

Глава 5.

**ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

Корзун Оксана Олеговна

к.пед.н., доцент

Савкина Екатерина Александровна

ассистент

Московский городской педагогический университет,
институт иностранных языков

Аннотация: Данное исследование посвящено вопросу формирования исследовательской компетенции будущих учителей английского языка (бакалавриат). Рассматриваются особенности организации профессионально-методической подготовки, конкретизируется понятие «профессионально-методическая компетенция», дается ее компонентный состав на основе анализа работ исследователей данного вопроса. Представляется описание содержательно-целевого компонента системы формирования исследовательской компетенции (6 блоков). Авторы определяют специфику исследовательской компетенции учителя английского языка и разрабатывают компоненты данной компетенции. В практической части дается технология формирования исследовательской компетенции.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, профессионально-методическая компетентность, исследовательская компетенция, исследовательская деятельность.

**DEVELOPING FUTURE ENGLISH TEACHERS’
RESEARCH COMPETENCE: FROM THEORY TO PRACTICE**

**Korzun Oksana Olegovna
Savkina Ekaterina Aleksandrovna**

Abstract: This study is devoted to the formation of intending English teachers’ research competence. The features of the organization of professional and methodological training are considered, the concept of "professional and methodological competence" is specified, its component composition is given based on the analysis of the work of researchers on this issue. The description of the content-target component of the system of formation of research competence (6 blocks) is presented. The authors define the peculiarities of the English teachers’ research competence and introduce the components of this competence. In the practical part, the technology of formation of research competence is given.

Key words: professional teacher training, professional and methodological competence, research competence, research activity.

Необходимость разработки системы формирования исследовательской компетенции студентов – будущих учителей английского языка – обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата), профиль «Иностранный язык». В настоящее время учитель иностранного языка должен быть готов к проведению как собственного исследования, так и руководить исследовательской деятельностью студентов.

Несмотря на то, что в теории проблема формирования исследовательской компетенции исследована подробно, на практике, к

сожалению, наблюдается низкий уровень сформированности данной компетенции у студентов.

Авторы выражают надежду на то, что работа окажется полезной преподавателям языковых вузов и исследователям в области педагогики и методики обучения иностранным языкам.

1. Исследовательская компетенция как цель профессионально-методической подготовки студентов

Многочисленные социальные изменения, вхождение России в мировое образовательное пространство, переосмысление целевых образовательных ориентиров обусловили выдвижение ряда новых требований к профессиональной подготовке будущих специалистов, в том числе учителей иностранного языка. В данном ключе на смену знаниево-ориентированному подходу в образовании пришёл компетентностный подход, нацеленный на обеспечение нового качества профессиональной подготовки, оптимальной и результативной с точки зрения современной объективной реальности.

Данные изменения также коснулись системы подготовки студентов бакалавриата, будущих учителей английского языка. Английский язык давно приобрел статус международного языка. Он является самым распространенным среди изучаемых языков в школах и в ВУЗах России. Следовательно, возникает потребность в подготовке грамотных специалистов, которые будут способны обучать английскому языку следующие поколения, которые смогут в дальнейшем представлять свою страну на мировой арене. В связи с этим все чаще меняется перечень требований, выдвигаемый перед педагогом. В своей профессии современный учитель выступает в качестве исследователя, методиста-технолога и учителя практика.

Изменения в подготовке учителя находят отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по

направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), принятого 22 февраля 2018 года (далее ФГОС ВО), который регулярно обновляется и модернизируется. Обратимся к документам с целью выявления места исследовательской компетенции в структуре результатов образовательной подготовки будущих учителей ИЯ. ФГОС ВО среди требований к результатам освоения программы бакалавриата выделяет сформированность у выпускников универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Исследовательская компетенция напрямую связана со следующими группами универсальных компетенций: системное и критическое мышление (УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач); разработка и реализация проектов (УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений); коммуникация (УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)); межкультурное взаимодействие (УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах); самоорганизация и саморазвитие (УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни).

Системное и критическое мышление напрямую связано с исследовательской компетенцией, наличие данных компонентов является необходимостью формирования исследовательской компетенции.

Среди общепрофессиональных компетенций стоит обратить внимание на следующие компетенции: разработка основных и дополнительных

образовательных программ (ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты); контроль и оценка формирования результатов образования (ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования образовательных результатов обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении); научные основы педагогической деятельности (ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний) [1].

Педагогическая деятельность предполагает, что учитель должен постоянно модернизировать существующий учебно-воспитательный процесс, дополняя его разными новыми компонентами, ведь именно эта деятельность требует проведения исследования.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что в действующем ФГОСе отмечается необходимость исследовательской деятельности обучающихся, которая тесно связана с другими видами деятельности. Следовательно, итоговый портрет выпускника бакалавра включает в себя такой компонент как **исследовательская компетенция**, которая позволит специалисту выполнять работу на более продуктивном и эффективном уровне.

Продолжая наши рассуждения о значимости исследовательской компетенции в структуре профессионально-методической компетентности выпускника бакалавриата по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» обратимся к ключевому для нашего исследования понятию «**профессионально-методическая компетентность**». Остановимся на рассмотрении сущностно-структурных характеристиках профессионально-методической компетентности будущего учителя английского языка, акцентируем внимание на исследовательской компетенции как необходимой ее составляющей.

Необходимо уточнить, что в последнее время в научной литературе заметны терминологические расхождения в трактовке понятий «компетенция» и «компетентность». Возможно, возникшие расхождения в трактовке получили широкое распространение из-за двусмысленности перевода английского слова ‘competence’, что привело к тому, что в современных научно-педагогических и методических исследованиях рассматриваются общие и частные вопросы формирования как методической компетенции, так и компетентности учителя иностранного языка (Н.В. Языкова 1994, 2015; О.Н. Игна, 2010; С.Н. Макеева, 2010, 2015; Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева М.Г. Федотова, 2013; А.В. Дубаков, 2015; О.О. Корзун, Е.А. Савкина, 2018 и др.).

