УМК) по дисциплине - английский язык, в котором отражены структура и содержательные материалы в рамках школьных учебников по английскому языку (2 часа).

2. Календарно-тематический план по изучению английского языка в школе, состоящего из: структуры, принципов и требований к нему (2 часа).

3. Поурочное планирование (план-конспект уроков английского языка) (2 часа).

4. Отражение специфики каждого урока по английскому языку: тип урока и его структуру (2 часа).

5. Особенности современного урока по английскому языку: анализ видео-урока (2 часа).

6. Анализ урока по английскому языку: методический анализ педагогического мастерства и организации профессионального общения педагога (2 часа).

7. Реализацию принципа коммуникативности на уроке (2 часа).

8. Учебное сотрудничество на уроке – как разновидности организации группового общения обучающихся (2 часа).

9. Диалогическую речь как форму устного речевого общения обучающихся (2 часа).

10. Использование общения путем организации ролевых и деловых игр на уроках английского языка (2 часа).

11. Аудиовизуальные материалы и ТСО для организации иноязычной среды в общении (2 часа).

12. Особенности проведения уроков, представленных сценарным характером: дискуссии, мозговой штурм, ток – шоу, симуляция, викторина, урок – конкурс и т.п. (2 часа).

13. Внеклассной работой как средством по созданию естественных ситуаций в речевом общении (2 часа).

14. Основными требованиями к осуществлению профессионального общения учителя иностранного языка (2 часа).

15. Структурой профессионального общения учителя иностранного языка (2 часа).

16. Знанием лексики школьного обихода как основой в иноязычном общении учителя (2 часа). Всего 32 часа (2 кредита).

В целом, вся тематика спецсеминара, представленная для обсуждения, рассматривается в виде системной проработки наиболее значимы для

практики преподавания английского языка вопросов, связанных с обучением иноязычному профессиональному общению студентов.

На занятиях спецсеминара по профессиональному общению реализуется системно-интегративный подход, который способствует значительному повышению уровня активности студентов.

IV этап представлен педагогической практикой. Согласно учебному плану студенты факультетов иностранных языков проходят педагогическую практику на предвыпускном и выпускном, т.е. на III и IV курсах. Данный вид практики представлен своей спецификой и возможностями, что отличает ее от учебной практики предыдущих курсов. Прежде всего данная практика представлена комплексным характером, который предусматривает: мобилизацию и использование ранее приобретенных знаний, умений и навыков в сфере выбранной студентами специальности; общую эрудицию и индивидуальные способности. Ибо, умение осуществлять обучение - это непростое педагогическое умение, которое не определяется лишь умением по использованию необходимых приемов и способов обучения. Оно представлено специфической психологической структурой, основные составляющие которой по отношению к профессиональной деятельности педагога рассматриваются рядом педагогических функций: а) конструктивно-планирующей, б) организаторской, в) коммуникативно-обучающей, г) воспитывающей, д) гностической, анализ которых дается в исследованиях: О.А. Абдулиной, Н. В. Кузьминой, Г. В. Роговой, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др. Формирование данных функции у студентов как будущих педагогов по иностранному языку обуславливается грамотной организацией педагогической практики в условиях общеобразовательных учреждений. В этом контексте развитие у студентов умений и навыков конструктивного, организаторского, коммуникативного и гностического характера на основе комплексной реализации учебно-воспитательных задач, представленных: грамотной организацией уроков и внеклассных мероприятий; выполнением заданий методической, психологической и педагогической направленности;

оформлением документации - рассматривается как основная составляющая в педагогической практике. При этом специфические трудности, которыми представлены каждая педагогическая функция, должны решаться по ходу каждого этапа в педагогической практике через актуализацию внимания студентов на их решении.

Особая значимость педагогической практики в целостной системе профессиональной подготовки будущего педагога по иностранному языку в условиях педагогического вуза обусловлена рядом задач по личностному становлению педагога-воспитателя и специфическими формами по профессиональному обучению, которые отличают ее от всех других форм обучающей деятельности. Ибо профессиональная подготовка педагога по иностранному языку, представляя собой многоступенчатый и достаточно сложный процесс, вбирает в себя как теоретическую, так и практическую составляющие. И в этой взаимосвязи на педагогическую практику отводится большая нагрузка в ее сопоставлении с аудиторной работой студентов [5, 311].

Педагогическая практика в рамках специфического вида обучения представлена единством двух составляющих в организации обучения – теоретической и практической. В научных материалах данное положение представлено в виде ее понимания как связующего звена между теоретической подготовкой студентов и их предстоящей самостоятельной педагогической деятельностью в условиях школы [1; 5; 69; 74; 107; 127 и др.]. Она предусматривает адаптацию студентов в отношении реальных условий в профессиональной сфере путем проявления качеств личностного и профессионального характера. Именно такая ее направленность формирует профессиональную компетентность будущих педагогов, закладывая основы по организации профессионального общения. Вместе с тем педагогическая практика как форма по профессиональному обучению представлена фундаментальными, специальными и психолого-педагогическими знаниями, связанных с практикой усвоения закономерностей и принципов в

осуществлении профессиональной деятельности.

«Опыт показывает, - пишет И.Ф. Комков, - что вооружение молодого педагога теорией обучения иностранному языку еще не решает проблемы его педагогического мастерства. Последнее приходит к нему лишь в тех случаях, когда методическая теория будет успешно адаптирована (применена) к тем условиям, в которых учителю предстоит работать» [119,31]. Именно знаниями методического характера обуславливается конкретная практическая направленность в деятельности студентов-практикантов, предоставляющая им возможности для творческого поиска в решении методических задач. Таким образом, основа в формировании педагогических умений и навыков представлена сознательным использованием студентами специальных теоретических знаний, а также методической подготовкой в процессе их обучения.

Через педагогические умения проявляются способности обучающихся по использованию теоретических знаний в практической сфере, что подтверждает положение психолого-педагогической науки о единстве теории и практики. В этой связи в ряду критериев, направленных на оценку роли педагогической практики, представлен уровень овладения педагогическими знаниями и умениями, который обусловлен следующими условиями:

а) целесообразностью постоянного и управляемого стимулирования использования обучающимися разнообразных знаний теоретического характера при осуществлении собственной практической деятельности путем их взаимосвязанной целостности;

б) формированием конкретных педагогических умений и навыков в рамках целенаправленного образовательного процесса.

Г.В. Роговой в отношении требований, связанных с методической подготовкой выпускников факультетов иностранных языков отмечает: «Они должны владеть иностранным языком как на теоретическом уровне, так и на практическом, проявляющимся через умения, связанные с обучением языку. При этом обучающиеся должны владеть осуществлением

самостоятельного поиска и выявления целесообразных методов и приемов в контексте их адекватности условиям обучения». При этом категория - «умение обучать» - раскрывается на основе требований, направленных на формирование у будущего педагога «гибкой системы», вбирающей в себя методические знания, т.е. системы, которая обуславливает конкретизацию методов и приемов обучения, в их адекватном соответствии с целью, содержанием и конкретными условиями обучения» [142,11].

Анализ обучающей практики, направленной на выявление эффективности обучающего процесса, констатирует о необходимости грамотно организованного планирования, а также умения по организации выполнения и корректировки поурочного плана в контексте проявления ранее непредусмотренных обстоятельств.

Ибо, как отмечает Н.В. Кузьминой: «Как бы ни был грамотно и хорошо организован содержательный материал и спланировано занятие, педагогическая работа не будет успешной, если педагог не будет владеть грамотной организацией учебной деятельности обучающихся и своей собственно педагогической. В этой связи организаторский характер профессиональной работы педагога объясняется тем, что любое педагогическое действие педагога, так или иначе обуславливается организаторским актом, и педагогическая деятельность педагога и воспитателя представлена организаторской направленностью» [127,65]. Через организаторскую деятельность педагога осуществляется практическая реализация планов учителя, которые корректируются путем целенаправленного планирования. Именно в процессе занятий осуществляется проверка объективности разработанных педагогом планов в контексте их соответствия условиям обучающего процесса, и формулируются практические выводы с целью более эффективного использования уже апробированных ранее методов и приемов.

Принцип единства обучения и воспитания при обучении языку представлен еще одной значимой педагогической функцией -

воспитывающей, через которую формируются идейные, умственные и нравственные качества у обучающихся. Вышеизложенное является констатацией, что в ходе решения педагогической задачи студентам-практикантам следует выполнять виды деятельности, а именно:

а) изучать конкретные условия обучения в рамках конкретной школы и класса;

б) осуществлять методический анализ и прогнозирование возможных трудностей при изучении материалов учебников и учебных пособий;

в) проектировать цели урока (серии занятий) с конкретизацией поурочных планов (внеклассных мероприятий);

г) реализовывать поурочные планы (планы по внеклассным мероприятиям);

д) устанавливать деловые взаимоотношения с обучающимися и среди самих обучающихся, на основе оценки и корректировки их познавательной деятельности;

е) анализировать и оценивать эффективность результатов собственной педагогической деятельности в контексте их соотнесения с намеченными целями;

ж) реализовывать принцип единства обучения и воспитания в рамках средств по иностранному языку [8, 38].

Таким образом, рассматривая педагогическую деятельность студентов-практикантов на этапе педагогической практики, можно констатировать о ее динамическом характере, представленного самостоятельными решениями студентов по типовым педагогическим задачам, учебной и воспитательной направленности, на различных этапах усвоения иностранного языка, как под наблюдением руководства школы, так и более опытных учителей на местах. Ибо эффективность педагогической практики обусловлена уровнем самостоятельных умений студентов по «видению» педагогических задач, их формулированию и решению на основе учета обучающих условий, анализа результатов собственного педагогического воздействия на учащихся и

планирования новых задач.

На кафедры, осуществляющие процесс обучения по методике преподавания иностранных языков возлагается руководство, мониторинг и осуществление различных форм контроля (текущего, промежуточного, итогового) в целях направления учебно-воспитательной деятельности студентов в соответствии с определенным руслом учебного плана, предусматривающего формирование и развитие коммуникативной и профессиональной компетенций и профессионального общения у будущих учителей по иностранному языку.

2.3. Характеристика содержания, процесса и результатов опытно-экспериментального исследования

Проверка эффективности комплекса мер по педагогическим условиям, способствующих развитию и формированию у студентов профессионального общения в рамках педвуза при обучении иностранному языку осуществлялась нами на основе опытно-экспериментальной работы. Эксперимент охватывал четыре языковых факультета трех вузов – ТГПУ им. С. Айни, ТГИИЯ им. С. Улугзода и ХГУ им. Б. Гафурова. В эксперименте участвовало 560 студентов.

Объект экспериментальной работы был представлен системой профессиональной подготовки студентов по педагогической специальности. Цель эксперимента была представлена экспериментальной проверкой комплекса лингводидактических условий развития и формирования профессионального общения будущих учителей английского языка. В процессе экспериментального исследования также предусматривалось конкретизация выводов по теоретическим положениям.

В контексте выдвигаемой цели экспериментальной работы нами был конкретизирован ряд задач:

1) Изучить и проанализировать состояние и уровень наличия профессионального общения у студентов факультетов иностранного языка в педагогических вузах республики.

2) Внедрить в учебный процесс вуза комплекс лингводидактических условий развития и формирования навыков и умений по профессиональному общению у студентов - будущих учителей английского языка.

3) Изучить и представить анализ динамики в показателях развития и формирования профессионального общения студентов в ходе формирующего эксперимента.

4) Обобщить результаты опытно-экспериментального обучения.

Были использованы следующие методы исследования:

- анализ научной и теоретико-методической литературы по проблеме исследования;

- педагогическое наблюдение;
- анкетирование в среде студентов и преподавателей и анализ его результатов;
- тестирование студентов;
- организация бесед со студентами и преподавателями;
- анализ учебной деятельности студентов;
- констатирующий и обучающий эксперименты;
- экспертная оценка;
- математическая обработка результатов.

Экспериментальная деятельность в три этапа охватывала период с 2012 по 2018 гг.

Первый этап (2012-2013 гг.) – был посвящен констатирующему эксперименту, предусматривающего обоснование востребованности обучения иноязычному профессиональному общению учителей по иностранному языку и конкретизации содержательных аспектов профессионального общения педагога. Содержание экспериментальной работы включало:

- анализ функционирующей системы по формированию профессионального общения у будущих педагогов иностранного языка в педагогических вузах;

- выявление уровня профессионального общения у студентов в контексте критериев и показателей, разработанных в исследовании: наличие системы знаний, связанных со структурой иностранного языка; сформированность умений по речевому и неречевому поведению; понимание и самостоятельное составление иноязычных высказываний в контексте личностного и профессионального общения; умение разрешать языковые трудности в рамках дефицита языковых средств; оперирование языковыми средствами в контексте разнообразных коммуникативных ситуациях.

Цель второго этапа в эксперименте (2014-2016 гг.) - формирующего была посвящена апробации выдвигаемой модели, связанной с обучением профессиональному общению учителей иностранного языка. В связи с этим данный этап эксперимента увязывался с выявлением и обоснованием педагогических условий по эффективности реализации модели. Данный этап эксперимента определялся:

- разработкой программы и модели по экспериментальной работе;
- внедрением конкретизированных педагогических условий по формированию и развитию профессионального общения у студентов как будущих педагогов по иностранному языку в процесс обучения в вузе;
- контролем опытно-экспериментальной деятельности: наблюдение; организация контрольных срезов, бесед, анкетирования тестирования; экспертные оценки; анализ результатов деятельности обучающихся;
- конкретизацией данных по текущему и итоговому уровням формирования и развития профессионального общения;
- обработкой и анализом представленных результатов;
- подведением итогов экспериментальной деятельности.

Цель третьего этапа (2017-2018 гг.) – обобщающего включала в себя: анализ, систематизацию и обобщение результатов эксперимента, апробацию и публикацию материалов исследования.

Объективность результатов по экспериментальной работе была обусловлена выбором экспериментальных и контрольных групп, которые предусматривали наличие в целом равных уровней по успеваемости (знаний, умений, навыков) и начальному уровню профессионального общения. Опытно-экспериментальная работа по каждому из трех вузов была представлена тремя экспериментальными группами, сориентированных на реализацию разработанных нами педагогических условий, а также тремя контрольными группами, представленными формированием иноязычной компетентности по традиционному обучению при изучении иностранного языка. В целом экспериментом было охвачено 162 студента и 45 педагогов.

