

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОМПОНЕНТОВ СИСТЕМНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Бахтиер Идрисов

Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого

Аннотация:

Целью статьи является определение компонентов системного обучения студентов – будущих педагогов в контексте формирования педагогической компетентности. Основные задачи работы обусловлены анализом педагогической научной литературы, актов и нормативов с целью определения составных элементов компетентностного подхода. Отмечено, что компетенции и компетентность являются сложными понятиями, обладающими особой структурой в системе профессиональной подготовки. Определена направленность педагогических действий в овладении будущими учителями ключевыми, межпредметными и предметными компетенциями. Выявлены возможности оптимизации учебного процесса в контексте компетентностного обучения.

Ключевые слова:

общепрофессиональная компетентность; «трансформационная модель обучения»; педагогические компетенции; ключевые, межпредметные и предметные компетенции; системная подготовка будущего учителя.

Анотація:

Ідрісов Бахтієр. Визначення компонентів системної підготовки майбутнього педагога в контексті компетентнісного навчання. Метою статті є визначення компонентів системного навчання студентів – майбутніх педагогів у контексті формування педагогічної компетентності. Основні завдання роботи визначаються аналізом педагогічної наукової літератури, актів і нормативів для визначення складників компетентнісного підходу. З'ясовано, що компетенції та компетентність є складними поняттями, які володіють особливою структурою в системі професійної підготовки. Визначено спрямованість педагогічних дій в оволодінні майбутніми вчителями ключовими, міжпредметними та предметними компетенціями. Окреслено можливості оптимізації навчального процесу в контексті компетентнісного навчання.

Ключові слова:

загальнопрофесійна компетентність; «Трансформаційна модель навчання»; педагогічні компетенції; ключові, міжпредметні й предметні компетенції; системна підготовка майбутнього вчителя.

Resume:

Idrisov Bakhtiyor. Definition of components of the future teacher training in the context of the competence teaching.

The purpose of this article is to identify the components of the system of training of students –future teachers in the context of pedagogical competence. The main objectives of the work are determined by an analysis of educational research literature, laws and regulations in determining the constituent elements of the competence approach. The content analysis method determined that pedagogical competence is a complex concept and system of a set of knowledge and skills necessary for effective professional educational activities. This activity includes the ability to analyze and predict the consequences; the active use of the information received; successful response to changes in educational plans and programs. It is stressed that training of future teachers should focus on students' mastering the key, interdisciplinary and subject competences, which are components of the system of vocational training of the teacher, reflecting variations of understanding, sensitivity and knowledge. It is noted that the competence and expertise are complex concepts that have a particular structure in the training system. The paper determines the direction of pedagogical activities in mastering the key, interdisciplinary and subject specific competences by the future teachers. It provides an opportunity to optimize the learning process in the context of the competence training.

Key words:

general professional competence; "Transformational model of education"; pedagogical competence; key, interdisciplinary and subject specific competences; systematic preparation of future teachers.

Постановка проблемы. Современная система профессионального образования в условиях глобализации характеризуется необходимостью взаимодействия национальных образовательных систем с целью повышению качества профессиональной подготовки и применения системной концепции описания образованности индивида. В соответствии с данными требованиями, в мировом образовательном пространстве компетентностный подход признан основной категорией в профессиональном обучении, а овладение компетенциями и компетентность стали ключевыми в понятийном аппарате современной педагогики в качестве конечной цели воспитания и развития выпускника.

Анализ последних исследований и публикаций. Актуальность исследований профессионализации как процесса обучения компетентности получила свое отражение в формировании двух основных концепций, касающихся видения конечной цели образования: англо-американской, в которой профессионализация трактуется как совокупность

стратегий определенной профессиональной группы, и континентальной модели, где определяются возможности государства в удовлетворении требований и ожиданий социума. Оба подхода рассматривают профессионализацию как круг полномочий в определенной сфере деятельности группы специалистов и представлены в работах таких ученых, как С. Адам, В. Бетхер, И. Зимняя, А. Маркова, Н. Норрис, Дж. Равен, А. Субетто, Р. Уайт, Д. Хаймс, Г. Халаж, Н. Хомский, А. Хуторской, В. Хутмахер и многих других исследователей. Однако, несмотря на большое количество публикаций, многие аспекты компетентностного обучения остаются малоизученными, что вызвано как нечетким определением содержания его компонентов, так и особенностями определения его критериев. Вариативность и неопределенность формулировки понятий «компетентность» и «компетенции» обусловлены следующими противоречиями:

1) особенностями перевода: в научном понимании английское «competence» имеет двойственное значение – «компетенция» и «компетентность», что ведет к различиям в понимании и применении таких его синонимов, как «компетентности»;

2) каждый ученый выдвигает новые подходы к их пониманию, в зависимости от сферы научного применения и личного видения цели исследования, что, соответственно, приводит к увеличению количества понятий;

3) отсутствует единое понимание социальных, личностных и профессиональных компетенций, что вызвано различиями в государственных образовательных программах, национальных целях управления и культурных требованиях общества;

4) состав, иерархия и дифференциация понятий могут быть профессионально доминирующими и смещаться по шкалам ранжирования в зависимости от состояния национальной экономики.

Следует отметить, что по подсчетам П. Мюллера, только в медицинском профессиональном образовании в учебных программах европейских университетов насчитывается 84 вариации понятия «competence» [16, с. 133–143]. Такое многообразие затрудняет диагностику и мониторинг результатов обучения и приводит к дисбалансу между содержанием профессионального образования и оцениванием уровня освоения компетенций студентами. В. Бетхер и С. Адам по этому поводу отмечают, что ориентация на конечный результат выявляет расхождение между измерением результатов обучения и общими формулировками компетенций и что подобная «связь между результатами обучения и компетенциями достаточно сложная сфера, предмет споров и немалой путаницы» [1, с. 111; 116].

Именно поэтому цель исследования заключается в определении компонентов системного обучения студентов – будущих педагогов в контексте компетентностного подхода к профессиональному обучению.

Формулирование целей статьи. Основными задачами работы является анализ педагогической научной литературы, актов и нормативов в области определения понятия «компетенции» и выделение с помощью контент-анализа его основных признаков, а также структурирование профессиональной подготовки студентов в условиях компетентностного обучения в педагогическом вузе.

Изложение основного материала исследования. Анализ применения понятия «компетентность» показал, что оно достаточно широко применялось в быту, литературе и научных словарях

на протяжении длительного периода времени. Однако только в 1959 году, как отмечает Б. Маркус, в работе Р. Уайта «Пересмотр мотивации: понятие компетентности» данная дефиниция стала определяться такими личностными качествами специалиста, как мотивация и общение [14, с. 311].

Научное применение понятия «компетенция» в образовании, ориентирующемся на конечную цель профессионального обучения – «competence-based-education» впервые было предложено в 1965 году профессором Массачусетского университета Н. Хомским, который определил компетенцию как необходимый компонент личностных свойств, определяющих способности, возможности, приспособленность и пригодность специалиста выполнять определенную группу действий. Ученый особо подчеркивал, что реальное употребление названных качеств и есть компетенция в действии. В 1972 году состоялось педагогическое применение выделенной дефиниции в понятийном аппарате лингвистики (отрасли научной направленности исследователя) и основывалось оно, как отмечает ученый, на высказывании философа В. фон Гумбольдта о взаимосвязи и необходимости соизучения языка и культуры [12, с. 58–60]. Н. Хомский впервые использовал «linguistic competence» – лингвистическую компетенцию как способность, необходимую для осуществления языковой деятельности, понимание и продуцирование неограниченного числа правильных предложений с помощью усвоенных знаков и правил их соединения. Педагог провел ключевое различие между компетенцией – знанием языка – и его реальным использованием, особо подчеркнув, что «употребление языка является непосредственным отражением компетенции» [12, с. 10].

На основе данного утверждения, с середины 70-х годов XX века развивается «трансформационная модель обучения», разработанная Н. Хомским и Дж. Миллером. Однако предложенная теория вызвала острую критику в научном мире. Так П. Джиджиоли о данной концепции обучения говорит, что «индивид, обладающий одной лишь языковой компетенцией, является, в некотором роде, культурным чудовищем. ... Он знает грамматические правила языка, но не знает, когда молчать, когда говорить, какие социолингвистические средства пригодны в данной ситуации и, соответственно, не может полноценно участвовать в общении» [18, с. 78].