Несмотря на то, что в методической литературе встречаются мнения, что возникшие расхождения в трактовке понятий не представляют принципиальной значимости для практики, отметим, что понятия «компетенция» и «компетентность» ошибочно воспринимать синонимами.

Не прибегая к научной полемике, в своем исследовании мы опираемся на мнение одного из ведущих деятелей компетентностного подхода в нашей стране А.В. Хуторского. Под понятием «компетентность» ученый понимает «владение, обладание обучающимся соответствующей компетенцией, подразумевающее его отношение к ней и предмету деятельности, т.е. совокупность личных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определенному объекту» [2, с. 86]. Под понятием «компетенция» А.В. Хуторской понимает «нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимой для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере [там же].

Из этого вытекает вывод, что компетентность более широкое понятие, чем компетенция. Компетенция — это внешне заданная норма, а

компетентность является личностным качеством, определяемым данной нормой. Если про человека говорят, что он компетентен в своей профессии, то это означает, что у человека сформированы нужные компетенции (имеются знания, умения, навыки и личностное отношение) для успешного осуществления своей профессиональной деятельности. Применительно к будущему учителю ИЯ, то компетентный специалист, тот, кто готов использовать сформированные компетенции для осуществления следующих видов деятельности: педагогической; проектной; методической; организационно-управленческой; культурно-просветительской; сопровождения.

Основываясь на вышесказанном, в монографии мы оперируем понятием **«профессионально-методическая компетентность»** (далее ПМК). Несмотря на существующий плюрализм во взглядах все исследователи единогласно сходятся во мнении, что данная компетенция / компетентность выступает в качестве важнейшего показателя и результата профессиональной подготовки учителей английского языка.

Несмотря на достаточно большое количество имеющихся работ, касающихся разнообразных аспектов методической подготовки учителя английского языка, можно отметить лишь немногочисленное количество исследований, раскрывающих характеристики непосредственно **профессионально-методической компетентности** будущего учителя иностранного языка, а не других вариаций этого названия. Остановимся на обзоре и анализе некоторых исследований.

В ходе анализа имеющихся работ было обнаружено, что каждый автор определяет профессионально-методическую компетентность по-своему и, соответственно, выделяет отличный от своих коллег компонентный состав данной компетентности. Анализ определений и компонентного состава профессионально-методической компетентности позволит выявить общие черты, которые выделяют исследователи. Важно отметить, что определения авторов так же разнятся, поэтому будут рассмотрены такие понятия как:

«профессиональная деятельность», «профессиональная компетентность», «профессиональная компетенция», «методическая компетенция» и «профессионально-методическая компетентность».

Таблица 1

Обзор определений понятия «профессионально-методическая компетенция/компетентность»

Термин	Определение
профессиональная компетенция	«синтез, неразрывное единство содержательного и структурного компонентов, совокупность знаний, умений, навыков и способностей, реализуемых через психолого – педагогическую, методическую, коммуникативную, филологическую, общекультурную, информационную, социальную и управленческую компетенции» [3, с. 72-79]
методическая компетентность	результат психолого-педагогической, методической, предметной подготовки, личного научно-исследовательского и профессионального опыта [4, с. 91]
профессиональная компетентность	интегративную профессионально-личностную характеристику специалиста, определяющую его способность и готовность осуществлять профессиональную деятельность посредством сформированных компетенций, где готовность не статичное состояние, а готовность меняться и развиваться с появлением новых образовательных технологий [5, с. 119]
методическая компетентность	интегративное свойство личности учителя ИЯ, предполагающее его готовность и способность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения иностранным языкам [6, с. 95]
методическая компетенция	совокупность знаний о сущностных характеристиках процесса обучения ИЯ и практических умений, заключающихся в его эффективной организации [7, с. 2578]
профессиональная компетентность	«информационный багаж», психологическое новообразование личности и включает совокупность знаний, умений и компетенций, присвоенных им личный опыт [8, с. 102].

В представленной таблице (табл. 1) можно сопоставить мнение ученых о сущности исследовательской компетенции. Мнения авторов разделяются: часть ученых (Махмурян, 2006), (Колесникова, Тамашевич, 2007), (Дубаков, 2015), (Гальскова, 2018) определяют ПМК как совокупность полученных компетенций, в то время как другие ученые (Игна, 2010),

(Надточева, 2011), (Макеева, 2012) как интегративную личностную характеристику специалиста. Обобщив выше представленные точки зрения, под профессионально-методической компетентностью учителя ИЯ» в работе авторы понимают: *владение совокупностью специфических компетенций, необходимых учителю иностранного языка, которые позволяют решать педагогические, проектные, исследовательские, культурно-просветительские и методические задачи, возникающие в организации иноязычного учебно-образовательного процесса* [9, с. 422].

Перейдем к выявлению компонентного состава ПМК. Это позволит нам установить значимость исследовательской компетенции среди всех компонентов ПМК.

Ситуация с компонентным составом ПМК сложилась точно такая же как с определениями данного термина. Исследователи выделяют различный перечень компетенций, исходя из специфики собственных наблюдений.

В качестве основных структурных элементов профессионально-методической деятельности учителя ИЯ в монографии Н.В. Языковой выделяются профессиональные знания, умения, навыки и профессионально-педагогическая направленность личности учителя, которая образует статическую модель процесса преподавания. В знания учителя ИЯ включаются предметные методические знания, методологические знания и знания обобщенных способов решения методологических задач. Процесс выработки, принятия и реализации методических решений является ключевым звеном этой деятельности, которые представляет собой сложный и многоуровневый процесс, что способствуют становлению личности учителя [10].