Вначале рассмотрим содержание экспериментального исследования на констатирующем этапе эксперимента.

Задачей констатирующего эксперимента явилось определение исходного уровня формирования иноязычного профессионального общения студентов - будущих педагогов по иностранному языку в основе на выделенные показатели.

Организация эксперимента предусматривала: анкетирование, тестирование, наблюдения, беседы с участниками эксперимента, посещения занятий учителей и педагогов, математическую обработку результатов. Констатирующим экспериментом были выявлены существующие недостатки при иноязычной подготовке студентов. Их устранение осуществлялось по ходу обучающего эксперимента. В целом было организовано три контрольных среза.

Первым контрольным срезом предусматривалось выявление уровня по наличию коммуникативно и профессионально сориентированного характера при обучении иностранному языку. Нами было организовано наблюдение и анализ свыше 120 занятий по ПУПР на 3-4 курсах факультетов

иностранного языка в трех вузах. В целях конкретизации уровня профессионального общения на аудиторных занятиях по ПУПР. Было выявлено, что большинством педагогов используются традиционные обучающие методы объяснительно-иллюстративного и репродуктивного характера, несмотря на присутствие отдельных компонентов коммуникативности.

Педагоги же, использующие активные методы обучения представлены меньшинством, не более 20%. Занятия же, представленные профессионально ориентированной направленностью, составили еще меньший уровень. Анализ результатов анкетирования выявил, что многие педагоги не владеют знанием требований программы по ПУПР, по которой предусматривается организация профессионально ориентированного обучения для обучающихся, находящихся на продвинутом этапе в освоении иностранного языка.

В целях выявления уровня по формированию профессионального общения у студентов, обучающихся на факультетах иностранных языков в контексте условий традиционного обучения языку в педвузе, нами был проведен второй срез.

В процессе второго среза для нас было важно выявить отношение студентов к профессионально выстроенному общению педагога по иностранному языку. Прежде всего, это касалось их адекватной осознанности в необходимости владения умениями и навыками по осуществлению профессионального общения. В этом контексте выявлялась значимость для студентов учебных дисциплин, имеющих языковую направленность. В частности, насколько они способствуют эффективному освоению ими собственной предстоящей профессиональной сферы, в их соотнесенности с учебно-познавательной деятельностью вуза.

В целях реализации выдвинутой цели нами был организован констатирующий эксперимент, в состав которого вошли англоязычные студенты факультетов трех вышеназванных вузов в количестве 162

студентов. Их обследованием был охвачен шестой семестр (третий курс), по завершении ими изучения курса методики преподавания иностранных языков и накануне педагогической практики в школе. Важно было выяснить насколько обучение ПУПР и курса методики обеспечивает достаточного уровня профессионального общения, необходимого для последующей практической деятельности в школе.

Опираясь на анализ научных материалов, охватывающих проблему по профессиональному общению [5;20;25;34;41;55;73;81;82 и др.], нами был конкретизирован ряд наиболее профессионально и личностно важных качеств, связанных с сущностью профессионального педагогического общения.

Студентам была представлена анкета, вбирающая в себя 50 качеств, необходимых для педагога по иностранному языку для плодотворного осуществления им профессионального общения. Причем совокупностью качеств были представлены как наиболее существенные, приоритетные среди профессиональных качеств педагога по иностранному языку, так и менее значимые. Наиболее значимые качества включали в себя характеристику структурных компонентов по профессиональному общению учителя иностранного языка. Круг менее значимых качеств был представлен общими качествами педагога в отношении его профессиональной деятельности. Респонденты, из общего списка качеств, должны были выбрать 12-15 качеств, которые, по их мнению, считались как профессионально и личностно важные для учителя иностранного языка, и затем проранжировать их с учетом их приоритетности:

1. Применение активных методов обучения.
2. Знакомство с аудио и видеозаписями занятий в целях их последующего обсуждения и анализа.
3. Организовать творческое сотрудничество с ученической группой и отдельными учениками.
4. Создать благоприятный морально-психологический климат в классе.
5. Владение речью, с использованием мимики, жестов, движений, приемов воздействия на другого человека, приемов саморегуляции.
6. Умение слушать, быть внимательным, понимать состояние говорящего.
7. Коммуникабельность.
8. Умение поощрять и наказывать учащихся.

9. Сравнить детей друг с другом.
10. Внешний вид педагога.
11. Создавать ситуацию успеха для каждого.
12. Владение рядом приемов и методов по преподаванию иностранного языка.
13. Умение мобилизовать собственные знания и умения.
14. Качество осуществления профессиональной деятельности.
15. Умения, связанные с видением и оперативным решением профессиональных задач.
16. Претворение творческого подхода при решении задач профессионального характера.
17. Усвоение приемов по профессиональному воздействию.
18. Владение знаниями, умениями и навыками, связанными со спецификой обучения иностранному языку.
19. Освоение лингводидактических знаний в целях повышения эффективности педагогической деятельности.
20. Наличие качественных умений по организации и управлению обучающей деятельности у учащихся.
21. Умение учитывать особенности индивидуального характера у обучающихся.
22. Соблюдение требований, определяющих профессиональную деятельность.
23. Владение педагогическими и языковыми способностями.
24. Владение педагогическим мастерством.
25. Наличие педагогического новаторства.
26. Увлеченность профессиональной сферой.
27. Грамотное распределение урочного времени.
28. Большой уровень работоспособности.
29. Наличие общей эрудиции.
30. Проявление любви и уважения к обучающимся.
31. Наличие чувства ответственности.
32. Искреннее и доверительное отношение к детям.
33. Владение педагогическим тактом.
34. Владение собой.
35. Проявление требовательности к себе и к обучающимся.
36. Владение языковым чутьем.
37. Гуманистическая направленность личности.
38. Наличие вербальных и невербальных средств общения.
39. Качество готовности педагога к занятиям.
40. Умение работать над собственными недостатками.
41. Постоянное повышение уровня профессиональной квалификации.
42. Успешное освоение учебно-методических материалов.
43. Владение навыками грамотной оценки обучающихся.
44. Доступность в объяснении неизвестного обучающего материала.
45. Добросовестность по отношению к педагогической деятельности.
46. Повышение у обучаемых мотивации овладения предметом.
47. Вовлечение учащихся в совместную познавательную деятельность.-
48. Обеспечение личностного развития учащихся.
49. Наличие высокого уровня педагогической культуры и эрудиции.
50. Умение выдвигать и решать конкретные задачи учебно-профессионального характера на основе интересов обучающихся.

По результатам анализа анкетирования студентов выявлены их затруднения в ранжировании качеств, необходимых для осуществления профессиональной педагогической деятельности. Ибо многие рассматривают важность и значимость каждого из представленных качеств.

В целом результаты обследования выявили следующие показатели: первое место отводится: «умению педагога доступно объяснять языковой материал» - 73,5%; второе: «умению грамотно распределять поурочное время – 70,0%; третье: «искреннему и доверительному отношению к обучающимся» - 68,5%. Вместе с этими качествами они отдают предпочтение: «добросовестному отношению к педагогической деятельности» - 58,0 %); и «умению владеть собой» - 55,9%. Все эти качества представлены у них как важнейшие при организации педагогом профессионального общения на иностранном языке.

Вместе с тем, многие выделили и такие качества как «внешний вид педагога» (66,5%), «работа над собой» (57,7%), «наличие конспекта и других учебно-методических материалов на уроке» (55,5%), «сравнение обучающихся друг с другом» (47,0%), «умение поощрять и наказывать учащихся» (45, 5%), «систематическое повышение уровня профессиональной квалификации» (44,0%),) и т.п. Вместе с тем, респонденты совсем не выделили такие существенные, приоритетные качества профессионального общения педагога по иностранному языку, как «наличие знаний и умений о специфике обучения иностранному языку», «грамотность в профессиональной деятельности, наличие приемов по профессиональному воздействию», «организацию творческого сотрудничества с ученической группой и отдельными учениками», «умение видеть и оперативно решать профессиональные задачи», «создать благоприятный морально-психологический климат в классе», «владение речью, мимикой, жестами, движениями, приемами воздействия на другого человека, приемами саморегуляции», «умение слушать, быть внимательным, понимать состояние говорящего» и т.п.

Из приведенных качественных данных ясно, что студенты не всегда верно понимают сущность профессионального общения учителя иностранного языка и не обладают качествами адекватной оценки приоритетных качеств по профессиональной деятельности педагога. Именно

данными обстоятельствами обусловлены их затруднения при дифференциации существенных и малосущественных признаков в рассматриваемых понятиях. Основываясь на результатах анализа, нами произведено распределение выше представленных качеств профессионального общения педагога по иностранному языку. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Уровни понимания студентами профессионального общения учителя иностранного языка (данные в %%)

Уровни понимания	ТГПУ	ТГИЯ	ХГУ	В среднем
На высоком уровне	26,5	20,5	18,5	21,9
На среднем уровне	38,0	35,0	39,5	37,5
На низком уровне	35,5	44,5	42,0	40,5

Таким образом, выявлено, что уровень понимания студентами значимости различных качеств по профессиональному общению педагога и умение их ранжировать во всех трех вузах имеет почти одинаковое значение, существенно не отличаясь. Тем не менее, следует отметить несколько лучший показатель у студентов ТГПУ. В целом, картина обследования выявила наличие пробелов в знаниях студентов относительно важнейших профессиональных и личностных качеств, необходимых педагогу для осуществления им профессиональной педагогической деятельности и профессионального общения. Данный факт констатирует о недостаточном уровне понимания студентами специфики профессионального общения по отношению к педагогу по иностранному языку.

Несмотря на то, что предшествующая подготовка студентов в вузе была представлена освоением ряда спецдисциплин: «Практики устной и письменной речи», «Практической фонетики», «Практической грамматики» и «Введения в филологическую специальность». Наряду с этими

дисциплинами студенты осваивали ряд дисциплин психолого-педагогического цикла: «Введение в педагогическую специальность», «Общие основы педагогики», «Общая психология», «Возрастная психология», «Возрастная анатомия и физиология человека». А впоследствии - курс «Теория и методика обучения иностранным языкам», который напрямую соотносится с формированием у них профессиональной компетенции. Дисциплины данного порядка должны были сформировать общие представления о профессиональном общении через развитие коммуникативной и профессиональной направленности студентов, способствовать успешной подготовке их к педагогической практике.

Таким образом, выявленные результаты предоставили нам основание для выделения иноязычного профессионального общения студентов в период педагогической практики, что являлось задачей следующего, третьего контрольного среза констатирующего эксперимента.

Известно, что в профессиональной работе педагога по иностранному языку вообще, а в профессиональном общении в частности, ведущую роль играет речевое общение или иноязычная профессиональная речь.

Иноязычная профессиональная речь соотносится с учебно-методической практической деятельностью педагога по иностранному языку. Именно поэтому она обуславливает чтение и применение материалов учебно-методического и научно-методического характера в сфере профессионально-практических целей. Владение на профессиональном уровне иноязычной речью способствует грамотному представлению студентами содержательной направленности собственной профессиональной деятельности, обобщению методического и практического опыта коллег, обсуждению урока на изучаемом ими иностранном языке, передаче на этом языке основной сути по различным инновациям методического плана в исследованиях отечественных и зарубежных авторов.

Следует указать, что содержательное наполнение профессиональной речи представлено устойчивыми терминологическими сочетаниями,

присутствующие в языке в виде готовых словосочетаний, не появляются по мере возникновения потребности в них [81,05]. При том, что содержательность речи напрямую соотносится с ее внутренним смыслом, обусловленного: четкими конкретными положениями и их последующим развитием; аргументированностью мыслей; новизной и свежестью взгляда на решение проблемы; личностной позицией говорящего. Степень самостоятельности речи педагога является главным критерием в речевом общении и обусловлена степенью зависимости обучаемых от опорных языковых оборотов и схем. На завершающей стадии обучения в вузе, в период педагогической практики потребность студентов в опорах должна быть преодолена.

В контексте вышеизложенного нами конкретизированы критерии по сформированности иноязычной профессиональной речи у будущего педагога, представленные: терминологической корректностью речи, ее содержательностью и самостоятельностью.

Известно, что учитель иностранного языка при проведении урока должен пользоваться иноязычной лексикой школьного обихода, чтобы урок провести на иностранном (в нашем случае на английском) языке. В период педагогической практики мы наблюдали, насколько студенты-практиканты могут свободно пользоваться лексикой школьного обихода или они часто прибегают к помощи родного (таджикского) языка учащихся. Это и была задача третьего среза констатирующего эксперимента.

Цель: определение уровня по сформированности профессионально-речевого общения педагога по иностранному языку. Мы исходили из того, что на период обучения на 4-ом курсе студенты должны рассматриваться с позиции филологически образованного носителя по отношению к иностранному языку. Данный уровень, по его соотношению с языковыми нормами произносительного, лексического и грамматического характера способствуют проявлению у студентов связанной речи, монологического и диалогического характера при изложении собственных мыслей в нормальном

темпе в рамках конкретной темы и, в частности, грамотной организации общения.

С этой целью нами проанализированы свыше 60 уроков английского языка, проводимых студентами в период педагогической практики на выпускном курсе. Важно было выяснить насколько студенты могут свободно и самостоятельно пользоваться школьной терминологией, терминологически корректно сформулировать мысль на иностранном языке или пользуются опорным конспектом (текстом).

По результатам проведенного исследования по уровню развития иноязычного речевого общения студентов-респондентов были выделены три уровня: высокий, средний и низкий. Результат по количественным данным выявили отсутствие существенных различий по трем вузам. Данные приводятся в таблице 2

Таблица 2.