Социолог Д. Хаймс оппонировал Н. Хомскому тем, что «существуют правила употребления языка, без которых правила грамматики бесполезны. Данные правила регулируют производство и понимание высказываний

в соответствии с ситуацией, в которой осуществляется речевая деятельность» [11, с. 278]. В работе «Этнография речи», опубликованной в советской научной литературе в 1975 году, Д. Хаймс впервые представил компетенцию как возможность использования коммуникаций в различных ситуациях реальной жизни, заменив понятие «языковая компетенция» понятием «коммуникативные компетенции», что впоследствии стало основой новой отрасли науки – социолингвистики.

В конечном итоге, обе концепции стали основой американской компетентностной модели образования (и, несмотря на свои противоречия, основой будущего Проекта Совета Европы в области современных языков). Данная модель обучения, как отмечает И. Зимняя, включала следующие этапы развития:

1) введение исследуемого понятия в научно-категориальный аппарат педагогики в 60-70-х годах XX века;

2) 1970-1990 годы характеризуются использованием компетенций в теории и практике обучения профессионализму и общению; в этот период также разрабатывается содержание понятий «социальные компетенции» и «компетентность»;

3) введение СВЕ-подхода, разработанного и предложенного Г. Халажем, в результате чего в документах и материалах ЮНЕСКО начал выделяться круг компетенций, которые должны содержаться в государственных образовательных стандартах как конечный результат обучения [4, с. 21–23].

В европейской педагогической науке проблемы изучения компетенций также вызвали неоднозначную трактовку понятия: в 1975 году Я. ван Эк предложил концепцию, в которой образующими компонентами компетенции являются субкомпетенции общения, отражающие желание, готовность и личностное умение управлять ситуацией [8, с. 51–58]. С. Муаран и С. Савиньон оппонировали голландскому филологу тем, что данное понятие представляет собой систему распознавания и выстраивания фонетических, лексических, грамматических и текстуальных моделей, а конечным результатом обучения является умение студентов оперировать полученными знаниями в общении [15, с. 23; 7, с. 14].

В советской педагогике проблемы определения компетенций также получили свое научное отражение. Так, М. Вятютнев в 1975 году предложил использовать это понятие в качестве приобретенных интуитивных знаний небольшого количества правил, которые являются основой для дальнейшего построения глубинных структур языка. Однако, утверждает автор, «развитие языковой компетенции

недостаточно для речевой практики, так как овладение языком включает в себя как языковую, так и коммуникативную компетенции» [2, с. 57–59].

Таким образом, следует констатировать, что с середины 70-х годов XX века сформировалась филологическая концепция применения компетентностного подхода в профессиональном обучении. И лишь с доказательством эффективности действия СВЕ-подхода в американской педагогике, в Европе были осознаны универсальные возможности его применения в контексте развития национальных систем образования как составных элементов глобального образовательного пространства.

Впервые в Европе понятие «компетенция» было озвучено в 1996 году на педагогическом симпозиуме, проходившем в Берне. В докладе В. Хутмахера оно предлагалось в качестве аналога таких понятий, как «умения», «способность» и «мастерство». Автор подчеркнул, что понятие «компетенция» содержательно до сих пор точно не определено, однако оно ближе к понятию «знаю как», чем к категории «знаю что» [19, с. 17]. На основе доклада В. Хутмахера Советом Европы были определены ключевые компетенции, являющиеся, по своей сути, социальными и культурными требованиями к развитию у молодого европейца способности учиться на протяжении всей жизни.

Уже в следующем, 1997 году, был опубликован и принят к реализации «Глоссарий терминов рынка труда, разработки образовательных программ и учебных планов» Европейского фонда образования. Основой «Глоссария» стала концепция Дж. Равена, в которой автор представил 39 видов компетенций [9, с. 281–297]. В «Глоссарии» определялись компетенции, формируемые на таких личностных параметрах, как внутренние качества в системе профессиональной деятельности; модели качества и модели управления качеством результатов [3, с. 99–102].