Модель профессионально-методической подготовки учителя ИЯ, исходя из поставленной цели, включает: теоретическое обучение; практическое обучение; **научно-исследовательскую работу.**

Во время своей работы учителю ИЯ приходится решать целый ряд определенных задач: исследовательские, технологические и практические, что позволяет выявить, какие роли выполняет современный учитель ИЯ во время своей работы: **исследователь**, методист-технолог и учитель практик. Подводя итог данной работе, стоит отметить, что профессионально-методическая деятельность учителя ИЯ является детерминантом не только целей, но и содержания методической подготовки [там же].

Проанализированный компонентный состав ПМК, который выделяют разные исследователи, обобщим в Таблице 2.

Таблица 2

Обзор компонентного состава ПМК

Понятие	Компонентный состав
Методическая компетенция	- гностическая компетенция; - аналитическая компетенция; - проектировочная компетенция; - профессионально-коммуникативная компетенция; - информационно-коммуникативная компетенция; - инновационная компетенция; -научно-исследовательская компетенция; -рефлексивная компетенция [7, с. 2578]
Профессиональная компетентность	-коммуникативно-культурологическая компетенция; -общенаучная компетенция: (субкомпетенция- исследовательская компетенция); -психолого-педагогическая; -личностная; -самообразовательная [11]
Профессиональная компетентность	-предметная компетентность: <i>общекультурные компетенции; общепрофессиональные компетенции; профессиональные компетенции.</i> - социальная компетентность; - мотивационная компетентность: <i>учебно-мотивационная компетенция; профессионально-мотивационная компетенция;</i> -функциональная компетентность: -научно-исследовательская компетенция; -информационно-когнитивная компетенция; -педагогические компетенции [12, с. 85].
Профессиональная компетентность	-психолого-педагогическая; -предметная лингвистическая и филологическая: -методическая; -иноязычно-коммуникативная; -профессионально-коммуникативная [8, с. 105-106]

После детального изучения компонентного состава (табл. 2), предлагаемым представленными исследователями, становится возможным прийти к некоторым умозаключениям:

- не все исследователи выделяют исследовательскую компетенцию как самостоятельную компетенцию, зачастую исследовательская компетенция входит в состав более общей компетенции, что приводит к тому, что ее роль становится менее значительна и, следовательно, ей уделяется меньшее внимание;
- исследовательская компетенция тесно связана с другими компетенциями, поэтому формирование и развитие исследовательской компетенции будет способствовать повышению уровня остальных компетенций.

Представим компонентный состав ПМК в виде рисунка:



Рис. 1. Структура ПМК педагога ИЯ

Данная структура соотносится с требованием ФГОС ВО: по окончании обучения выпускник должен быть готов к осуществлению различных видов деятельности. Исследовательская компетенция является немаловажной компетенцией в структуре профессионально-методической компетентности учителя ИЯ, т.к. исследовательская деятельность пронизывает каждый аспект деятельности учителя. Отличительная особенность подготовки учителей иностранного языка от учителя любого другого предмета – это свободное владение иностранным языком, поэтому в данном контексте представляется возможным говорить об **иноязычной исследовательской компетенции** помимо исследовательской компетенции только на родном языке.

На основе анализа определений и структуры исследовательской компетенции учителя ИЯ, нами было выработано рабочее определение понятия, которое наиболее полно раскрывает его сущность: *«исследовательская компетенция учителя иностранного языка – готовность и способность педагога осуществлять исследовательскую деятельность на родном и иностранном языках самостоятельно (или в процессе взаимодействия с научным руководителем); обладать знаниями, умениями и навыками вести научный диалог и делиться результатами исследованиями в устном или письменном виде с соотечественниками и зарубежными коллегами; использовать исследовательскую компетенцию как инструмент совершенствования межкультурной коммуникативной компетенции с целью собственного профессионального роста.*

2. Содержательно-целевой компонент системы формирования исследовательской компетенции будущего учителя

Перед тем как приступить к описанию содержательно-целевого компонента, необходимо акцентировать внимание на том, что в данный момент «содержание фокусируется на личном опыте обучающегося, а не на

внешних учебных целях» [13 с. 281]. Поэтому данная система должна быть прежде всего личностно-ориентированной. Под системой формирования исследовательской компетенции понимается совокупность необходимых компонентов, выстроенных в определенной иерархии, которые способствуют эффективному формированию исследовательской компетенции начинающего исследователя.

В основу разрабатываемой системы была положена система исследовательской деятельности Л.А. Одинцовой (2014). Автор выделяет следующие блоки, входящие в данную систему, и дает им детальное описание:

- **целевой блок** (генеральной целью системы является подготовка к организации и проведению исследовательской деятельности);
- **мотивационный блок** (описание дидактических средств и приемов, позволяющих мотивировать включение студентов в исследовательскую деятельность. Мотивация, осуществляемая преподавателем, должна быть убедительной, обеспечивать развитие у студентов интереса и внутренней мотивации к занятию исследовательской деятельностью);
- **содержательный блок** (подробное описание теоретических знаний и практических умений исследовательской деятельности, подлежащих усвоению, служащих основой для ее осуществления);
- **процессуальный блок** (описание содержания работы кафедры, отвечающей за подготовку бакалавров соответствующего профиля, по формированию исследовательской деятельности студентов);
- **технологический блок** (описание форм, методов и средств реализации содержания формирования исследовательской деятельности будущего бакалавра педагогического образования);

- **результативный блок** (описание критериев, по которым можно судить о сформированности исследовательской деятельности студентов [14, с. 688].

Данная система была адаптирована к условиям проведения учебной (ознакомительной) практики и дополнена дополнительными компонентами необходимыми для организации эффективного процесса формирования исследовательской компетенции.

Для того чтобы определить **целевой блок** системы формирования ИК будущих учителей АЯ, обратимся к философскому энциклопедическому словарю, где «цель» трактуется как один из результатов поведения сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных свойств. Цель выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему [15].