Уровни иноязычного речевого профессионального общения студентов в период педагогической практики (данные констатирующего эксперимента)

Уровни понимания	Критерии сформированности речевого общения			В среднем
	Терминологическая корректность	Самостоятельность речи	Содержательность речи	
На высоком уровне	10,4	8,5	11,1	10,0
На среднем уровне	23,6	26,8	21,0	21,8
На низком уровне	66,0	64,7	67,9	68,2

Как видно из таблицы, студенты, которые выполнили задания на **высоком уровне** составляет незначительное количество: их всего 16 человек от 162 обследованных, что в процентном соотношении составляют всего 10,0 %. Эти студенты старались проводить урок на иностранном (английском) языке; речь терминологически корректна, они в состоянии

самостоятельно излагать свою мысль, правильно исправлять или поправлять учащихся при необходимости, могут свободно вести урок, только иногда обращаясь к конспекту.

Средний уровень речевого общения были выявлены у тех студентов, которые пытаются провести урок на английском языке, но часто обращаются к опорному конспекту для самопроверки и подтверждения корректности речи. Содержание высказывания детерминировано содержанием заранее подготовленного конспекта, иногда прибегают к помощи родного языка учащихся. Таких респондентов оказалось тоже немного, всего 21, 8 %.

Низкий уровень корректности иноязычной речи были обнаружены у большинство студентов-практикантов (в процентном отношении 68,2%), которые испытывали затруднения при проведении урока на иностранном языке, постоянно заглядывали в конспект урока, речь характеризовалась большим количеством обращений на родном языке учащихся, в иноязычной речи часто допускали ошибок, наблюдалось некорректное использование базовой иноязычной терминологии. Содержание речи в значительной мере детерминировано содержанием опорного конспекта, речь недостаточно аргументирован и логичен.

Наблюдения за деятельностью студентов-практикантов выявили присутствие значительного числа затруднений в осуществлении коммуникативно-познавательного процесса в педагогическом общении на уроке будущими педагогами. Трудности в организационной работе представлены у них слабостью подготовки по вовлечению всех обучающихся в педагогическое общение. А также низким уровнем проявления у них активности при выстраивании собственной речи, за исключением отдельных студентов. Мы полагаем, что данное следствие обусловлено различного рода причинами, проявившихся в результате упущений, связанных с требованиями по формированию профессионально-значимых умений при подготовке будущих педагогов. В частности, было выявлено, что студенты-выпускники,

как правило, при опросе одного или нескольких учащихся затягивают период ожидания от них ответов на заданные вопросы, т.е. держат их в «состоянии ответа»; при задавании вопросов, студенты не всегда способны выстраивать свое обращение в направлении всего класса. Кроме того студентами-выпускниками не достаточно учитывается ситуация, требующая общения, ибо он достаточно долго как бы «привязан» к доске, и упускает поурочное время, которое он должен отводить на своевременные пояснения, оперативное выполнение обучающих заданий. Все это проявляется в неправильных установках, направленных на выполнение предстоящей обучающей деятельности и т.п.

В целом, педагогическая деятельность будущих педагогов, как правило, представлена отсутствием четко продуманной программы, предусматривающей помощь учащихся при выстраивании разнообразных элементов в общении. Что объясняется в целом слабым уровнем знания класса, в котором он проводит практическую работу, и отдельно каждого ученика. А также слабой языковой подготовкой и методикой обучения иностранному языку.

Данные обстоятельства провоцируют: недостаточное проявление эмоциональности; противопоставление чрезмерной строгости излишней мягкости, скованности - проявлению чрезмерной активности, чем подавляется речевая инициатива у обучающихся. Данный ряд может быть дополнен и другими личностными проявлениями будущих педагогов, которые, на первый взгляд, не соотносятся с иностранным языком. Тем не менее, мы полагаем, что они значительно влияют на организацию и действенность педагогического общения.

Анализ речевых действий у студентов выпускных курсов выявил, что они не владеют умениями, направленными на поиск и применение единиц речи при организации педагогического общения на занятиях. Ибо в ряде ситуаций в процессе организации урока они пользуются неаутентичными выражениями в результате переноса на английские конструкции речевой

нормы, специфически характерной для таджикского языка. Тем самым ими искажаются требуемые нормы в формировании иноязычной речи. Например: вместо «Reproduce the text» они используют «Retell the text»; вместо « You spoke / read well today» - «You answered well today и т.п.

Наблюдения показывают, что основная часть урока оформляется студентами в опоре на таджикский (родной) язык. Тогда как главный фактор при организации процесса общения на уроке обусловлен качеством иноязычной речи, предусматривающим: его достаточный объем у педагога и обучающихся; количественную сторону их участия в общении на уроке. Данные параметры, как правило, обусловлены количеством и качеством разговорной речи учителя на иностранном языке.

Студенты, говоря на английском, неуверенны в правильности своей речи, что и способствует использованию ими родного языка обучающихся. Нами выявлено, что использование студентами-практикантами родной речи происходит при ряде условий, когда ими: дается установка по выполнению обучающего задания; проявляется желание акцентировать на себе внимание обучающихся; осуществляется оценка работ поведения учащихся; выражается просьба, непосредственно не связанная с задачами учебного процесса (протереть доску, открыть окно и т.п.).

Студенты не учитывают, что таджикский вариант дублирования иноязычной речи, рассматривается как «вторичное» средство при передаче учебной информации, что отвлекает внимание обучающихся от успешного освоения иностранной речи. Например. «Translate my questions - Переведи мой вопрос», «Let's play now - А теперь давайте поиграем», «Put down these words - Запишите эти слова».

Та же картина наблюдается и в применении смешанных высказываний учителем. Например: «Look at the picture. Что ты можешь сказать по картинке?»; «Чтобы всем было понятно try to translate it». «Нашел это упражнение? Let's do it».

При таком речевом поведении педагога результаты по достижению

практических целей учащимися в процессе обучения иностранному языку значительно нивелируются. Ибо неоправданное превалирование родной речи уменьшает количество времени по индивидуальной речевой деятельности, необходимой для освоения иностранного языка обучающимися. Такие примеры, представленные «смесью» английского и родного языков, отрицательно влияя на организацию иноязычного общения на занятии, в целом снижают освоение иностранного языка.

Анализируя традиционное обучение, мы пришли к выводу, о том что данное условие, формируя у студентов определенный уровень знаний, умений и навыков, необходимых для педагогов по иностранному языку, не способствуют реализации задач их профессиональной подготовке. Ибо для студентов не создаются условия для использования теоретических знаний на практике.

Таким образом, по **результатам констатирующего эксперимента** нами были конкретизирован ряд ведущих направлений по разработке методики совершенствования профессионального общения студентов языковых специальностей вуза и лингводидактические условия его формирования на основе организации экспериментального обучающего процесса в рамках занятий по «Практике устной и письменной речи» и курса методики обучения иностранным языкам. Уже на завершающем этапе обучения, связанного с профессионализацией студентов, констатирующим этапом исследования был выявлен недостаточный уровень развития по коммуникативной и профессиональной компетенциям, а также профессиональному общению у студентов.

Опытно-экспериментальным обучением предусматривалась проверка выявленных недочетов лингводидактических условий по развитию и формированию иноязычного профессионального общения студентов и их обоснование на основе заранее разработанной нами модели, а именно:

1) внедрение в образовательный процесс модели по развитию иноязычного профессионального общения у студентов. Разработка данной

модели включала системно-интегративные, личностно-деятельностные и компетентностно- коммуникативные подходы;

2) преемственность учебных занятий по практике устной и письменной речи и методических дисциплин и их интеграцию с последующим выходом на педагогическую практику;

3) построение образовательного процесса на основе принципов профессиональной направленности обучения, коммуникативно-ориентированного обучения, моделирования профессиональной деятельности и рефлексивности;

4) активизация учебной деятельности студентов путем использования активных методов, средств и форм учебной работы, соответствующей содержанию изучаемых дисциплин;

5) создание условий для развития умений, ориентированные на планирование иноязычного общения, на реализацию плана иноязычного общения и на анализ иноязычного общения.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами выявлено, что успех будущей профессиональной деятельности студентов, обусловлен не только уровнем их профессиональной компетентности, но культурой по речевому общению на уроке иностранного языка. В этой связи нами предусматривалась сориентированность процесса обучения в направлении создания условий для формирования коммуникативной компетентности. Все это было обусловлено созданием соответствующей среды, направленной на осознание студентами значимости в организации процесса обучения, который способствовал бы активизации у них речевого поведения и коммуникативно направленной деятельности, при опоре на развитые познавательные и профессиональные мотивы. Ибо значимость педагогического воздействия обусловлена осознанием студентами собственной индивидуальности в основе на стимулирование рефлексии путем создания возможностей для активной самореализации.

Построение практических занятий и процесса общения со студентами

через развитие их мотивации, познавательной и профессиональной направленности, в целях реализации приобретенных знаний в предстоящей профессиональной сфере, способствовал повышению общекультурного уровня и уровня сформированности у них коммуникативной компетентности. Данная организация обучающего процесса обуславливалась положением, что мотивации напрямую оказывает воздействие на стремление студентов усваивать знания, активно проявлять себя в учебных и внеаудиторных занятиях, формируя у них потребность в саморазвитии.

В этой связи, обучающая деятельность со студентами экспериментальных групп предусматривала использование принципа, связанного с коллективным взаимодействием в процессе лично организованного общения и ролевой организации процесса обучения в целях формирования у них профессиональной и коммуникативной компетентности для реализации свободны в речевых высказываниях.

В целом, учебные занятия выстраивались в рамках ситуаций, ассоциируемых с реальными, при том, что конкретные языковые средства - грамматические, лексические, устная и письменная речь, были сориентированы в направлении формирования активного речевого поведения у студентов с использованием: групповых дискуссий, презентаций, конференций, совещаний, «круглых столов», переговоров, направленных на активизацию профессионального общения.

Таким образом, по ходу исследования были конкретизирован ряд факторов и условий, способствующих эффективности процесса по формированию профессионального общения у студентов, представленных: адекватным содержанием обучающих материалов по английскому языку в их соотнесении со специальностью; внедрением методов, активизирующих процессе усвоения иностранного языка; формированием положительной мотивации у студентов в контексте направленности на профессиональное освоение иностранного языка; организацией условий, предусматривающих личностное общение студентов.

Результаты опытного обучения. Формирующий эксперимент определялся внедрением разработанных нами условий лингводидактического характера в процесс обучения в вузе. Результативность по их внедрению была обусловлена анализом по уровню развития профессионального общения у студентов, которые были отобраны в начале эксперимента. Конец экспериментальной работы предусматривал отслеживание результатов у тех же студентов. Для достижения данной цели разработанной модели были проведены **три контрольных среза** с испытуемыми, выбранными нами в начале эксперимента. Их представляли англоязычные студенты по факультетам иностранных языков в трех вузах, в количестве 162 студентов.

Первый контрольный срез был направлен на выявление уровня по развитию профессионального общения у студентов

Нами фиксировалось внимание на: адекватности понимания студентами профессионального общения, его значимости в профессиональной подготовке педагога по иностранному языку; роли и значении учебных дисциплин по языковой специальности в рамках их предстоящей профессиональной деятельности; взаимосвязи учебно-познавательной деятельности в вузе с будущей профессиональной сферой. Решение выдвигаемых проблем даст возможность говорить о степени эффективности проводимой работы в экспериментальных группах по формированию профессионального общения студентов – будущих педагогов по иностранному языку.

Обследование охватывало второй семестр третьего курса, по завершению курса «Методики преподавания иностранных языков» и спецсеминара по «Методике развития профессионального общения» и накануне педагогической практики в школе. Важно было выяснить насколько профессионально ориентированный курс «Практика устной и письменной речи», курс методики обучения и спецсеминар по методике развития профессионального общения в условиях экспериментального обучения обеспечивает достаточного уровня профессионального общения,

необходимого для последующей практической деятельности, т.е. педагогической практики в школе.

Студентам-респондентам предъявлялись в текстовом варианте 50 качеств для ранжирования по степени приоритетности. Условия выполнения задания были те же, что при констатирующем этапе исследования. Респонденты должны были конкретизировать 12-15 качеств, которые считали наиболее существенными для профессионального и личностного роста педагога о иностранному языку. После этого они должны были осуществить их ранжирование в контексте степени их приоритетности для собственной профессиональной подготовки. Результатами сравнения представлена таблица № 3 и диаграмма 1.

Таблица 3.

Сравнительные результаты по уровню понимания студентами профессионального общения и его значимости для педагога по иностранному языку в ЭГ и КГ (данные в %%)

Уровни понимания	ТГПУ		ТГИЯ		ХГУ		В среднем	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
На высоком уровне	55,5	26,5	51,0	20,5	52,5	18,5	53,0	21,9
На среднем уровне	32,5	38,0	34,5	35,0	30,0	39,5	32,3	37,5
На низком уровне	12,0	35,5	14,5	44,5	17,5	42,0	14,7	40,5

Диаграмма 1

Сравнительные результаты по уровню понимания студентами профессионального общения и его значимости для педагога по иностранному языку в ЭГ и КГ (данные в %%)

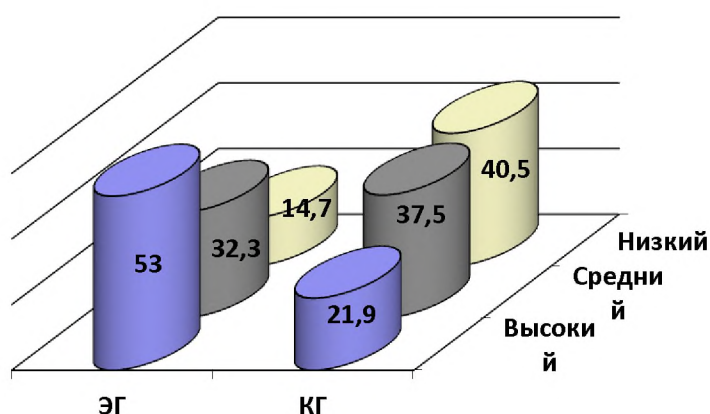


Таблица № 3 и диаграмма, представляющие уровень понимания профессионального общения студентами по трем вузам, свидетельствует о незначительных отличиях. Тем не менее результаты по факультету английского языка в ТГПУ несколько выше. В целом же, сравнение результатов по всем параметрам показывает, что в экспериментальных группах показатели намного выше, чем в контрольных: в среднем, больше половины студентов ЭГ задание выполнили на высоком уровне, они составляют 53,0% респондентов, одна треть обследованных(32,3%) - на среднем уровне и совсем небольшое количество студентов выполнили задание на низком уровне, всего 14,7%. По всем параметрам показатели студентов из КГ отстают, что констатирует о сравнительно низком уровне понимания студентами сущности профессионального общения учителя иностранного языка.