В европейском образовательном пространстве необходимость унификации обучения получила свое отражение в Болонской декларации: с введением двухуровневого высшего образования «бакалавр – магистр» и накопительной системы зачетных баллов у студентов появилась возможность пройти обучение в любом вузе Европы. Получение диплома об образовании в странах-участницах Болонского процесса, таким образом, дает право на свободную миграцию трудовых ресурсов и равные права для граждан разных стран при приеме на работу. Именно поэтому педагогами более двухсот университетов мира был разработан и предложен

к реализации в 2000 году проект «Tuning Educational Structures in Europe». Его основными целями являлись согласованная разработка и внедрение учебных программ всех уровней для эффективного использования возможностей Болонского процесса.

В «Tuning» компетенция определяется как «модель поведения индивида при решении определенного класса задач, осуществления ролей или функций в определенных ситуациях профессиональной деятельности» и включает следующие компоненты:

1) когнитивный – теоретическое знание академической области и способности к знанию и пониманию;

2) деятельностный – практическое и оперативное применение знаний в конкретной ситуации;

3) ценностный – осознание ценности знания как неотъемлемой части способа восприятия и жизни с другими людьми в социальном контексте.

Таким образом, компетентность выпускника вуза рассматривается в аспекте возможностей для дальнейшей деятельности, при этом молодой специалист должен обладать инструментами адаптации к решению поставленных перед ним задач с максимальной эффективностью. Особо подчеркивается, что «результаты обучения должны выходить за рамки трудоустройства и отвечать стандартам, установленным академическим сообществом в связи с конкретными квалификациями» [17, с. 34–35].

В проекте выделены следующие типы компетенций:

1) инструментальные, в состав которых входят познавательные, методологические, технологические и лингвистические способности;

2) межличностные, включающие индивидуальные навыки социального взаимодействия и сотрудничества;

3) системные, такие, как понимание, восприимчивость, способности и навыки, а также приобретение учащимся на более поздних этапах обучения инструментальных и межличностных компетентностей [17, с. 36].

Применение компетенций, формируемых высшим профессиональным образованием, подразумевает их деление на два макрокласса, различающиеся своей социальной ролью: предметно-специализированные и универсальные компетенции.

Предметно-специализированные отображают ключевые компетенции и связаны со знаниями в конкретной области обучения. Их целью является обеспечение действия определенных программ на соискание степени бакалавра или магистра.

Универсальные компетенции направлены на достижение успеха в профессиональной

деятельности в различных социальных группах и являются общими для всего высшего европейского образования.

Следует отметить, что в этом вопросе исключением является профессиональное медицинское обучение, действующее по специфическим для данной отрасли учебным программам и отличающееся более длительными сроками обучения.

Таким образом, образовательные компетенции представляют собой совокупность характеристик получаемых знаний и возможностей их применения, позиций, навыков и ответственности. При этом состав, иерархия и дифференциация компетенций профессионально доминируются и смещаются по значимости, в зависимости от основных целей национальных систем образования.

В Украине понятие «компетенции» в профессиональной подготовке будущих педагогов используется сравнительно недавно – их альтернативой были «специальные учительские свойства», разработанные П. Каптеревым и являющиеся, по своей сути, педагогическими компетенциями. Ученый квалифицировал их следующим образом:

1) свойства объективного характера, в состав которых входят: знание учителем преподаваемого предмета, научная подготовка по специальности и родственным предметам, владение методологией предмета и общими дидактическими принципами;

2) свойства субъективного характера включают преподавательское искусство, талант и творчество, а также нравственно-волевые качества учителя [6, с. 595, 606].

В современном украинском образовании педагогические компетенции и их применение приобрели особое значение в условиях перехода к личностно-ориентированному обучению и соответствующему решению следующих задач:

1) акцентирование на проблемах, выходящих за рамки национальных границ, и их комплексное и системное изучение;

2) выделение задач развития;

3) представление морального аспекта общности всех жителей планеты;

4) формирование рефлексивного отношения к собственным оценкам;

5) терпимость и умение определения ситуации в ракурсе других культур.

Подчеркнем, что представленное сочетание требований личности современного педагога основывается на принципах эффективного применения личностно ориентированного, деятельностного и компетентностного подходов.

Личностно ориентированный подход направлен на развитие академических, социокультурных и социально-психологических

способностей обучаемого и подразумевает применение в учебно-воспитательном процессе принципов равенства и партнерства всех его участников: его целью является обеспечение взаимодействия и плодотворного развития личности в дуализме «педагог – ученик».