Обобщая данное определение, отмечаем, что цель — это желаемый результат. Для того, чтобы достичь поставленной цели необходима разработка определенной последовательности действий, которая образует систему. Говоря о цели формирования исследовательской компетенции будущих учителей английского языка, в качестве главного результата мы видим сформированность данной компетенции. Иначе говоря, **цель системы формирования исследовательской компетенции — это сама исследовательская компетенция, сформированная до определенного уровня.**

Какой уровень исследовательской компетенции будет достигнут студентом-бакалавром зависит от: 1) его индивидуальных способностей; 2) стиля когнитивной деятельности, так как каждый обучающийся неповторимая личность. Одним из условий формирования исследовательской компетенции должно считаться сохранение индивидуальных особенностей обучающихся.

В.В. Краевский к основным элементам индивидуальной образовательной деятельности относит: смысл деятельности (зачем я это делаю); постановка личной цели (предвосхищающей результат); план деятельности; реализация плана; рефлексия (осознание собственной деятельности); оценка; корректировка или переопределение целей [16, с. 233].

В связи с этим стоит говорить о принципе личностного целеполагания. Согласно данному принципу, образование каждого обучающего происходит на основе и с учетом его личных учебных целей. Данный принцип опирается на такое качество человека как – способность постановки целей своей деятельности [там же]. Уровень компетенции измерить довольно трудно, можно проверить некоторые умения и знания, но, например, личностный компонент никак нельзя измерить у каждого конкретного студента, поэтому можно лишь говорить об определенном уровне исследовательской компетенции в качестве ведущей цели системы формирования исследовательской компетенции и у каждого обучающегося эта цель своя. На протяжении всего учебно-образовательного процесса, занимаясь одинаковыми видами деятельности, каждый студент достигает того уровня исследовательской компетенции, которого он сам себе позволяет в связи с его личностными особенностями, поэтому необходимо учитывать этот фактор при постановке целей системы и оценке конечного результата, который демонстрируют обучающиеся.

Мотивационный компонент системы является немаловажным элементом, так как именно он зависит от обучающегося и руководит всей его деятельностью. Традиционно выделяют различные виды мотивации: *экстринсивная* (внешняя) обуславливается внешними факторами и обстоятельствами; *интринсивная* (внутренняя) связана с личными потребностями, установками, желаниями субъекта, все действия и поступки совершаются по «доброй воле» студента; *положительная/отрицательная*

мотивация основана на положительных/отрицательных стимулах; *устойчивая* мотивация, та мотивация, в основе которой лежат нужды человека, она не требует дополнительного подкрепления [17, с. 205]. В нашем исследовании мы постарались представить средства, которые позволяют формировать учебную мотивацию. Наиболее важной является для нас формирование внутренней и положительной мотивации, которые тесно связаны между собой. Необходимо создать положительный образ процесса прохождения практики в сознании студента и объяснить для чего нужна данная практика и как впоследствии она пригодится для будущей профессии. Все это создаст правильную мотивационную установку, и внутренняя мотивация приобретет устойчивый характер.

Таблица 3

Виды мотиваций студентов, проходящих учебную практику

Внешняя мотивация	Высокая отметка за практику, место в балльной-рейтинговой системе, получение похвалы, дух соперничества.
Внутренняя мотивация	Интересы студентов, любознательность, стремление познать новое, осознание необходимости исследовательской компетенции для дальнейшей успешной учебы и повышения уровня общего профессионализма, стремление добиться успеха, открыть новый талант, движение к личностному благополучию.
Положительная мотивация	Эмоциональное включение в изучаемый материал, осознание практической и теоретической значимости формируемой компетенции, ожидание успеха.
Отрицательная мотивация	Неодобрение преподавателя/ одноклассников/ родителей, страх отчисления/пересдачи, собственный провал.
Устойчивая мотивация	Непрерывное повышение профессионально-методической компетентности

В случаях слабой внутренней мотивации необходимо отталкиваться от внешней мотивации, с помощью которой можно формировать внутреннюю систему мотивов, которая является по своей природе более надежной и устойчивой (табл.3). Отрицательную мотивацию необходимо применять лишь

в самых крайних случаях, когда все остальные способы не работают. Данная мотивация, как правило, не имеет такого эффекта как положительная и внутренняя мотивация, она, наоборот, отпугивает студента от исследовательской деятельности и прививает негативное отношение к ней.

Большую роль в мотивировании студентов, безусловно, играет преподаватель. Особенно если это первичное введение в исследовательскую деятельность будущего учителя, то очень важно создать необходимые условия для привлечения студентов в исследовательскую деятельность. Предварительно перед началом прохождения практики студенту необходимо заполнять индивидуальный образовательный маршрут начинающего исследователя отвечать для себя на вопросы: «Для чего я это делаю?», «Что я научусь делать?», «Как я смогу применить это в дальнейшем?». Ответив для себя на эти вопросы, возникает осмысленная потребность, которая становится мотивом студента для развития необходимых умений, которые требуются для проведения собственного исследования.

Студенту необходимо понимать цель, которая преследуется в процессе обучения, возвращаясь к размышлениям в целевом блоке, необходимо говорить о собственной индивидуальной цели студента. Немаловажно, чтобы студент мог строить собственный маршрут развития исследовательской компетенции. Овладение исследовательской компетенцией может способствовать повышению общего уровня профессионально-методической компетентности, поскольку исследовательская компетенция является универсальной компетенцией и затрагивает все сферы деятельности учителя. Это положительно скажется в дальнейшем на карьере будущего учителя.

В данный блок также можно отнести личные интересы обучающихся, которые могут оказывать положительное влияние на процесс формирования исследовательской компетенции, если тема исследования совпадает со сферой

интересов студента. Для этого преподавателю необходимо учитывать круг научных интересов студентов или в процессе беседы направить студента и совместно определить для него перспективное направление деятельности.