Эти данные количественного характера. В качественном плане, студенты ЭГ в большинстве легко справились с заданием, сумели ранжировать представленные параметры по их сущности и степени значимости.

Респондентами из экспериментальных групп были выделены такие существенные, приоритетные качества профессионального общения учителя иностранного языка, как: «Знания и умения о специфике преподавания иностранного языка» (1 место - 70,5%), «Владение профессиональной деятельностью, владение приемами профессионального воздействия»(2 место- 69,5%), ", "Организацию творческого сотрудничества с ученической группой и отдельными учениками" (3 место- 66,5%), «Умение видеть и оперативно решать профессиональные задачи» (4 место- 63,5%), «Владение речью, мимикой, жестами, движениями, приемами воздействия на другого человека, приемами саморегуляции» (5 место- 60,5%), «Умение слушать, быть внимательным, понимать состояние говорящего» (6 место- 58,0%), и т.п.

Таким образом, количественные и качественные данные свидетельствуют о положительной динамике результатов, полученных в условиях опытно-экспериментальной деятельности. Результаты по промежуточным срезам при экспериментальном обучении констатируют об изменениях качества в знаниях студентов, связанных с сущностным определением профессионального общения. Изменения представлены более адекватным пониманием значимости профессиональных качеств, которые связаны с профессиональным ростом специалистов – будущих педагогов по иностранному языку.

Второй промежуточный срез был направлен на выявление уровня сформированности профессионального общения студентов в условиях экспериментального обучения.

Как было отмечено выше, в профессиональном общении учителя ведущую роль играет речевое общение или иноязычная профессиональная речь. Профессиональную речь характеризует наличие устойчивых терминологических сочетаний, которые представлены в языке в готовой для их использования форме и характеризуются их воспроизведением в речи по мере необходимости.

При проведении спецсеминара по методике развития профессионального общения большое внимание уделялось развитию навыков и умений иноязычного речевого общения обучающихся и осуществлялись отбор и организация специальной лексики в сфере обучения иностранному языку в опоре на изучение и анализ англоязычной методической и педагогической литературы. При этом мы руководствовались, главным образом, учебником и программой по курсу методики обучения иностранным языкам, выполненным профессором С.Н.Алиевым на таджикском языке [6;7]. В приложении данного учебника дается лексика школьного обихода, которая может служить учителю незаурядным методическим руководством для проведения урока на английском языке. Во время проведения семинара студентам предлагалась

руководствоваться данным пособием при подготовке конспекта урока по английскому языку и его проведения в период педагогической практики.

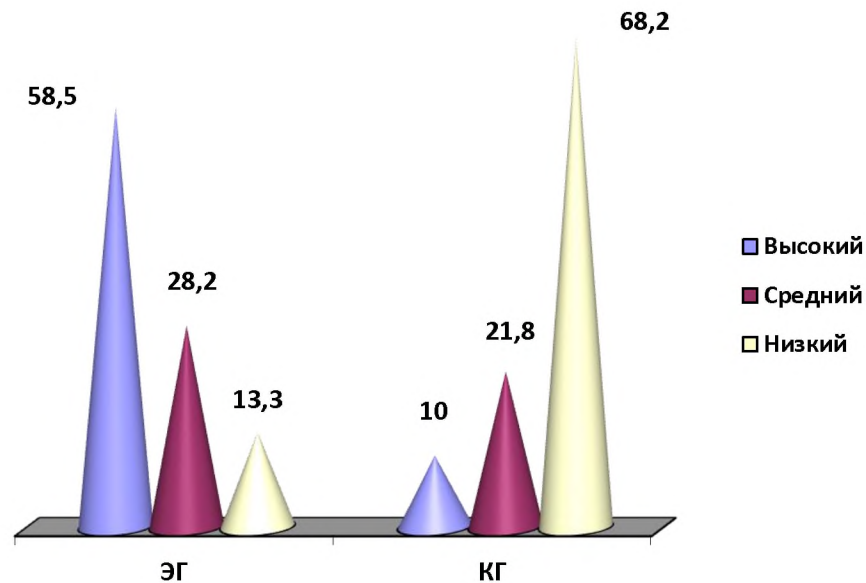
Методика проведения эксперимента была аналогично методике констатирующего эксперимента. В период первой педагогической практики на третьем курсе, были проанализированы свыше 60 уроков английского языка проводимых студентами-практикантами. Важно было выяснить насколько студенты могут свободно и самостоятельно пользоваться школьной терминологией, терминологически корректно сформулировать мысль на иностранном языке или пользуются опорным конспектом (текстом). За основу были взяты следующие критерии: терминологическая корректность речи, содержательность речи, самостоятельность речи.

По результатам проведенного исследования по уровню развития иноязычного речевого общения студентов-респондентов были выделены три уровня: высокий, средний и низкий. Сравнение результатов по проведенным урокам при экспериментальном обучении студентами-выпускниками представлены в таблице № 4 и диаграмме 2.

Таблица 4.

Сравнение результатов студентов по ЭГ и КГ об уровнях иноязычного речевого профессионального общения (в %%)

Уровни понимания	Критерии сформированности речевого общения						В среднем	
	Терминологическая корректность речи		Самостоятельность речи		Содержательность речи			
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
На высоком уровне	55,3	10,4	58,5	8,5	61,5	11,1	58,5	10,0
На среднем уровне	33,5	23,6	26,8	26,8	25,0	21,1	28,2	21,8
На низком уровне	11,2	66,0	14,7	64,7	13,5	67,9	13,3	68,2

*Диаграмма 2.***Сравнительные данные студентов ЭГ и КГ об уровнях иноязычного речевого профессионального общения в среднем (в %%)**

Как видно из данных таблицы № 4 и диаграммы 2 существенная разница можно обнаружить в уровне речевого развития у студентов экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) групп. К примеру, показатели студентов, проявившие высокие результаты почти в 6 раз превышает показателей студентов КГ (58,5% против 10,0%), в то время как по низким результатам показатели КГ также в 5 раз превышают показателей ЭГ (68,2% против 13,3%). Эти данные свидетельствуют об эффективности проведенного формирующего эксперимента. Особенно симптоматично следует отметить, студентов которые показали высокие и средние уровни развития речевого общения.

Так, высокий уровень был обнаружен у тех студентов, которые проводили уроки только на английском языке; у них наблюдалось достаточно четкое и аргументированное изложение своих суждений, мнений, взглядов, иноязычная профессиональная речь терминологически корректна, без ошибок, характеризуется самостоятельностью, произвольностью, быстрым темпом, независимостью содержания высказывания от заранее подготовленного конспекта, обращения к опорному конспекту отсутствуют

или минимальны. При этом следует подчеркнуть их умение вдохновенно высказывать собственные мысли, которые должны быть понятными и убедительными.

Г.И. Щукина, подчеркивает, что во многом успех и эффективность процесса обучения обусловлен речевой деятельностью педагога, в которой «проявляются профессиональные качества учителя, его эрудиция, педагогическое мастерство, умение строить свои отношения с учащимися» [231,53]. Н.В. Кузьминой полагает, что данный процесс соотносится с рядом выразительных средств и логикой, доступностью и культурой речи преподавателя [127,42]. В частности, все это соотносится и с профессиональной речью педагога по иностранному языку.

Отмеченные выше качества и особенности мы обнаруживали у студентов, которые показали высокий уровень развития речевого общения.

В ходе всестороннего анализа профессиональной подготовки студентов при освоении ими иностранного языка, нами констатируется, что современному учителю иностранного языка необходимо владеть целой совокупностью профессиональных качеств, специфически характеризующих его профессиональную область, которые способствуют его формированию как организатору учебно-воспитательного процесса, так и как организатору учебной коммуникации в условиях класса. В контексте представленного нами исследования, мы полагаем, что данные качества обусловлены формированием у студентов умений и навыков, связанных с организацией профессионального общения.

Рассматривая современный урок в условиях общеобразовательного учебного заведения в виде основной формы по организации учебно-воспитательного процесса, мы решили провести его комплексный анализ. В частности, нами было исследовано умение студентов по его планированию, а также умения по организации (проведению) и осуществлению анализа уроков по иностранному языку, которые проводились студентами в ходе педагогической практики. Теоретической базой для нашего анализа

послужило исследование С.Н. Алиева, в котором, среди наиболее значимых критериев, формирующих профессиональные компетенции у будущих педагогов по иностранному языку, выделяются умения: по организации планирования, проведения и анализа уроков по иностранному языку [5,293].

При рассмотрении иностранного языка как учебной дисциплины следует учитывать его специфику, которая предусматривает выстраивание учебно-воспитательного процесса в опоре на коммуникативно-речевую основу. В этой связи, педагогу по иностранному языку требуется наличие «специального, профессионально-направленного владения преподаваемым языком» [177,15].

При этом, мы исходили из требований профессиограммы по иностранному языку для языкового вуза, которая предусматривает:

- ❖ организацию урока по иностранному языку в рамках выстраивания взаимоотношений средствами иностранного языка в системе: педагог - класс, педагог - ученик, ученик – педагог;

- ❖ корректировку собственной речи в зависимости от условий обучения: усложнение или упрощение ее, использование различных речевых форм (монолог, диалог) и т.п.);

- ❖ мотивирование речевой деятельности обучающихся и управление ею;

- ❖ организацию учебно-речевых ситуаций;

- ❖ формирование и развитие потребности использовать иностранное общение в его устной и письменной формах;

- ❖ выявление характерных ошибок в речи обучающихся в целях их устранения;

- ❖ опора на внеклассную работу на иностранном языке в целях совершенствования навыков по практике общения у обучающихся и повышения уровня их мотивации к иностранному языку как учебной дисциплине [177,15].

Среди критериев по профессиональному владению иностранным языком выделяются также: «полноценное владение иностранным языком»; «свободное пользование всеми видами речевой деятельности (говорением, аудированием, чтением и письмом). Данные критерии рассматриваются как естественные

средства при осуществлении коммуникации на основе соблюдения норм конкретного иностранного языка, представленных языковыми и стилистическими особенностями» [177, 7]

В материалах, освещающих специфику и сущность педагогического общения в рамках урока по иностранному языку, констатируется положение о том, что иностранный язык одновременно представлен целью обучения и средством по организации коммуникативно-познавательной деятельности обучающихся.

В контексте данного положения участие и активность педагога на всех этапах в организации данного процесса - неодинакова. В частности - этап ознакомления с обучающим материалом характеризуется преобладанием активного участия педагога. Тогда как этап, направленный на закрепление общения (тренировку) обучающимися, предусматривает равноправное активное участие и педагога и учащихся, а этап по организации практики в общении должен предусматривать речевую активность самих обучающихся [211, 42].

Таким образом, педагогическое общение на уроках по иностранному языку следует рассматривать как единственное средство по организации иноязычно-речевого ситуативного контекста. Ибо он представлен проявлением речевых навыков и умений, приобретенных обучающимися, и созданием условий, для адекватной их практической реализации. В связи с чем, во главу угла полагается необходимость создания благоприятной педагогической обстановки (психологического климата) [142,65].

В целом, следует учитывать важность выстраивания педагогом собственного дидактико-речевого поведения в процессе обучения. В частности, при объяснении материала, постановке вопросов, при конкретизации установок и т.п. Вышеизложенное обусловлено наличием у педагога умений и навыков по: осуществлению программирования собственных речевых действий, проявляющихся в дальнейшем в поступках обучающихся; учету степени языковой и речевой подготовки обучающихся;

выявлению индивидуальных и психологических особенностей и способностей учащихся. Ибо реализация собственно коммуникативных целей в овладении иностранным языком обусловлена грамотно продуманным и методически корректно спланированным педагогическим общением.

С точки зрения участия обучающихся в педагогическом общении В.А. Кан-Каликом выделяются три уровня общения:

I - педагогом предпринимаются попытки по организации процесса общения с обучающимися, но они не представлены активными участниками данного процесса;

II - педагог организует общение со всем классом, но в данном процессе активно участвует лишь часть обучающихся;

III- педагогом в процесс педагогического общения вовлекается весь ученический коллектив [103,87].

Если первые и вторые уровни характерны для традиционного обучения, то в условиях опытного обучения мы пытались реализовать требование третьего уровня общения, когда студент-практикант на уроке вовлекает в процесс педагогического общения весь ученический коллектив. С этой целью, экспериментальные группы студентов были представлены формированием ряда умений. Они предусматривают:

а) ведение занятий по иностранному языку в соответствии со строгим учетом уровня подготовленности обучающихся, то есть использовать в собственной речи лишь знакомые и усвоенные обучающимися языковые формы, соответствующие ступени их обучения;

б) точное, предельно ясное выражение собственных мыслей, соответствующих особенностям адресата (структура высказываний, языковые средства, темп речи учителя и т.п.);

в) формулировка мысли через аргументированное разъяснение и пояснение ее слушателям (трансформирование фразы, знание синонимических выражений и пр.);

г) создание речевых ситуаций в соответствующих этапу обучения;

д) подбор речевых стимулов в соответствии со спецификой этапа обучения и подготовкой обучающихся;

е) организация конкретных композиций высказываний (описания, биографии, характеристики и т.д.) в зависимости от цели и характера сообщений и их коммуникативного содержания;

ж) организация речевой зарядки (фонетической, грамматической, лексической), в зависимости от конкретных целей урока и уровня подготовленности обучающихся;

з) использование реальных ситуаций в рамках обучающего процесса на разных этапах обучения[81,238].

Таким образом, цель **третьего, итогового, контрольного среза** предусматривала выявление у студентов уровня сформированности профессионального общения в ходе завершающего этапа педагогической практики (на четвертом курсе).