Применение деятельностного подхода подразумевает развитие умений и навыков личности с дальнейшим применением на практике полученных знаний; определение возможностей адаптации личности в обществе и профессиональной самореализации; формирование способностей деятельности в коллективе и самообразование.

Компетентностный подход определяет формирование ключевых и предметных компетенций; его целью является определение направленности учебно-воспитательного процесса на достижение позитивных результатов в образовании.

Взаимосвязь данных подходов, по утверждению Н. Идрисовой, представляет собой единую систему формирования и развития личностных качеств современного учителя [5, с. 72]. Однако, несмотря на единство представленных подходов, как в украинской, так и в зарубежной педагогике компетенции рассматриваются в соответствии с исторически сложившейся философией образования и имеющимися материальными и финансовыми возможностями общества.

Следует признать, что в рамках одной статьи невозможно отразить все многообразие теорий и концепций изучения проблем содержания и применения понятия, однако анализ приведенных в таблице 1 источников дает возможность выделения наиболее значимых элементов компетентностного обучения.

Таблица 1

Вариации понятия «педагогические компетенции», представленные в различных научно-педагогических концепциях

№ п/п	Автор	Концепция	Суть понятия «педагогические компетенции»
1.	ЮНЕСКО	Решение глобальных задач образования	Умение познавать, действовать, жить в сотрудничестве и сосуществовать
2.	ОГС Украины	Компетентностный подход к личностно ориентированному обучению	Понимание ценностно-целевого направления в развитии образования и смысла педагогической деятельности
3.	«Tuning Educational structures in Europe»	Формирование общей «системы координат» в различных образовательных системах	Модель поведения индивида при решении определенного класса задач, осуществления ролей и функций в ситуациях профессиональной деятельности
4.	Г. Халаж	«Competence-based-education»	Процесс обучения профессионализму и общению на протяжении жизни
5.	Bologna Process	Формирование возможностей профессиональной карьеры	Умения и возможности выпускника, демонстрируемые по завершению обучения
6.	Дж. Равен	Теория профессионализма	Приобретенные знания и умения как способ мышления индивида, ответственного за свои действия
7.	А. Дахин	Создание культурного общественного продукта	Создание педагогических условий для совместного функционирования всех участников образования
8.	И. Зимняя	«Знания – умения – владения»	Совокупность мотивационно-ценностных, когнитивных, деятельностных и рефлексивно-оценочных компонентов
9.	А. Маркова	Умение выполнять педагогические функции	Симбиоз психологических качеств и психологического состояния
10.	Н. Норрис	Компетенции как комплекс личностных ресурсов	Знания, умения и возможности эффективного взаимодействия индивида с окружающей средой
11.	А. Субетто	Философская концепция качества	Уровень реализации полученных индивидуумом знаний и умений
12.	А. Хуторской	Трехуровневая иерархия компетенций	Обладание педагогом ключевыми, общепредметными и предметными знаниями, умениями и навыками

На основе выделенных методом контент-анализа признаков можна сделать вывод о том, что педагогические компетенции являются сложным системным понятием и представляют собой: комплекс знаний и умений, необходимых для проведения эффективной профессиональной педагогической деятельности; умение анализировать и прогнозировать последствия; активное использование полученной информации; успешное реагирование на изменения в учебных программах и планах.

В контексте мировых требований к подготовке компетентного специалиста, где

каждый уровень обучения должен быть продолжением следующего, профессиональное обучение будущего учителя должно быть направлено на овладение студентами ключевыми, межпредметными и предметными педагогическими компетенциями. Перечисленные педагогические компетенции являются компонентами системной профессиональной подготовки педагога, отражающими различные вариации понимания, восприимчивости и знания. Данное утверждение получило свое отражение в рис. 1.



Рис. 1. Место и роль педагогических компетенций в структуре профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов

Уровень овладения ключевыми компетенциями отражает сформированность профессионального педагогического мышления. Указанное качество вырабатывается за счет усвоения студентами содержания педагогико-психологических дисциплин вне зависимости от выбранной специальности. К ключевым компетенциям следует отнести приобретенные общепрофессиональные знания и навыки, такое

развитое личностное качество, как эмпатия, сформированные методы общения и поведения во взаимосвязи «педагог – ученик – родители – коллеги».