С целью отбора компонентов, необходимых для **содержательного блока**, мы обратились к работам ученых, направленных на изучение специфики исследовательской деятельности будущих педагогов. В результате компиляции работ ученых (Г.В. Рогова, 1984; Н.В. Языкова, 1994; А.С. Обухов, 2003; Н.В. Языкова, С.Н. Макеева, 2015; Елагина, Кутепова, 2016; С.П. Фирсова, Т.В. Голикова, 2017) нам удалось выявить структуру исследовательской компетенции учителя ИЯ и, как следствие, выявить необходимые знания, навыки и умения для исследовательской деятельности учителей английского языка. При составлении таблицы мы руководствовались определениями понятий «навык» и «умение» из методического словаря Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, чтобы распределить необходимые исследовательские действия среди данных категорий. Словарь определяет навык как действие, достигшее уровня автоматизма и характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного осознания. Функционирует в речевой деятельности, включающей речевые действия и речевые операции [18, с. 150-151]. Умение это усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Способность осознанно совершать действие, опираясь на сформированные навыки и приобретенные знания. Создает возможность выполнения определенных действий не только в привычных, но и в изменяющихся условиях [18, с. 320].

Компонентный состав представим в виде Таблицы 4.

Таблица 4

Содержание исследовательской компетенции будущего учителя ИЯ

Знания	Умения
1. Информационные ресурсы и базы необходимые для решения исследовательских задач; 2. Методы педагогического исследования; 3. Способы организации научной деятельности; 4. Специфику требований оформления научных трудов; 5. Понятийного аппарата проводимого исследования (на родном и иностранном языке); 6. Знание научного дискурса; 7. Знание особенностей оформления научной работы;	1. Формулировать тему, выявлять объект, предмет, ставить цель и задачи исследования; 2. Адекватно отбирать методы, необходимые для проведения исследования; 3. Обобщать степень изученности какой-либо проблемы в научной литературе; 4. Оформлять результаты изучения научной литературы в виде монореферата и обзорного реферата; 5. Написания аннотации к научной статье; 6. Составлять библиографический список литературы; 7. Написания методической статьи; 8. Участвовать в круглых столах/семинарах по теме исследования, защита выдвигаемых гипотез; 9. Проектировать исследовательскую деятельность школьников; 10. Проводить эксперименты/опытное обучение; 11. Ориентироваться в зарубежных источниках, извлекать полезную информацию для собственного исследования. 12. Вести научный разговор о собственной теме исследования (на родном и иностранном языке). 13. Умение проводить анализ УМК для общеобразовательных школ с позиции заданной проблемы; 14. Умение осуществлять поиск научной литературы при помощи разнообразных электронных ресурсов и библиотек; 15. Уметь ориентироваться в научных источниках информации; 16. Уметь использовать основные методы обработки информации;
Навыки	Отношение
1. Презентационные навыки: • составление текста выступления к презентации; • логично выстраивать выступление; • представление собственного исследования; • взаимодействие с партнерами по исследованию; • графическое оформление электронной презентации.	1. Саморефлексией собственного исследования; 2. Личностной направленностью личности исследователя: творческий оригинальный подход к исследованию, готовность к изучению что-то нового, создание собственной мотивации и заинтересованность в проводимой исследовательской деятельности, увеличение качества проделанной работы; 3. Обладать гибкостью мышления и способностью менять исследовательский маршрут в связи с окружающими обстоятельствами. 4. Способностью самореализовываться как специалист в собственном исследовании.

Отличительной особенностью этой структуры (табл. 4) от рассмотренных работ известных исследователей заключается в том, что в данной структуре уделяется внимание иностранному языку (английскому), так как необходимо учитывать специфику деятельности будущего учителя и профиль его подготовки. Привлечение иностранного языка в исследовательскую деятельность расширяет направления для проведения исследования, так как можно обращаться к иноязычным источникам, анализировать их и заключать на основании этого собственные выводы. Помимо это, будущий специалист сможет делиться своими выводами как в устной, так и письменной форме на нескольких языках.

В **результативном блоке** представляются уровни оценивания сформированности исследовательской компетенции студентов.

В настоящее время существует уровневое описание владения иностранным языком, которое зафиксировано в Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR). CEFR используется для создания национальных систем оценки языковой компетенции. В данной системе компетенция учащихся состоит из трех крупных категорий, которые далее делятся на 6 уровней:

- А – Элементарное владение
 - A1 Уровень выживания;
 - A2 Предпороговый уровень.
- В – Самодостаточное владение
 - B1 Пороговый уровень;
 - B2 Пороговый продвинутый уровень.
- С – Свободное владение
 - C1 Уровень профессионального владения;
 - C2 Уровень владения в совершенстве.

Каждый уровень имеет детальное описание того перечня способностей, который необходим для владения указанным уровнем. Данная система позволяет с высокой точностью определить уровень владения языком [19].

В нашем исследовании нам кажется целесообразным сделать попытку перенести модель уровневого владения языком в систему формирования исследовательской компетенции и представить владение исследовательской компетенции по уровням [20]. Данные уровни будут опираться на специфику содержательного компонента системы формирования исследовательской компетенции и особенности процесса формирования данной компетенции в ВУЗе. Количество уровней владения исследовательской компетенции предлагается соотнести с уровнем бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Следовательно, получается 3 уровня владения исследовательской компетенцией:

Таблица 5

**Уровни владения исследовательской компетенции учителей
иностранного языка**

уровень	характеристика
Высокий (Свободное владение) <i>аспирантура</i>	Готовность <u>автономно</u> проводить собственное исследование, опираясь на имеющиеся знания специфики проведения исследований и оформлений их результатов, используя умения организации исследования и его дальнейшее проведение. Быть способным ориентироваться в современных отечественных и <u>зарубежных</u> информационных ресурсах. Быть осведомленным в сфере современных трендов методики обучения ИЯ и способным <u>к определению векторов собственного исследования, адаптируясь к изменениям окружающего мира</u> . Быть готовым к представлению результатов исследования в <u>устной и письменной форме</u> на <u>АЯ</u> и РЯ. Возможность организации исследовательской деятельности своих подопечных и сопровождение до получения результатов, т.е. <u>способствовать формированию исследовательской компетенции обучающихся</u> . Обладать собственной мотивацией к проведению исследования. Способность к проведению <u>рефлексии собственной исследовательской деятельности</u> и ее результатов.