В контексте выдвигаемой модели по формированию профессионального общения будущих учителей иностранного языка для организации **третьего, итогового, контрольного среза** формирующего этапа экспериментального обучения были определены ряд критериев, представленных умениями:

1) планировать иноязычное общение; представленного функцией – осуществление планирования при подготовке к уроку, сориентированного на целенаправленное обучающее коммуникативное воздействие на обучающихся;

2) реализовать план по организации иноязычного общения, его корректирование; основные функции представлены - включением обучающихся в процесс иноязычного общения, созданием благоприятной эмоциональной атмосферы на уроке и т.п.;

3) анализировать иноязычное общение; основная функция представлена - самоконтролем педагога при организации педагогического общения, самокоррекцией.

Качественная характеристика по овладению данными умениями в

контекст их сформированности обусловлена многими факторами, учет которых педагогом в образовательном процессе и при его самообразовании, предусматривает развитие педагогического мастерства.

По результатам проведенного исследования по уровню сформированности иноязычного профессионального общения студентов были выделены три уровня: высокий, средний и низкий. Сравнительные результаты по выделенным параметрам в условиях экспериментального обучения приводятся в таблице 5 и диаграмме 3.

Как наглядно видно из данных таблицы № 5 и диаграммы 3 студентами в экспериментальных группах представлен гораздо более высокий уровень результатом относительно всех показателей, чем в контрольных группах. В среднем по сопоставлению результатов у студентов-практикантов на выпускном курсе наблюдается значительное расхождение по уровню сформированности профессионального общения у респондентов ЭГ и КГ. Результаты освещают динамику роста по показателям у студентов ЭГ, которыми представлен высокий уровень: 71,3 % в ЭГ против 22,1% в КГ.

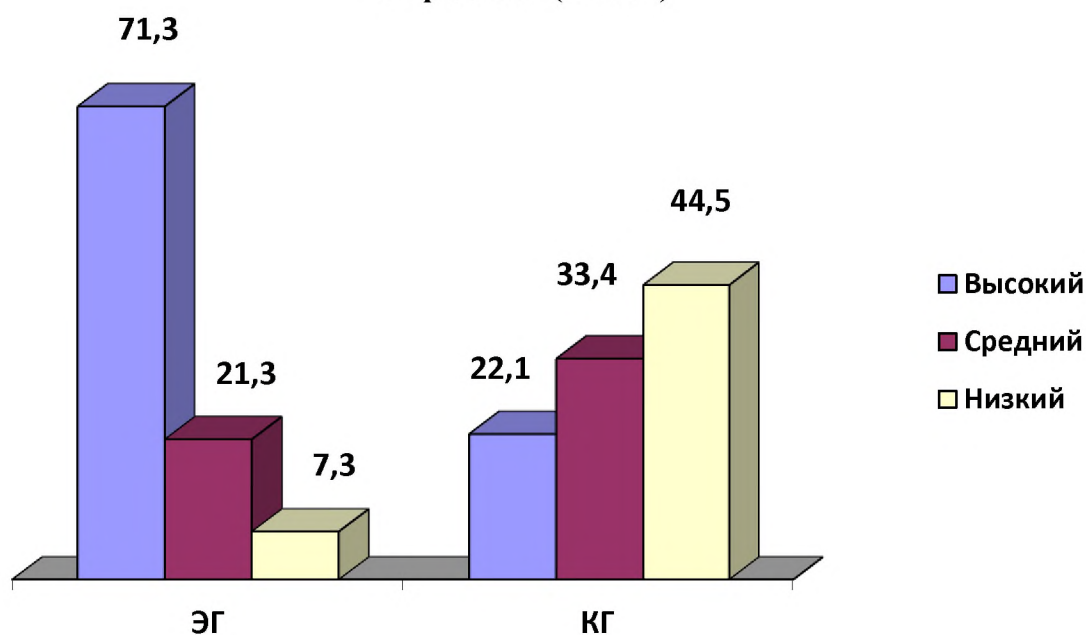
Таблица 5.

Сформированность иноязычного профессионального общения студентов в период педагогической практики в условиях экспериментального обучения (в %%)

Уровни проявления	Критерии сформированности профессионального общения						В среднем уровень сформированности профессионального общения	
	Умения, ориентированные на планирование иноязычного общения		Умения, ориентированные на реализацию плана иноязычного общения		Умения, направленные на <u>анализ</u> иноязычного общения			
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	75,0	25,5	70,5	22,5	68,5	18,5	71,3	22,1
Средний	20,5	43,0	21,5	33,0	22,0	24,5	21,3	33,4
Низкий	4,5	31,5	8,0	45,5	9,5	57,0	7,3	44,5

Диаграмма 3.

Сформированность иноязычного профессионального общения студентов в период педагогической практики в условиях экспериментального обучения в среднем (в %%)



В процессе планирования к уроку ведущее внимание придавалось реализации функции, связанной с осуществлением планирования по целенаправленному обучающему коммуникативному воздействию на обучающихся в процессе подготовки к уроку. Это предусматривало развитие умений конструктивного характера: классификация, отбор и систематизация обучающих материалов к уроку; выбор педагогических технологий; творческое моделирование коммуникативной деятельности обучающихся (опора на педагогическое воображение).

На этом этапе студенты, на основе составленного конспекта, давали детальную характеристику предстоящего урока, свидетельствующая как о достаточно высоком уровне развития профессиональной компетенции

В процессе проведения урока практиканту давалась установка на реализацию функций, связанных с: включением обучающихся в иноязычное общение; и созданием благоприятных условий (микроклимата) по ходу урока. Коммуникативными профессиональными умениями выстраивалась база обучающей деятельности на уроке в целом. На уроке в результате целенаправленных методических усилий студентов, хорошего

усвоения ими приемов по профессиональному общению, наличия у них знаний о теоретических основах по технологии общения с обучающимися, представленных интерактивными личностными свойствами самих студентов-практикантов - наблюдалась высокая коммуникативная активность школьников.

Процесс анализа уроков, проведенными студентами по ходу практики выявил, что у них наиболее полно представлено проявление коммуникативных умений, обусловленных профессиональным общением и самоконтролем учителя в педагогическом общении, самокоррекцией.

Студенты из контрольных групп по всем параметрам дали низкие показатели. Их деятельность представлена неуверенностью, пассивностью, безинициативностью. Это объясняется недостаточным уровнем по языковым и методическим знаниям, что было представлено у них затруднениями по детальному анализу собственных уроков, по осуществлению самооценки собственного коммуникативного поведения в процессе анализа собственного занятия, оценка которого не всегда была достаточно адекватна реальной ситуации: занижена или необоснованно завышена. Все это является свидетельством об отсутствии конструктивной реакции на анализ уроков.

Активность студентов ЭГ проявилась как при планировании урока и его проведении, так и при детальном обсуждении уроков, которые были посещены ими. Характерные черты студентов ЭГ были представлены: умением дать детальную характеристику по собственному уроку; адекватностью при самооценке собственного коммуникативного поведения на занятии (при обсуждении); конструктивной реакцией на анализ собственного урока и др.

Таким образом, мы можем констатировать о наличии целостной профессионально направленной системы, представленной знаниями, умениями и навыками как мощного стимула для самообразования и саморазвития у практикантов, которые эффективно были использованы ими в ходе педагогической практики.

Выводы ко второй главе.

По материалам второй главы исследования мы можем констатировать о повышении уровня по качеству обучающего процесса, обусловленного целенаправленной подготовкой будущих педагогов по иностранному языку. Эффективность процесса обучения объясняется результативностью разработанной нами модели, которая была сориентирована на формирование у студентов умений и навыков по осуществлению профессионального общения.

В связи с этим, нами были конкретизированы ключевые аспекты, на которых мы акцентировали внимание в процессе построения данной модели. Базовая основа модели по организации процесса обучения иноязычному профессиональному общению учителей иностранного языка была разработана в рамках системных, интегративных, личностно-деятельностных и компетентностных подходов и принципов, предусматривающих профессиональную ориентацию обучающего процесса. Моделирование деятельности в сфере педагогической профессии предусматривала интеграцию преподаваемых дисциплин на основе принципа рефлексивности.

Экспериментальное обучение предусматривало проверку актуальности разработанной модели на ряде факультетов иностранных языков в вузах республики, апробация которой осуществлялась на констатирующем эксперименте. По итоговым результатам можно констатировать:

Констатирующий этап эксперимента выявил низкий уровень интеграции предметных и общепрофессиональных дисциплин. В соответствии с выявленными данными, подавляющим большинством педагогов используются традиционные методы обучения проведения занятий по языковым дисциплинам. Наблюдаются существенные недостатки в организации иноязычной подготовки и реализации принципов коммуникативно-ориентированного и профессионально-ориентированного обучения в педагогических вузах. Также констатирующим экспериментом

в условиях существующей системы обучения выявлен низкий уровень по иноязычному речевому и профессиональному общению обучающихся языковых факультетов педагогических вузов.

В ходе теоретического анализа исследуемой проблемы и опытно-экспериментальной работы подтвердилась актуальность комплексного подхода к изучаемому вопросу. Ибо моделирование профессиональной деятельности учителей иностранного языка на занятиях по практическому курсу языка было обусловлено интеграционным единством содержательных материалов по общепрофессиональным и специальным (лингвистическим) дисциплинам. Именно данная позиция способствовала достижению оптимальных результатов в профессиональном общении по иностранному языку.

Эффективность реализации по выявленным нами лингводидактическим условиям подтверждаются результатами опытно-экспериментального исследования, что обусловлено итогами математической обработки. Все вышеизложенное позволяет нам констатировать о достижении более высокого уровня по формированию умений и навыков профессионального общения у студентов в экспериментальных группах по сравнению с контрольными.

Обучение иноязычному профессиональному общению на основе моделирования ситуаций, имитирующих профессиональную деятельность по ходу обучающего процесса, можно рассматривать как наиболее перспективное при подготовке будущих педагогов по иностранному языку. Ибо студенты, погружаясь в условия, идентичные с реальностью их предстоящей профессиональной сферы, легче усваивают профессионально необходимые для них качества. «Трансформация учебных задач в профессиональные» (по А.А. Вербицкому) в нашем исследовании у студентов представлены разработанными нами содержательными материалами и формами обучающей деятельности, представленных профессионально направленными заданиями, которые предусматривают их

непосредственный выход в будущую их педагогическую деятельность.

Таким образом, результаты проведенного экспериментального обучения доказывают эффективность формирования профессионального общения студентов педагогических специальностей в вузе. Исследованием в целом подтверждается выдвигаемая нами гипотеза. Дидактические материалы, разработанные в данном исследовании, предусматривают возможность их использования и внедрения в ряде других языковых факультетах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Основные научные результаты диссертации.

Условия современной действительности, представленные рыночными отношениями, актуализируют проблему подготовки специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной и коммуникативной компетенций. Они должны обладать новыми качествами, которые включают: инициативность, предприимчивость, профессиональную мобильность, адаптацию в условиях быстро изменяющейся социокультурной среды, грамотное выражение собственных мыслей, высокий уровень культуры в речевом общении.

Современные глобализационные процессы, представленные развитием процессов интеграции в сфере международного экономического и культурного взаимодействия, находят проявление и в Республике Таджикистан в контексте «Программы совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в РТ на 2004-2014 гг.», продленной на период до 2015- 2020 годов. В связи с этим, актуальным является психолого-педагогическое исследование, направленное на совершенствование качества преподавания английского языка в образовательных учреждениях в языковых и неязыковых вузах республики.

Исследование проблемы, связанной с обучением процессу иноязычного профессионального общения будущих педагогов по иностранному языку, выявило ряд недостатков в профессиональной подготовке специалистов в данной области. В частности, цель обучения в процесс их профессиональной подготовки не предусматривает формирование у специалистов такого уровня иноязычного профессионального общения. В связи с чем, при осуществлении практической обучающей деятельности будущие педагоги иностранного языка проявили низкий уровень подготовки по профессиональному иноязычному общению. Представленные факты подтверждают актуальность в организации целенаправленного обучающего процесса по профессиональному общению у педагогов по иностранному языку для

осуществления ими будущей педагогической деятельности.

Культура речевого общения в философских, психологических, педагогических и лингвистических материалах рассматривается как основа, формирующая коммуникативную компетентность обучающихся. Исходя из этого, мы рассматриваем коммуникативную компетентность в виде фактора, способствующего эффективному общению на основе наличия у индивида конкретных знаний, умений и навыков, представленных его комплексным личностным ресурсом. На основе данного положения исследование предусматривает подробный анализ ряда понятий: «язык», «речь», «общение», «речевое общение», «коммуникативная компетентность» и др.

Анализ ряда понятий, в частности - «общения», обусловлен необходимостью рассмотрения его содержательного аспекта по отношению к данному исследованию. Нами констатируется, что общение следует рассматривать в виде многопланового процесса, предусматривающего контактные связи людей, который представлен передачей информации. В контексте процесса общения формируется единая стратегия во взаимодействии между людьми, сориентированная на восприятие и понимание другой личности. В структурной составляющей общения немаловажная значимость отводится профессиональному (педагогическому) общению. Оно представлено важнейшей формой при обучающем взаимодействии между педагогом и студентами, выстраиваемого через обоюдное сотрудничество в условиях обучения в вузе. Функции общения в осуществлении обучающего процесса представлены реализацией коммуникативной, перцептивной и интерактивной составляющих.

Категория «иноязычное профессиональное общение педагога по иностранному языку» в рамках нашего исследования понимается нами в виде педагогического общения педагога и обучающихся на занятиях по иностранному языку, при котором исключается использование родного языка. Наряду с этим понятием, в исследовании выделяется «иноязычное речевое общение», как важный компонент профессиональной деятельности

педагога по иностранному языку. В данном исследовании категория - «иноязычная профессиональная речь педагога по иностранному языку» - представлена иноязычной речью специалиста (педагога) по иностранному языку, в содержательной направленности которой предусматривается отражение профессионально-педагогических и методических проблем, связанных с обучением иностранному языку. Вместе с тем совокупность ее характеристик отражает ее терминологическую корректность, самостоятельность и содержательность высказываний.