Межпредметные компетенции вырабатывают у будущего учителя осознание социальной значимости выбранной профессии и роли учителя в обществе, широкий личностный кругозор, коммуникативные умения и навыки

общения с представителями различных стран. Необходимые качества учителя формируются при изучении общественных дисциплин.

Предметные компетенции отражают уровень знаний и умений в донесении до сознания учащихся содержания конкретной дисциплины. Вариативность применения с этой целью различных методологий (в том числе и зарубежных) показывает глубину освоения будущим педагогом содержания специальных и отраслевых дисциплин, а также сформированность профессионального понятийного аппарата.

Подчеркнем, что педагогическая компетентность формируется не только в вузе, но и по мере накопления личного опыта и наличия развитой способности к самообучению. Данное профессиональное качество представляет собой совокупность получаемых знаний и возможностей их применения на практике, профессиональные позиции и навыки, осознание ответственности за предпринимаемые действия.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Анализ содержания понятий «компетенции» и «педагогические компетенции», выделенные компоненты и выстроенная структура системной профессиональной подготовки будущего педагога в условиях компетентностного обучения дают основания для следующих выводов:

1) «компетенции» и «компетентность» являются сложными взаимосвязанными понятиями, обладают собственными аналогами и синонимами и трактуются различными учеными в зависимости от сферы применения и личной концепции;

2) исследуемое понятие как системный элемент может трактоваться как «компетенции», а в качестве самостоятельного феномена – как «компетентность», например, «коммуникативная компетентность»;

3) педагогическая компетентность – системное явление; она формируется путем овладения будущим педагогом различными видами компетенций, а также приобретения личного опыта их применения;

Структурирование профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов позволяет в перспективе определять направленность педагогических действий на оптимизацию учебного процесса в условиях компетентностного обучения. Однако его эффективность может нивелироваться тем, что современный образовательный процесс характеризуется стойкой тенденцией к сокращению живой речи в дуализме «преподаватель – студент», а также все большим применением письменного текста, вызванным увеличением самостоятельной работы студентов за счет уменьшения количества аудиторных занятий.

Список использованных источников

1. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РНУ, 2005. – 379 с.
2. Вятютнев М. Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / М. Н. Вятютнев // Иностранный язык в школе. – 1975. – № 6. – С. 55–64.
3. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. – М. : Европейский фонд образования ETF, 1997. – 160 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
5. Ідрісова Н. А. Формирование компетенций здорового образа жизни у будущих педагогов в условиях глобальных изменений образовательного пространства / Н. О. Ідрісова // Впровадження міжнародних стандартів якості в освітній простір: матеріали Міжнародної науково-методичної конф. (Мелітополь, 24 квітня 2014 р.). – Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2014. – С. 70–72.
6. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр. соч.; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
7. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностранный язык в школе. – 1985. – № 1. – С. 10–14.
8. Невирко Л. И. Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка / Л. И. Невирко //

References

1. Baidenko, V. I., ed. (2005). *The Bologna process: Midway*. Moscow: Research Centre for Problems of Specialists' Quality Training. [in Russian]
2. Viatutnev, M. N. (1975). The concept of linguistic competence in linguistics and methodology of teaching foreign languages. *Inostrannyy yazyk v shkole*, 6, 55-64. [in Russian]
3. Glossary of labor market, the development of standards of educational programs and curricula (1997). Moscow: European Training Foundation ETF. [in Russian]
4. Zimniaia, I. A. (2000). *Educational Psychology*. Moscow: Publishing Corporation "Logos". [in Russian]
5. Idrisova, N. A. (2014). Formation of competence of a healthy lifestyle in the future teachers in the context of global changes in the educational space. *Implementation of international standards of quality in educational environment: Proceedings of International Scientific and Methodical Conference (Melitopol, 24 April 2014)*. Melitopol: Publishing Centre "Luks", 70-72. Впровадження міжнародних стандартів якості в освітній простір: матеріали Міжнародної науково-методичної конф. (Мелітополь, 24 квітня 2014 р.). [in Russian]
6. Kapterev, P. F. (1982). *Didactic essays. Education Theory*. Moscow: Pedagogika. [in Russian]
7. Kolshansky, G. V. (1985). Linguo-communicative aspects of verbal communication. *Inostrannyy yazyk v shkole*, 1, 10-14. [in Russian]
8. Nevirko, L. I. (2003). Formation of the communicative competence in a new model of teachers of English training. *Pedagogy of development: formation of competence and educational outcomes in a variety of*

- Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах: материалы X научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. – С. 51–58.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. и общ. ред. В. И. Белопольского. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
 10. Субетто А. И. Квалиметрическое обеспечение управленческих процессов / А. И. Субетто, Ю. К. Чернова, М. В. Горшенина. – СПб. : Астерион, 2004. – 278 с.
 11. Хаймс Д. Х. Этнография речи / Д. Х. Хаймс // Новое в лингвистике. – Вып. VII. – Социолингвистика. – М., 1975. – С. 42–95.
 12. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Ноам Хомский; пер. с англ.; под ред. В. А. Звегинцева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 233 с.
 13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
 14. Marcus V. N. The stages and processes of exercise adoption and maintenance in a worksite sample / V. N. Marcus // Health Psychol. – 1992. – № 11. – P. 386–395.
 15. Moirand S. Enseigner a communiquer en langue etrangere / S. Moirand. – Paris : Hachette, 1982. – 188 p.
 16. Mueller P. S. Incorporating professionalism into medical education: the Mayo Clinic experience / P. S. Mueller, J. Keio // Medical Education. – 2009. – 58 (3). – P. 133–143.
 17. Tuning Educational Structures in Europe [Электронный ресурс] / Line 1. Learning Outcomes // Competencies Methodology, 2001-2003. – Phase 1. – Режим доступа : http://www.uc.pt/ge3s/event_04/event_04/tuningexecutivesummary-3.pdf (28. 03. 2016).
 18. Giglioli P. P. Introduction, Language and Social Context: Selected Readings / P. P. Giglioli // Med. Educ. : London, 1977. – 112 p.
 19. Hutmacher W. Key Competencies for Europe / W. Hutmacher. – Walo–Berne : Report of the Symposium, 1996. – 71 p.
- approaches: Proceedings of the 10th Scientific and Practical Conference. Krasnoyarsk, 51-58. [in Russian]*
9. Raven, J. (2002). *Competence in modern society: the identification, development and implementation*. Trans. by V. I. Belopolsky. Moscow : "Kogito-Tsentr". [in Russian]
 10. Subetto, A. I. (2004). *The qualimetric maintenance of management processes*. SPb : Publishing house "Asterion". [in Russian]
 11. Hymes, D. H. (1975). *Ethnography of speech*. Novoiie v lingvistike, Vol. VII, 42-95. [in Russian]
 12. Chomsky, N. (1972). *Aspects of the theory of syntax*. Ed. and trans. from English by V. A. Zviagintsev. Moscow : Moscow University Press. [in Russian]
 13. Khutorskoy, A. V. (2003). Key competences as a component of personality-oriented paradigm. *Narodnoie obrazovanie*, 2, 58-64. [in Russian]
 14. Marcus, V. N. (1992). The stages and processes of exercise adoption and maintenance in a worksite sample. *Health Psychol.*, 11, 386-395. [in English]
 15. Moirand, S. (1982). *Enseigner a communiquer en langue etrangere*. Paris: Hachette. [in French]
 16. Mueller, P. S. (2009). Incorporating professionalism into medical education: the Mayo Clinic experience. *Medical Education*, 58 (3), 133-143. [in English]
 17. Tuning Educational Structures in Europe / Line 1. Learning Outcomes. *Competencies Methodology, 2001-2003*. Phase 1. Retrieved from : http://www.uc.pt/ge3s/event_04/event_04/tuningexecutivesummary-3.pdf [in English]
 18. Giglioli, P. P. (1977). Introduction, Language and Social Context: Selected Readings. *Med. Educ.* London. [in English]
 19. Hutmacher W. Key Competencies for Europe. / W. Hutmacher. - Berne: Report of the Symposium, 1996. – 71 p.

Рецензент: Сергєда Н.А.– д.пед.н., профессор

Сведения об авторе:

Идрисов Бахтиер

bahtiyar_idrisov@mail.ru

Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого

ул. Гетьманская, 20, г. Мелитополь,

Запорожская обл., 72312, Украина

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/nvmdpu.v0i16.1402>

Материал поступил в редакцию 31. 03. 2016 г.

Принят к печати 28.04.2016 г.