**ЧЕЛОВЕК И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО
В СОЦИАЛЬНОМ, ПРАВОВОМ, ЭКОНОМИЧЕСКОМ РАКУРСАХ**

Продолжение Таблицы 5

Базовый (Достаточное владение) <i>магистратура</i>	Готовность <u>совместно с научным руководителем</u> проводить исследование заданной проблематики в процессе <u>совершенствую знания</u> специфики проведения исследований и оформлений их результатов, <u>приобретая умения</u> самостоятельной работы над исследованием. Быть способным ориентироваться в современных отечественных информационных ресурсах. Быть готовым к представлению результатов исследования в <u>устной</u> форме на АЯ и РЯ и письменной форме на РЯ. Проявление интереса к исследовательской деятельности. Начало процесса <u>формирования исследовательской саморефлексии.</u>
Минимальный (Элементарное владение) <i>бакалавриат</i>	<u>Отсутствие исследовательской автономности</u> , необходимость постоянного контакта с научным руководителем, который будет направлять процесс исследования и контролировать его. <u>Знакомство с самыми известными информационными ресурсами</u> , в которых можно найти необходимый материал по проблематике, а также знакомство с методами проведения педагогического исследования. <u>Развитие основных умений по отбору систематизации информации и представление ее в письменном виде.</u> <u>Мотивация к исследовательской деятельности выражена слабо либо пока отсутствует.</u>

Во время начала исследовательской практики на 2 курсе студенты находятся на минимальном уровне владения исследовательской компетенцией, оперируя исследовательскими навыками и умениями, которые были развиты в школе и на 1 курсе ВУЗа, достаточные для подготовки небольших сообщений и выступлений. Во время прохождения учебной практики происходит переход от минимального уровня к базовому уровню. Студенты учатся оформлять список научной литературы, монореферат, обзорный реферат, аннотацию статьи, используя различные информационные ресурсы. Постепенно формируется автономность обучающего, его способность проведения исследования под руководством научного руководителя. На данном этапе студентам предлагается участвовать в конференциях для студентов (например, в МГПУ ежегодно проводится Научный старт), где они учатся делиться результатами своего исследования в устной форме.

Отметим, что представленные нами уровни формирования исследовательской компетенции (табл. 5), закрепленные за тем или иным этапом обучения (бакалавриат – магистратура – аспирантура) условны и не являются строгими. В отдельных случаях по окончании бакалавриата, выпускник может демонстрировать владение видами исследовательской деятельности, которые мы отнесли к последующим уровням владения исследовательской компетенции. Также необходимо заметить, что название «минимальный уровень» не несет в себе негативной коннотации. Это значит, что студент сделал первый шаг для формирования исследовательской компетенции.

2.1. Принципы, методы и средства формирования исследовательской компетенции

Система формирования исследовательской компетенции студентов требует рассмотрения ряда важных с точки зрения организации этой работы компонентов, к которым мы относим следующее:

- 1) принципы обучения, определяющие специфику формирования исследовательской компетенции студентов;
- 2) методы, используемые преподавателем и студентом;
- 3) средства формирования исследовательской компетенции студентов.

Рассмотрим последовательно данные компоненты в заданной логике их изложения.

При выборе принципов – «нормативных требований к организации и осуществлению образовательного процесса» [16, с. 233], мы, прежде всего, ориентировались на общедидактические принципы, актуальные с позиций современной образовательной парадигмы – с точки зрения личностно ориентированного обучения. Их совокупность и специфика полностью соотносятся с особенностями формирования исследовательской компетенции

студентов. К этим принципам мы относим: 1) принцип личностного полагания; 2) принцип выбора индивидуальной образовательной траектории, 3) принцип продуктивности, 4) принцип образовательной рефлексии, 5) принцип единства учебной и исследовательской работы студентов, 6) принцип конструктивного сотрудничества преподавателя со студентами. Рассмотрим специфику реализации каждого из принципов с точки зрения их значимости для организации работы по формированию исследовательской компетенции студентов.

Согласно **принципам личностного целеполагания и выбора индивидуальной образовательной траектории** образование каждого обучающегося происходит на основе и с учетом его личных учебных целей. Принцип личностного целеполагания предусматривает необходимость осознания целей обучения самим обучающимся (или совместно с преподавателем). Данный принцип опирается на глубинное чувство человека – способность постановки целей своей деятельности [16, с. 234].

Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории базируется на возможности выбора способов достижения поставленных целей. Этот принцип устанавливает соответствие формируемого учеником личностного содержания образования задаваемому ему содержанию, имеющему характер образовательных стандартов [16, с. 235]. Раскроем, как мы видим реализацию данных принципов в системе формирования исследовательской компетенции. Принцип личностного целеполагания предполагает, что студент в процессе взаимодействия с научным руководителем определяет для себя цель прохождения учебной практики, а также учится соотносить свои желания с реальными возможностями. Благодаря принципу выбора индивидуальной образовательной траектории студент имеет возможность выбора способов достижения поставленной цели. Именно данный принцип будет учить студента самоорганизации и

соблюдению поставленных «дедлайнов», если студент сам будет строить свой исследовательский маршрут.

Согласно **принципу продуктивности обучения**, главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение обучающегося, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности [16, с. 236]. В ходе учебной практики студенты выполняют определенный перечень заданий, который в конце представляет из себя портфолио результатов прохождения учебной практики. Все это в совокупности представляет из себя готовый продукт образовательной деятельности студентов (в нашем случае, продукт его исследовательской деятельности).