В профессиональной подготовке студентов факультетов иностранных языков педагогических вузов большое место занимают дисциплины предметной и общепрофессиональной подготовки. Особое внимание обращалось нами на языковые дисциплины, которые были представлены необходимостью их пересмотра, связанного с повышением их качественного уровня в профессиональной подготовке студентов. Данное положение было обусловлено отсутствием единой системы, сориентированной на реализацию выдвинутых нами задач по формированию иноязычного профессионального общения у будущих кадров по иностранному языку.

Повышение качества и эффективность обучающего процесса по иностранному предусматривал разработку модели по формированию профессионального общения студентов.

Представленная нами модель, направленная на формирование профессионального общения студентов в процессе их иноязычной профессиональной подготовки, разрабатывалась на основе системно-интегративного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов.

В рамках системного анализа целью представленной модели выдвигалась необходимость организации обучающего процесса, связанного с формированием профессионального общения студентов – будущих педагогов по английскому языку. В соответствии с данной целью нами выдвигался ряд задач:

- формировать у обучающихся мотивированное, целеустремленное

отношение в направлении усвоения иностранного языка, рассматриваемого как средство общения и профессиональной деятельности педагога по иностранному языку;

- создать представление у студентов педагогического вуза о нормах общения в профессиональной педагогической деятельности;

- развивать у студентов умение моделировать свое поведение в зависимости от различных ситуаций;

- воспитывать у студентов умение взаимодействовать в педагогическом коллективе;

- реализовать на практике профессиональные умения у учителей по иностранному языку.

Для проверки эффективности предложенной модели обучения иноязычного профессионального общения будущего учителя иностранного языка было проведено опытно - экспериментальное исследование в констатирующих и обучающих формах на факультетах иностранных языков трех педагогических вузов республики.

Констатирующий этап в экспериментальном исследовании, выявив пробелы в профессиональной подготовке выпускников педагогической специальности по факультетам иностранного языка, обусловил конкретизацию основных направлений в разработке методических приемов по совершенствованию профессионального общения студентов языковых специальностей вуза и лингводидактические условия, связанные с его формированием в процессе опытно-экспериментальной обучающей деятельности в рамках дисциплины «Практики устной и письменной речи», по курсу «Методики обучения иностранным языкам» и в период педагогической практики. Уже на завершающем этапе профессионализации обучающихся констатирующим этапом исследования был выявлен недостаточный уровень по развитию коммуникативной и профессиональной компетенций, а также профессионального общения у студентов - будущих учителей английского языка. Это обусловило организацию

целенаправленной опытно-экспериментальной работы.

По ходу опытно-экспериментальной работы нами осуществлялась проверка выявленных и обоснованных лингводидактических условий по развитию и формированию иноязычного профессионального общения студентов на основе заранее разработанной нами модели. Результаты представлены:

1) внедрением в процесс образования обучающей модели, сориентированной на развитие у студентов языковых вузов иноязычного профессионального общения с учетом системно-интегративных, личностно-деятельностных и компетентностно- коммуникативных подходов;

2) преимуществом дисциплин «Практика устной и письменной речи» и методических дисциплин с последующим выходом на педагогическую практику;

3) построением образовательного процесса в основе на принципы, обусловленные профессиональной направленностью обучения, коммуникативно-ориентированным обучением, моделированием профессиональной деятельности и рефлексивностью; активизацией обучающей деятельности студентов через использование активных методов, средств и форм учебной работы, соответствующей содержанию изучаемых дисциплин;

4) создание условий для развития умений, ориентированные на планирование иноязычного общения, на реализацию плана иноязычного общения и на анализ по иноязычному общению в процессе педагогической практики.

Формирующим этапом исследования предусматривались: разработка программы по экспериментальной работе в направлении оптимизации содержательных материалов в рамках лингводидактических и специальных дисциплин; использование в вузовском процессе обучения совокупности профессиональных качеств студентов в рамках лингводидактических условий по развитию профессионального общения и т.п.

По ходу опытно-экспериментальной работы нами достигнут достаточно высокий уровень профессионального общения, необходимый для последующей практической деятельности, т.е. педагогической практики в общеобразовательных учреждениях.

Результаты проведенного экспериментального обучения доказали эффективность развития и формирования иноязычного профессионального общения студентов в педагогических вузах. Таким образом, теоретические и экспериментальные данные исследования по теме диссертации позволили сделать *следующие выводы*:

1. В диссертационном исследовании установлено, что иноязычное профессиональное общение выступает как важнейший компонент коммуникативной и профессиональной компетентности студентов - будущих преподавателей по иностранному (английскому) языку [1-А, 2-А, 3-А, 8-А, 12-А, 13-А, 14-А].

2. Доказано, что обучающий процесс по иноязычному профессиональному общению в контексте разработанной нами модели наиболее эффективен в подготовке будущих преподавателей по иностранному языку [1-А, 2-А, 3-А, 6-А, 8-А, 9-А, 11-А, 12-А, 13-А, 14-А].

3. Экспериментальное исследование подтвердило результативность разработанной модели формирования иноязычного профессионального общения студентов факультетов иностранных языков, которая представляет собой специально спроектированную систему, разработанную на основе системно-интегративного, личностно-деятельностного, компетентностного подходов и принципов по коммуникативному и профессионально ориентированному обучению. Модель способствовала синтезировать теоретическую и практическую основу становления профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя [1-А, 2-А, 3-А, 8-А, 14-А].

4. Обосновано, эффективность формирования иноязычного профессионального общения у студентов языковых факультетов в

педагогических вузах предусматривает наличие лингводидактических условий и предпосылок [1-А, 2-А, 3-А, 8-А, 10-А, 11-А, 13-А, 14-А].

5. Выявлено, что организация спецсеминара «Профессиональное общение учителя иностранного языка» предусматривает преемственность и непрерывность образовательного процесса по иностранному языку [3-А, 4-А, 5-А].

2. Рекомендации по практическому использованию результатов.

Исследование позволяет сформулировать следующие научно-методические и научно-практические рекомендации по использованию результатов исследования:

1) Формирование иноязычного профессионального общения будущих учителей иностранного языка важно осуществлять на основе личностно-деятельностного, системно-интегративного и компетентностно-коммуникативного подходов, предполагающих взаимосвязанность преподавания языковых, специальных и общепрофессиональных дисциплин учебного плана в педагогическом вузе.

2) Для успешного формирования коммуникативной и профессиональной компетентности, а также иноязычного профессионального общения студентов - будущих педагогов по иностранному языку на основе дисциплин «Практика устной и письменной речи», курса «Методика обучения иностранным языкам» и спецсеминара по методике обучения профессиональному общению необходимо создавать в образовательном процессе вуза соответствующие педагогические условия, представленные: обеспечением адекватного выбранной специальности содержания в образовательном процессе вуза; внедрением методов, направленных на активизацию обучающего процесса; воспитанием положительной мотивации у студентов на основе организации личностного общения между ними.

3) В связи с особой значимостью профессионально-педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков к учебно-воспитательной работе в общеобразовательных учреждениях целесообразно

использовать разработанный нами "Спецсеминар по методике обучения профессиональному общению учителя иностранного языка".

4) Представляется важным, что практические наработки и учебно-методические материалы исследования, могут быть использованы в процессе разработки содержания спецкурсов и спецсеминаров, практикумов и тренингов в языковых вузах, а также на курсах повышения квалификации педагогов иностранного языка.

6) Итоги исследования предоставляют новые возможности для разработки государственных стандартов и образовательных программ обучения по практике речевого общения по иностранному языку в языковых вузах, подготовке и переподготовке специалистов, работающих в языковых вузах Таджикистана.

Разработанная в диссертации методика развития и формирования иноязычного речевого и профессионального общения учителей иностранного языка достаточным образом эффективна и может быть успешно использована в практике работы других языковых вузов республики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Список использованных источников.

- [1]. Абдулина О.А. Комплексная педагогическая практика в системе профессионально-педагогической подготовки студентов // В кн.: Формирование профессионально-педагогической направленности студентов педагогического вуза. -Владимир, 1972. Ч. 1. - С. 23-67.
- [2]. Агапов И.Г. Учимся продуктивно мыслить: из опыта работы директора школы. - М.: Прогресс, 2001. - 48 с.
- [3]. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. /Теория и практика обучения иностранным языкам. – М.: Икар, 2009. – 448 с.
- [4]. Алдонова Т.В. Формирование профессионального мышления студентов при изучении иностранного языка: Автореф. дис. канд. пед. наук. —Липецк, 1998.- 19 с.
- [5]. Алиев С.Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах Республики Таджикистан (на материале английского языка): дис. ... док. пед. наук, 13.00.01/ -Душанбе., 2009. – 374 с.
- [6]. Алиев С.Н. Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Душанбе, 2018. - 350 с. (на тадж. яз).
- [7]. Алиев С.Н. Программа по курсу методики обучения иностранным языкам. По специальности № 033200 «Иностранные языки» (для английского отделения). Душанбе, ТГПУ, 2006. - 46 с. (на тадж. яз).
- [8]. Алиев С.Н. Педагогическая практика как одна из основных этапов освоения профессиональной компетенции учителя иностранного языка. // Известия АН Республики Таджикистан. – Душанбе, 2008. -№ 2. -С.37-41.
- [9]. Алиев С.Н. Роль педагогической практики в профессиональной подготовке будущих учителей английского языка // Мир–Язык – Человек: Материалы межд. научно–прак. конф. (27 –29 марта), посв. 45–летию фак-та ин. яз. – Владимир: ВГГУ, 2008. -127-129.
- [10]. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. -288 с.
- [11]. Г.М.Андреева. Социальная психология. - 5-е изд., испр. и доп. - М. : Аспект-Пресс, 2002. - 364с.
- [12]. Андриади И.Л. Основы педагогического мастерства. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 160 с.
- [13]. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.08 / Ростов-на-Дону, 2007. – 168 с.
- [14]. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышление. – М.,1991.- 188 с.

[15]. Антюшина, М. О. Обучение иноязычной профессиональной речи будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Пенза: 2006. -160 с.

[16]. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. - 279 с.

[17]. Арутюнов А.Р., Костина И.С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного: Конспект лекций. – М, 1992. – 228 с.

[18]. Астафурова, Т. Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации. - Волгоград: Изд-во ВГУ, 1997. - 108 с.

[19]. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом (опыт системного исследования). – М.: Политиздат, 1968.-334 с.

[20]. Бабаянц А.В. Технология стимуляции реального общения на иностранном языке // Иностранные языки в школе, 2004, № 3. –С. 63-65.

[21]. Балыхина Т. М. Методика обучения русскому языку как иностранному в контексте стратегий и перспектив развития высшей школы // Изучение русского языка как иностранного в современных условиях : межвуз. сб. науч.-метод. ст. - Ростов-на-Дону: НМЦ «Логос», 2006. - С. 5-11.

[22]. Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки. - М. : Из-во РУДН, 2006. - 160 с.

[23]. Баранников Л.В. Содержание общего образования: Компетентностный подход - М.; ГУ ВШЭ, 2002. - 51с.

[24]. Барышникова, С. Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Н. Барышникова. - Саратов, 2005. - 245 с.

[25]. Батракова, С.Н.* Педагогическое общение как диалог в культуре / С. Батракова // Высшее образование в России. - 2002. -№4. - С.77-83.

[26]. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. - Екатеринбург, 1996.-343 с.

[27]. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.:

Просвещение, 1966. -278 с.

[28]. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. - СПб.: Радом, 1996. -227 с.

[29]. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы практической языковой подготовки учителя иностранного языка. Автореф. дис. доктора, пед. наук. - М., 1991.-45 с.

[30]. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб. – метод. пособие. М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.

[31]. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

[32]. Бим Л.И. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // Иностранные языки в школе. – 1996. - № 1 - С. 48-52.

[33]. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Системный подход в социальном познании // Исторический материализм как теория социального познания и деятельности. – М.: Наука, 1972. – С.157-190.

[34]. Бойко В.П. Профессионально-ориентированная методика формирования учебных умений у студентов I курса факультета иностранных языков (на материале английского языка). Дис. канд. пед. наук. - Липецк, 1993.-216 с.

[35]. Бодалев, А. А. Психология общения. Избранные психологические труды. - 3-е изд., перераб. и доп. - Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2002. - 320 с.

[36]. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. В.И.Байденко. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 211с.

[37]. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. --№10.-С. 8-14.

[38]. Бордовская, Н. В., Реан, А. А. Педагогика. - СПб.: Питер, 2001. - 304 с.

[39]. Боровкова Е.Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук / ЧГПУ – Челябинск, 1996. – 199 с.

[40]. Бороздина, Г.В. Психология делового общения. - М.: ИНФРА - 2000. - 294с.

[41]. Бочкарева, Т.С. Развитие речевой культуры студентов университета: дис. ... канд. пед. наук. - Оренбург, 2002. - 173 с.

[42]. Бросова Н.З. Языки культуры и культура языка: возможные перспективы // Наука и образование на пороге третьего тысячелетия. Кн.2. – Минск, 2000. – С.119-120.

[43]. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. - 2003. - №10. - С. 51-56.

[44]. Вербицкая А.А. Деловая учебная игра // Основы педагогики и психологии высшей школы: Учебное пособие / Под ред. А.В.Петровского– М., изд-во МГУ, 1986. –С. 208-217.

[45]. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

[46]. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы. - Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000. - 41 с.

[47]. Виленский М.Я. Образцов П.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. Учебное пособие. - М: Педагогика-пресс, 2005,-189 с.

[48]. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6-ти т.-Т.2 / Под ред. Давыдова В.В.-М.: Педагогика, 1982.- 504 с.

[49]. Выготский Л.С. Педагогическая психология. -М.: Педагогика, 1991. - 368 с.

[50]. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 3-е изд. – М., 1983. – 269 с.

[51]. Викулина М.А, Смирнова Н.М. Культура общения в студенческой среде вуза: монография. -Нижний Новгород, 2010. -170 с.

[52]. Волкова О.П. Компетентностный подход при проектировании образовательных программ // Высшее образование в России. —2005. -№ 4. С. 34-36.

[53]. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности педагога: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / М., 1998. – 26 с.

[54]. Врублевская Е.С. Индивидуализация содержания самостоятельной работы студентов как фактор развития их профессиональной компетентности: дис. ...канд. пед. наук / ЮУГУ – Челябинск, 2002. -185 с.

[55]. Гайсина А.Я. Обучение профессиональному общению на основе текста (англ. язык, неязыковой вуз). Дис. канд. пед. наук. - М., 1996. -184 с.

[56]. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие. -4-е изд., стер. –М.: Изд. центр «Академия», 2007. -336 с.

[57]. Гаузенблас К. Культура языковой коммуникации // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 20: Теория литературного языка в работах ученых ЧССР. -М., 1987. -С. 296-307.

[58]. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе.- 1985. - № 2. - С.18-22.

[59]. Гершунский Б.С. Философия образования. –М.: Моск. психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.

[60]. Гетманская А.А. Модульный подход в формировании ключевых компетенций у учащихся // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября.

[61]. Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004 - 2014 годы. Постановление Правительства РТ от 2.12. 2003 г. под № 508. Нормативно-правовые акты системы образования– Душанбе, 2003.-№ 3 - 70 с. (текст на тадж. и русс. яз.).

[62]. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Республики Таджикистан / Постановление Правительства РТ от 23.02.1996 под № 96 // Ахбори Вазорати маорифи ЧТ. Душанбе: Шарки озод. 2003. – С.106-111. (текст на тадж.яз.).

[63]. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033200 Иностранный язык. Квалификация «Учитель иностранного языка». -Душанбе, 2007. -42 с.

[64]. Грабой, Т.А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. - М., 2002. -172 с.

[65]. Громкова Т.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 415 с.

[66]. Грушевицкая, Т. Г., Попков, В. Д., Садохин, А. П. Основы межкультурной коммуникации. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 352 с.

[67]. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры. Перевод с немецкого языка. - М., Прогресс, 1985. - 452с.

[68]. Гургулиева О.Х. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции студентов по русскому языку гуманитарных специальностей вуза (сфера туризма и гостеприимства): дис. канд. пед. наук. -Душанбе, 2017. -177 с.

[69]. Гусейнова Т.В. Практическая направленность методической подготовки учителей русского языка: Автореф. дис. ...д-ра пед.наук,13.00.02 /Душанбе, 1998. -38 с.

[70]. Джаматов С.С. Становление и развитие лингвистической терминологии таджикского и английского языков : Дис. док. фил. наук. – Душанбе, 2017. -412 с.

[71]. Джамshedов П.Д. и др. Очерки о сопоставительном изучении английского и таджикского языков: Учебн. пособие. –Душанбе, 1988. -150 с.

[72]. Джамshedов П.Д. Учебная программа по английскому языку для высших учебных заведений. -Душанбе, 2018. -90 с. (на тадж. яз.).

[73]. Девина Л.И. Обучение устному профессиональному общению на иностранном языке. (Английский язык, неязыковой вуз). Дис. канд. пед. наук.- М., 1989.-178 с.

[74]. Дементьева М.В. Педагогические условия формирования готовности к деловому иноязычному общению у студентов неязыковых факультетов вузов. Автореф. дис. канд. пед. наук. - Челябинск, 2001.-18 с.

[75]. Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика.-М.: Наука, 1977.- 382 с.

[76]. Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности// Вопр. психологии. - 1984.-№ 4. -С.123-127.

[77]. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблема семисоциологии. - М. : Наука, 1984. - 268 с.

[78]. Дьяченко М.И. и др. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович.-Минск: Харвест, 2006.-416 с.

[79]. Елизарова Г.В. Культурологическая лингвистика: Опыт исследования понятия в методических целях. – М.: Бельведер, 2000. –134 с..

[80]. Елисеева Т.Ю. Структура профессиональной деятельности преподавателя. – Л., 1988.-220 с.

[81]. Еремин Ю. В. Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета (предметная область иностранный язык): Дис. док. пед. наук. - С.-Петербург, 2001, - 326 с.

[82]. Жуков, Ю. М., Петровская, Л. А. Проблема диагностики социально-перцептивной компетентности в педагогическом общении // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация. - М., 1983. - 267 с.

[83]. Жуков, Ю. М., Петровская, Л. А., Растянников, П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. - 96 с.

[84]. Журавлева, Н. Н., Калининский, В. И. Диалогическое общение как актуальная проблема высшей школы // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова. - 2000. - №2. - С. 32-42.

[85]. Закон Республики Таджикистан «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Мактаби оли. Часть 1: Сборник нормативно-правовых документов в сфере вузовского профессионального образования. Душанбе, «ИТЭС», 2007. –С. 5-54. (текст на тадж. яз).

[86]. Закон Республики Таджикистан «Об образовании» см.: Конуни ЧТ «Дар бораи маориф». -Душанбе, 2013. – 70 с. (текст на тадж.яз).

[87]. Зарецкая, Е. Н. Деловое общение: В 2 т. - Т.1. - М.: Дело- 696 с.

[88]. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие. - Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1999. -245 с.

[89]. Захаренкова М.Н. Пути повышения эффективности профессиональной подготовки студентов старших курсов на занятиях по практике языка // Вопросы совершенствования процесса обучения иностранному языку в средней школе и вузе /Респуб. сб. -Горький, 1978. - С. 33-41.

[90]. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. - Екатеринбург: Изд-во Ур. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.-180 с.

[91]. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностиого подхода в образовании. Авторская версия.- М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. - 2004. - 40 с.

[92]. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов.- 3-е изд.пересмотр. -М.,МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. -448 с.

[93]. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе: Пособие для учителей средней школы. – М.: Просвещение, 1991. – 260 с.

[94]. Зимняя И.А., Малахова В.А., Путиловская Т.С., Хараева Л.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. -М., 1980. -366 с.

[95]. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. М.: АГТКРО. - 2003. - 101 с.

[96]. Изаренкова Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование па продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов// Русский язык за рубежом. - 1990.- № 4. -С. 55-59.

[97]. Ипполитова Н.А. Русский язык и культура речи: учебник. -М., 2006.

[98]. Искандарова, О.Ю. Проблемно-коммуникативный подход как фактор активизации познавательной деятельности студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Уфа, 1997. - 275 с.

[99]. Кавнатская Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально-делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам. Дис. канд. пед. наук. - М., 1999.-311 с.

[100]. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. - М., 1988. -445 с.

- [101]. Каган, М. С. Философия культуры. - Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 1996. - 416 с.
- [102]. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие. - М.: Наука, Флинта, 1998. - 496 с.
- [103]. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
- [104]. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.- 140 с.
- [105]. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. - Изд. 3-е, стереотипное. - М., 2003.
- [106]. Карабаев Б.Б. Формирование коммуникативно-методической компетенции будущего учителя английского языка средствами модульно-рейтинговой технологии обучения: дис. ...канд. пед. наук. -Душанбе, 2017. - 184 с.
- [107]. Карлин А.Л. О языковых трудностях педагогического общения студентов практикантов.- ИЯШ.- 1983- №1.- С. 87-90.
- [108]. Карпов А.С. Развитие умений педагогического общения у будущих учителей иностранного языка в процессе само- и взаимообучения. Автореф. дис. канд. пед. наук. -М., 1990. -18 с.
- [109]. Кашницкий В.И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: дис. ...канд. пед. наук / Кострома, 1995. – 197 с.
- [110]. Кирдякина С.В. Совершенствование системы управления образовательным учреждением в контексте компетентного подхода. – Фестиваль педагогических идей. М.: «Открытый урок».-2006-2007. -134 с.
- [111]. Китайгородская Г.А. Теория и практика интенсивного обучения иностранным языкам.- М.: Русский язык, 1992.-254 с.
- [112]. Климова Т.Е. Подготовка будущего учителя к профессионально-творческой самообразовательной деятельности. Дис. канд. пед. наук. -М., 1987.-231 с.
- [113]. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы: Учебник для вузов – МНПИ, 1999. – 120 с.
- [114]. Коган Е.Я. Компетентный подход и новое качество образования. Современные подходы к компетентно- ориентированному образованию / Под ред. А. В. Великановой. -- Самара: Профи, 2001.-288 с.
- [115]. Колесникова О. А. Использование игр для обучения педагогическому общению на иностранном языке. Автореферат дис. канд. пед. наук. - М., 1987.-16 с.
- [116]. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке.- М., 1990. -260 с.
- [117]. Комарова Э. П. Теоретические основы профессионального обучения иноязычному опосредованному общению в неязыковом вузе : Автореф. дис. д-ра пед. наук. - Тамбов, 2001.
- [118]. 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).

[119]. Комков И. Ф. Обучения иноязычной речи. -Минск, «Высшая школа», 1973. -292 с.

[120]. Коньшева А. В. Английский язык: Современные методы обучения. – Мн.: Тетра Системс, 2007. – 352 с.

[121]. Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования) // Под ред. Е.И. Пассова., В.Б. Царьковой. -Липецк, 1998. -86 с.

[122]. Коренева, А.В. Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе междисциплинарной интеграции в курсе "Русский язык и культура речи": Автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.02.- Орел-2010. -346 с.

[123]. Короткова Г.П. Принцип целостности.-Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.- 27 с.

[124]. Коротяева И.Б. Деловая игра как средство развития познавательных и профессиональных интересов студентов педвуза (на материале изучения иностранного языка на неязыковых факультетах): дис. ...канд. пед. наук / Киев, 1989. – 169 с.

[125]. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста. - М. : Высшая школа, 1990. - 142 с.

[126]. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. Изд. 5-е, стереотип. - М.: Русск. язык, 2003. – 856 с.

[127]. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

[128]. Ладыженская, Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: учеб. пособие для студентов. - М.: Флинта, Наука, 1998.- 136 с.

[129]. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. -М.: Высшая школа, 1986. - 144 с.

[130]. Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования. М.: Академия, 2001. - 272 с.

[131]. Леонтьев, А. А. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т.1. - М.: Педагогика. 1983. - 318 с.

[132]. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Под ред. М.К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. – Нальчик, 1996. – 96 с.

[133]. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - Изд. 2-е. - М., Политиздат, 1977.-304с.

[134]. Ломов, Б. Ф. Проблемы общения в психологии. - М., 1984. - 444 с.

[135]. Манаенкова М.П. Речевая компетенция - зеркало духовной культуры человека // Социально-экономические явления и процессы. - Тамбов, 2013. № 5. -С. 273-275.

[136]. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М.: Просвещение, 1983. - 180 с.

[137]. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. -192 с.

[138]. Маркова А.К., Матис П.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. –190 с.

[139]. Матюшкин А.М. Исследование и диагностика мышления в условиях совместной деятельности // Проблемы программирования обучения. – М.,1979. - С. 43-53.

[140]. Мацуева Т.М. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку как специальности и его реализация в действующих учебниках по практике устной и письменной речи для педагогических вузов (на материале немецкого языка). Дис. канд пед. наук. - М., 1993.- 228 с.

[141]. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др.- М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.

[142]. Методическая подготовка студентов на факультете иностранных языков педагогических вузов // Под ред. Г. В. Роговой. -М., 1972. -166 с.

[143]. Методические указания к типовым программам по иностранным языкам для неязыковых специальностей. -М.: МГЛУ, 1991. - 45 с.

[144]. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.

[145]. Мильруд Р.П, Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. - 2000. - N 4. - С.9-15.

[146]. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь: Толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М., 1996. -367 с.

[147]. Мирзоев А.М. Педагогические основы формирования речевой культуры студентов неязыкового вуза по русскому языку: Автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.01. -Душанбе, 2013. -26 с.

[148]. Миролубов А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. – М., 1998. –314 с.

[149]. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Автореф. дис. ... д-ра. псих. наук / М., 1995.

[150]. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. - М., 1990. - 267 с.

[151]. Молчановский В.В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного. Дис. доктора пед. наук. - М.:1999. 369 с.

[152]. Мясников В.А. СНГ: интеграционные процессы в образовании. - М., 2003.- 260 с.

[153]. Негматова М.М. Формирование коммуникативной культуры как условие успешности деятельности будущего учителя русского языка в Республике Таджикистан: Автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.01.- Душанбе-2014.-26 с.

[154]. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск, 1998. - С.863.

[155]. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 10-е. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 846 с.

[156]. Олейникова О.Н. Принципы разработки стандартов профессионального образования и обучения в странах Западной Европы // Среднее профессиональное образование. -М., 2002, № 1. – С. 15-17.

[157]. Онкудаева Т. Н. Культура речевого общения — путь достижения успешного образования студентов экономических специальностей [Текст] // Инновационная экономика: материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — С. 21-23.

[158]. Панина Е.О. Ролевые упражнения как элемент методики обучения говорению в языковом вузе // Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе.- М.: МГЛУ, 1996. -С. 146-152.

[159]. Панферов, В.Н. Психология общения// Вопросы философии, 1972, №7. -С. 162-168.

[160]. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории. -М.: Мысль, 1971.-351с.

[161]. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. - Липецк: изд-во Лип. ГПИ, 1998. - 158 с.

[162]. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М., 2000.

[163]. 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.

[164]. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Кузовлева Н.Е., Царькова В.Б. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. На примере деятельности учителя иностранного языка.-М.: Флинта, 2001. - 98 с.

[165]. Пахомов М.Н., Кинелев В. Г., Шадриков В.Д. Реформа и развитие высшего образования: Программный документ. ЮНЕСКО -1995. – 64 с.

[166]. Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. А.В.Жданов. – Ростов-на-Дону, 1998. -440 с.

[167]. Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. — 432 с

[168]. Педагогическая практика студентов факультета иностранных языков: Методическая разработка для руководителей педпрактики / Под общей ред. С.Ф.Шатилова и З.И.Цырлиной. Л., 1973.- 91 с.

[169]. Пенькова О. В. Формирование умений делового общения у студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: Общепедагогический аспект. Автореф. дис. канд. пед. наук. - Волгоград, 2001. - 16 с.

[170]. Практический курс английского языка: 2 курс: учебник для студентов вузов / (В.Д.Аракин и др.)// Под ред. В.Д. Аракина.- М.: Владос, 2008. -516 с.

[171]. Практический курс английского языка: 3 курс: учебник для студентов вузов / (В.Д.Аракин и др.)// Под ред. В.Д.Аракина.- М.: Владос, 2008. -431 с.