Принцип образовательной рефлексии означает, что образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования. Отмечается, что рефлексия – это осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений обучающегося. Обучающийся должен осознавать не только сделанное, но и способы деятельности, каким образом оно было сделано [16, с. 236]. По завершению учебной практики необходимо организовать встречу (итоговая конференция), на которой студенты смогли бы подвести итоги собственной деятельности, подчеркнуть, что получилось, а над чем необходимо поработать. Преподавателю рекомендуется проводить анкетирование студентов с целью выявления существующих проблем и сложностей, которые возникают у студентов, чтобы впоследствии найти эффективный способ снятия данных трудностей. Мнение студентов является не маловажным фактором при организации образовательного процесса, поэтому очень важно научить студентов рефлексии на данном этапе.

Помимо принципов личностно ориентированного обучения, выделяемых В.В. Краевским и А.В. Хуторским, стоит отметить **принцип**

единства учебной и исследовательской работы студентов. Данный принцип предполагает в качестве требований системный и непрерывный характер учебной исследовательской работы и творческое сотрудничество преподавателей и студентов. Непрерывность учебной исследовательской работы обеспечивает привлечение студентов к исследовательской работе [10, с. 54]. Данный принцип находит свое проявление в том, что полученные умения в ходе учебной практики легко применимы в учебной деятельности. Помимо учебной практики, стоит отметить, что исследовательский характер деятельности должен преобладать на многих дисциплинах, особенно связанных с методикой обучения иностранному языку.

Принцип конструктивного сотрудничества преподавателя со студентами в научно-исследовательской работе предполагает в качестве ведущего исследовательский тип взаимодействий, где студент выступает как соисполнитель в разработке определенной научной проблемы, а научный руководитель выполняет роль наставника и консультанта [10, с. 200]. Принцип реализуется при работе научного руководителя со своими обучающимися. Рассматриваемый принцип играет важную роль, так как именно научный руководитель первой исследовательской деятельности создает «фундамент», на котором будущий учитель английского языка формирует базовый уровень исследовательской компетенции.

Рассмотрев принципы, необходимые для организации исследовательской работы студентов, перейдем к следующему компоненту **«методы обучения»**. Традиционно методы обучения делятся на следующие две большие категории: методы преподавания (показ, объяснение, организация тренировки, организация практики, коррекция, оценка) и методы учения (ознакомление, осмысление, участие в тренировке, практика, самооценка, самоконтроль) [18, с. 137]. Данные методы актуальны при

организации выполнения письменных видов деятельности, включенных в перечень заданий учебной практики.

Говоря о формировании исследовательской компетенции нельзя не упомянуть такой метод как исследовательский метод обучения. Данный метод предусматривает организацию поисковой творческой деятельности учащихся путем постановки новых проблем и проблемных задач [18, с. 91]. Данный метод пронизывает всю учебную практику по формированию первичных навыков научно-исследовательской работы. Благодаря исследовательскому методу организуется применение полученных знаний во время решения поставленных задач, требующих творческого решения. При исследовательском методе обучения студент овладевает методами научного познания в процессе поиска решения.

Далее представим **технологический компонент** системы формирования исследовательской компетенции будущих учителей английского языка, который представляет из себя те формы, средства и стратегии, которые используются для формирования искомой компетенции у студентов. Основным способом организации развития исследовательской компетенции выступает научно-исследовательская работа студентов (НИРС). Под данной работой понимается совокупность мероприятий, направленных на освоение методов приема и навыков выполнения научных работ, развитие способности, самостоятельности инициативности. Исследовательская компетенция должна формироваться в условиях системности и непрерывности образовательного процесса и ориентированности на индивидуальный потенциал студента [21, с. 38].

Для того, чтобы ввести будущих педагогов в научно-исследовательскую работу используют учебную практику, о которой мы неоднократно говорили ранее. По мнению Н.С. Стародубцевой учебная практика обладает потенциалом к выполнению следующих задач:

- закрепить и углубить теоретические знания по общепрофессиональным и специальным дисциплинам, помочь овладеть способами применения полученных знаний в практической деятельности;

- приобрести практические умения и навыки по специальности;
- сформировать профессиональную гибкость;
- отработать умения правильно строить взаимоотношения с коллегами;
- развить личностно-профессиональные качества, создавать условия для формирования индивидуального стиля деятельности;

- создать условия для самопознания, самоопределения студентов в различных профессиональных ролях, вызывать потребности самосовершенствования личности в профессиональной деятельности;

- сформировать профессиональную направленность;
- сформировать профессиональное самосознание (адекватную самооценку себя как профессионала и знание путей и способов саморазвития, и самосовершенствования)

- выработать профессиональный оптимизм – убежденность в достижении профессионального успеха в будущем [22, с. 92].

В рамках учебной практики используются такие формы работы как: аудиторная и самостоятельная работа. В качестве аудиторной работы студенты участвуют в установочной конференции, посещают библиотечное занятие, являются на консультации с научным руководителем практики, участвуют в итоговой конференции по представлению результатов исследовательской деятельности и по подведению итогов прохождения учебной практики. Однако большая часть работы отводится студентам для самостоятельной организации собственной деятельности, что обучает студентов ответственности и самоорганизации.

Те виды деятельности, которыми необходимо овладеть студентам являются **средствами** формирования исследовательской компетенции. В рамках учебной практики мы предлагаем следующие виды деятельности:

- составление библиографического списка литературы по избранной проблеме;
- написание реферата научной статьи по избранной проблеме;
- написание аннотации научной статьи;
- написание обзорного реферата по 2-3 научным статьям по избранной проблеме;
- подготовка устного выступления по проблеме исследования
- создание презентации к устному выступлению;
- написание тезисов устного выступления.