[172]. Практический курс английского языка: 4 курс: учебник для студентов вузов / (В.Д.Аракин и др.) // Под ред. В.Д.Аракина.- М.: Владос, 2008. - 411 с.

[173]. Практический курс методики преподавания иностранных языков: Учебн. пособие / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева и др. – Мн.: Тетра Системс, 2005. - 288 с.

[174]. Программа обучения английскому языку для средней общеобразовательной школы. Сост. Джамshedов П.Д и Сацкая П.Н. Душанбе: Сарпараст, 2003. (на тадж. и рус. яз.).

[175]. Программы педагогических институтов. Практика устной и письменной речи (Английский язык). -М.: Просвещение, 1972. - 54 с.

[176]. Программы педагогических институтов. Сб. № 23: Педагогическая практика студентов. -М., 1987. -15 с.

[177]. Профессиограмма учителя иностранного языка: Рекомендации / С.Ф. Шатилов и др. – Л., 1985.

[178]. Психология и этика делового общения / Под ред. проф. В. Н. Лавриненко. - М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 415 с.

[179]. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. — М., 2002.- 98 с.

[180]. Рачкаускайте Н.И. Развитие лексико-стилистических умений у литовских студентов-нефилологов при работе с научными текстами по специальности. Дис.канд. пед. наук. -СПб., 1996. - 206 с.

[181]. Ромашина С.Я. Обучение студентов речевому общению при формировании профессиональных умений учителя (на материале английского языка, II курс, языковой вуз). Автореф. дисс. канд. пед. наук. - М.,-1979.-18 с.

[182]. Розов, Н. С. Философия гуманитарного образования. - М., 1993. - 450 с.

[183]. Розов, Н. С. Ценности гуманитарного образования // Высшее образование в России. 1996.-№1.-С. 85-89.

[184]. Российская педагогическая энциклопедия / Гл.ред. В.В. Давыдов. Т.1. – М.,1993; Т.2 – М.,1999.

[185]. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1999. -466 с.

[186]. Самыгин, С. И., Столяренко, Л. Д. Психология управления. - Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1997. - 512 с.

[187]. 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. - Д., 2013. -266с.

[188]. Сайфуллоева З.Х. Теория и практика формирования коммуникативной компетентности студентов в условиях поликультурной образовательной среды (при обучении двум иностранным языкам): Дис... д-ра пед. наук.. -Душанбе. 2018. -285 с.

[189]. Сальная Л. К. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению : монография. -Таганрог : ТТИ ЮФУ, 2009. - 198 с.

- [190]. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации. - Воронеж : ИСТОКИ, 1996. - 237с.
- [191]. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. - М.: Логос, 1999. - 272 с.
- [192]. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
- [193]. Сквирский В.Я. Системный подход к анализу учебно-воспитательного процесса и определению путей его совершенствования (интегративные характеристики учебно-воспитательного процесса и оценка его эффективности): Учеб. пособ. – М.: МАДИ, 1987. – 107 с.
- [194]. Соловова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // ИЯШ. – 2001 - С.7- 10.
- [195]. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с
- [196]. Слостенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования. – М.: Изд. МГПИ, 1987. – 142 с.
- [197]. Смирнова Е.Э., Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. -Л.: ЛГУ, 1977. С 140.
- [198]. Солонцова Л.П. Методика обучения чтению научной литературы на основе двух параллельных текстов (немецкий язык, неязыковой вуз). Автореф. дис. канд. пед. наук. - М.,- 1992. - 16 с.
- [199]. Степашко, Л. А. Философия и история образования. - М.,1998.- 272 с.
- [200]. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. -Воронеж, 2001.
- [201]. Сухих О.В. Средства и методы профессиональной лингводидактической подготовки преподавателя иностранных языков и культур: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Пятигорск, 2005. – 35 с.
- [202]. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. – М.: Политехнический музей, 1986. – 231 с.
- [203]. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3. - С. 20-26.
- [204]. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: - М.: Слово/Slovo, 2000. - 264 с.
- [205]. Тимофеева Ю.Ф. Системный подход к проблеме совершенствования высшего образования // Высш. образование в России. – 1994. - № 4. –С. 63-70.
- [206]. Торунова Н.И., Кокташева Г.И., Шерстеникина В.А. Деловая игра в профессиональной подготовке лингвиста – преподавателя // Иностранные языки в школе. -2000. -№ 6. -С. 77-83.
- [207]. Тюнников Ю.С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе. - М.: Изд-во АПН СССР, 1986.- 280 с.

- [208]. Файзуллаева Ф.М. Основы обучения устной монологической речи студентов национальных групп в неязыковом вузе: Автореф.канд. дис. 13.00.02. -Душанбе-2013. -22 с.
- [209]. Филатова Т.О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы. -М., 2005 . - 192 с.
- [210]. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке: научно-теоретическое пособие. -М., 1991. -188 с.
- [211]. Феофилова В.П. Особенности взаимодействия преподавателя и студентов при активном методе обучения АКД.- Л., 1983.- 15 стр
- [212]. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. – М., 1999. -76 с.
- [213]. Халупо О.И. Иностраный язык как средство формирования коммуникативной культуры. -Челябинск, 2008. -122 с.
- [214]. Хасбулатова М.Г. Формирование интереса к профессии учителя в процессе обучения иностранным языком студентов неязыковых факультетов педвуза. Дис. канд. пед. наук. -М., 1991.- 212 с.
- [215]. Хитрик, К.Н. Теоретические основы культуры иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: Автореф. дис. докт. пед. наук.- М., 2001. -48 с.
- [216]. А.А. Холодович. О типологии речи // Историко-филологические исследования. -М.,1967. -С. 34-92.
- [217]. Хорошавина Г.Д. Коммуникативная деятельность как детерминанта высшего профессионального образования: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук / М., 2003. - 34 с.
- [218]. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003.- № 2.-С. 58-64.
- [219]. Чошанов М. А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: дис. ... доктора пед. наук. - Казань, 1996. - 368 с.
- [220]. Чуфаровский, Ю. В. Психология общения в становлении и формировании личности. - М.: МЗ-Пресс, 2002. - 232с.
- [221]. Шарипова Д.Я. Теоретические основы преобразования нравственно-патриотического воспитания младших школьников на основе развития критического мышления. Автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Д., 2012. - 54 с.
- [222]. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов: «Логос», 1993. – 181 с.
- [223]. Шамова Т. И. и др. Управление образовательными системами: Учебное пособие // Под ред. Т. И. Шамовой. - 2-е изд., - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 384 с.
- [224]. Швайко А.П. Педагогические условия формирования коммуникативных качеств у студентов в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Уфа, 1997. –22 с.

- [225]. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация (теоретические основы): Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / ЧГУ – Челябинск, 1995. –30 с.
- [226]. Штофф В.А. Модель и эксперимент // Некоторые вопросы методологии научного исследования.- М., 1965.-Вып. 1,-С. 101-136.
- [227]. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики / Под ред. И.В. Рахманова. 3-е изд. испр. и доп. – М., 2002. -220 с.
- [228]. Щербаков А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // В кн.: Психология труда и личности учителя. Вып. 1. Л., Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1976.
- [229]. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму. - М, 2003. - 486 с.
- [230]. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактические основы/ Учебное пособие. – М.: ВК, 2012. – 336 с.
- [231]. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Книга для учителя.- М.: Просвещение, 1986. - 144 с.
- [232]. Эльконин, Д.Б. Избр. психол.труды. - М., 1989.-440 с.
- [233]. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. – 318 с.
- [234]. Юлдошев, У. Р. Таджикско-русское двуязычие как условие профессиональной подготовки студентов-медиков в вузах Таджикистана. Автореф. докт. дис. филол. наук. -Душанбе, 1999. -43 с.
- [235]. Юлдошева М.Р. Становление и развитие системы музыкального образования в Таджикистане. Автореферат дисс. д-ра пед. наук / - Алматы, 1993. – 52 с.
- [236]. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М.: Сентябрь, 1996. - 96с.
- [237]. Якобсон, П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема. - М., 1973.
- [238]. Яковлева, Е. Б., Волошин, П. Язык делового общения как лингвистическое культурное явление // Вестник МГУ. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 1998.-№ .-№1.-С. 82-87.
- [239]. Яноушек, Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности // Проблема общения в психологии. -М., 1981. –С. 169-170.
- [240]. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, 1965.
- [241]. Common European Framework of Reference for Language Learning Teaching. Draft 1 of a Framework Proposal. Language Learning for European Citizenship. - Strasbourg, 1996.
- [242]. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. — Council of Europe. Strasbourg, 2001.
- [243]. Interactive Language Teaching. W. Rivers editor. – Cambridge University Press, 1992.
- [244]. Klippel F. Keep Talking: Communicative Fluency Activities for Language Teaching. – Cambridge University Press. 1984.
- [245]. Littlewood W. Communicative Language Teaching: An Introduction.

- Cambridge University Press. 1981.
 [246]. Nunan D. Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers.
 – Prentice Hall. 1991.
 [247]. Sheils J. Communication in the Modern Languages Classroom.
 Strasbourg: Council of Europe Press. 1993.

2. Список публикаций соискателя ученой степени.

Научные статьи в периодических изданиях, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан и Министерства науки и высшего образования РФ:

[1-А] Халимова З.Р. Проблема подготовки учителя иностранного языка к профессиональному общению в педагогическом вузе // Вестник педагогического университета (Республика Таджикистан) / Научный журнал. - Душанбе, 2018. - № 4 (76) - С.78-81.

[2-А] Халимова З. Р. Особенности развития иноязычного речевого общения студентов в условиях традиционного обучения языку // Известия Академии наук Республики Таджикистан. Отделение общественных наук / Научный журнал. - Душанбе, 2019. - № 2 (256). - С. 142-145.

[3-А] Халимова З.Р. Профессиональная речь в подготовке учителей иностранных языков в высших учебных заведениях // Вестник педагогического университета (Республика Таджикистан) / Научный журнал. - Душанбе, 2020, № 1 (80). - С.167-170.

[4-А] Халимова З.Р. Спецсеминар как средство развития навыков иноязычного профессионального общения будущего учителя иностранного языка // Известия Академии наук Республики Таджикистан. Отделение общественных наук / Научный журнал. - Душанбе, 2020. - № 2 (260). - С.121-126.

Статьи, опубликованные в других изданиях:

[5-А] Халимова З.Р. Спец.семинар по методике преподавания английского языка // Материалы республиканской научно-практической конференции на тему «Новейшие способы и пути обучения иностранным языкам в кредитной системе обучения». - Душанбе, 2013. - С.119-122. (на тадж.яз.).

[6-А] Халимова З.Р. (в соавторстве). Причины возникновения ошибок в устной и письменной речи учащихся // Материалы республиканской научно-практической конференции на тему «Актуальные вопросы филологии и перевода», посв. 25- летию независимости Республики Таджикиста и 85- летию ТГПУ им. С. Айни». - Душанбе, 2016. - С.321-326. (на тадж. яз.).

[7-А] Халимова З.Р. Проблема профессионально–педагогической направленности студентов в педагогическом вузе // Материалы республиканской научно-практической конференции на тему «Актуальные

вопросы филологии и перевода», посв. 25- летию независимости Республики Таджикиста и 85-летию ТГПУ им. С. Айни». - Душанбе, 2016. - С.317-321.

[8-А] Халимова З.Р. Коммуникативная компетентность как условие развития техники общения студентов // Материалы республиканской научно-практической конференции на тему «Актуальные проблемы современной филологии и технологии преподавания иностранных языков в вузе». - Душанбе, 2017. - С.314-319.

[9-А] Халимова З.Р. Использование фонетической зарядки на занятиях по практике речи // Материалы республиканской научно-практической конференции на тему «Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, литературоведения и методики обучения иностранным языкам в высшей школе» посв. 20-й годовщине «Дня национального единства Республики Таджикистан». – Душанбе, 2017. - С.249- 253.

[10-А] Халимова З.Р. Использование интерактивной методики в условиях профессионального ориентированного обучения иностранному языку // Материалы республиканской научно-практической конференции на тему «Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и методики обучения иностранным языкам в высшей школе». - Душанбе, 2018. - С.337-340.

[11-А] Халимова З.Р. (в соавторстве). Способы активизации учащихся на уроках английского языка // Материалы республиканской научно-практической конференции на тему «Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и методики обучения иностранным языкам в высшей школе». - Душанбе, 2018. - С.74-77. (на тадж.яз).

[12-А] Халимова З.Р. Использование деловых и коммуникативных игр на занятиях , как способ реализации ситуации речевого общения студентов // Материалы республиканской научно-практической конференции на тему «Язык – мост между цивилизациями», посв. году развития туризма и народных ремёсел». - Душанбе, 2018. - С.196-200.

[13-А] Халимова З.Р. Использование активных методов при обучении практики устной и письменной речи в языковом вузе //Материалы республиканской научно-практической конференции на тему «Актуальные проблемы языкознания, перевода и методики преподавания иностранных языков», посв. реализации «Государственной программы совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в РТ на 2015- 2020 годы». - Душанбе, 2019. - С.120-124.

[14-А] Халимова З.Р. Развитие и формирование коммуникативной компетенции студентов- ведущая цель обучения иностранному языку // Материалы республиканской научно-практической конференции на тему "Актуальные проблемы современной филологии и реализация компетентностного подхода в обучении иностранным языкам в высшей школе", посв. 80-летию образования факультета иностранных языков ТГПУ им. С. Айни. - Душанбе, 2020. - С.111-116. (на тадж.яз).

[15-А] Халимова З.Р. Формирование профессионального общения студентов в педагогическом вузе. // Материалы вузовской научно-практической конференции на тему "Актуальные проблемы лингвистики,

методики и перевода» в честь 80-летию факультета английского языка таджикского государственного педагогического университета им. С. Айни. - Душанбе, 2020. - С.104-109.

[16-А] Халимова З.Р. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка в вузе. // Материалы международной научно-практической конференции на тему "Компетентностный подход в развитии речевых навыков будущих учителей иностранного языка в вузах Республики Таджикистан». - Душанбе, 2020. - С.232-235.