Составление **библиографического списка литературы** является первой ступенью, первым видом деятельности предлагаемой системы формирования исследовательской компетенции. Необходимо уточнить, что список литературы студенты-будущие учителя английского языка составляют по проблемам иноязычного образования. Студенту необходимо понимать, какие источники литературы существуют, где их можно найти. Здесь поднимается вопрос об обучении будущих учителей английского языка умению ориентироваться в электронных библиотеках, а также разъяснению, где и как можно найти необходимые ресурсы по заданной теме. Студенты должны уметь оформлять необходимую для их исследования литературу в соответствии с последними правилами ГОСТа. Обучающиеся должны научиться оформлять разные виды источников (статьи, монографии, учебные пособия и др.), а также уметь оформлять англоязычные источники по проблеме.

Написание **монореферата** учит студентов анализировать мысли автора статьи. Обучающиеся знакомятся со статьей, с позицией автора по той или

иной проблеме иноязычного образования. Студенты изучают структуру реферата, знакомятся с устойчивыми фразами, свойственными научному письменному дискурсу. Студенты учатся цитировать ученых и правильно оформлять ссылки на их цитаты. Данные умения будут полезны для выполнения реферата, курсовой и выпускной квалификационной работы. Написание монореферата должно отражать теоретический аспект темы, вводя студента в проблему исследования и подготавливая его для написания обзорного реферата.

При написании **аннотации** к статье обучающийся пробует свои способности обобщать изученную информацию. Для этого руководитель учебной практики знакомит студентов со структурой аннотации к научной статье, объясняет особенности ее написания. Исходя из этого, обучающиеся начинают процесс осмысления статьи и представляют аннотацию. Данный вид деятельности необходим, так как студент должен осознавать необходимость своего собственного профессионального развития. Стоит отметить, что не все учителя в школе посвящают свое время написанию статей, некоторые заканчивают свою исследовательскую деятельность после написания ВКР на 4 курсе, однако необходимо сформировать у обучающихся стойкую мотивацию к продолжению личностного роста. Для повышения профессиональной категории учителю необходимо писать методические статьи, в которых, как правило, требуется представлять аннотацию.

Написание **обзорного реферата** в отличие от написания монореферата учит студентов сопоставлять мнения нескольких авторов, выделять общее и различное. При сопоставлении разных точек зрения у обучающегося начинает формироваться собственное видение данной проблемы, развивается собственная позиция. Неотъемлемая часть обзорного реферата – это написание собственного мнения и его аргументация. Помимо этого, студент учит формулировать цели и задачи собственного «мини» исследования.

Здесь начинаются первые шаги по проектированию собственного исследовательского маршрута. Выявление объекта и предмета исследования подготавливает к написанию курсовой и ВКР, так как очень важно на ранних стадиях научить студентов видеть разницу между данными понятиями и уметь выделять это в собственном исследовании. Обзорный реферат в отличие от монореферата направлен на практическое решение проблемы и рассматривает разные способы решения заданной проблемы.

Так или иначе, в своей профессиональной деятельности каждому учителю когда-нибудь приходится выступать перед аудиторией. С данной целью необходимо познакомить студентов со структурой **устного выступления** на научной конференции.

Для создания успешного устного выступления необходима грамотно сделанная **презентация**. Презентация происходит от латинского слова «*praesento*», что переводится как «представление». В качестве основной цели презентации выделяется донесение до аудитории информации об объекте презентации. Презентация, как правило, это сочетание текста, графических изображений, видео ряда, звукового сопровождения и т.д. Презентация должна иметь строгую структуру и запланированный сюжет. Однако отличительной особенностью презентации является ее интерактивность, как в техническом плане, так и в плане взаимодействия с аудиторией. На протяжении всего процесса обучения практически на каждой дисциплине сталкиваются с заданием «подготовить презентацию», поэтому именно на учебной практике необходимо научить студентов это делать, иначе от курса к курсу студенты будут накапливать «багаж» проблем при составлении презентации. Умение выступать с презентацией можно назвать современным умением, без которого учителю 21 века уже не обойтись.

Продолжая тему выступления перед аудиторией, акцентируем внимание на необходимости научиться писать **тезисы** собственного выступления.

Тезисы значительно упрощают выступление и помогают докладчику донести мысли до аудитории. В широком смысле тезисы это основные положения научного исследования, сформулированные в краткой форме. Студентам предлагается написать тезисы к своему выступлению, который обобщает проблему его исследования.

Как показали результаты анкетирования студентов 2 курса, будущих учителей английского языка, то необходимо в перечень заданий по учебной практике включить виды деятельности, связанные с английским языком. Студенты выражают заинтересованность в привлечении английского языка в свою исследовательскую деятельность, поэтому такие виды деятельности как написание аннотации и составление устного выступления с презентацией можно осуществлять сразу на двух языках (на русском и английском).

Мы полагаем, что в содержание дополнительного модуля, который студенты могут выбрать по желанию, мы можем включить написание аннотации на английском языке по требованиям международных публикаций, а также перевод аннотации русскоязычной статьи на английский, так как в настоящее время во многих российских журналах требуется аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

Данные средства формирования исследовательской компетенции отобраны на основе анализов рабочих программ учебных практик разных вузов, результатах анкетирования студентов и преподавателей, а также базируются на современных вызовах, которые стоят перед современным учителем английского языка. Таким образом, мы подробно рассмотрели средства формирования исследовательской компетенции в рамках учебной практики.

Благодаря рассмотренным блокам в данном параграфе: «методы формирования ИК», «принципы формирования ИК» и технологическому блоку можно собрать воедино всю систему формирования исследовательской

компетенции, которой посвящена данная глава 2. Для наглядности представим данную систему в виде следующей схемы (табл. 6) в необходимом порядке:

Таблица 6

Система формирования исследовательской компетенции

Целевой блок	- формирование исследовательской компетенции до определенного уровня
Мотивационный блок	- потребность в осуществлении исследовательской деятельности; - мотив к развитию личности начинающего исследователя; - интересы к проведению собственного исследования; - осознание ИК как способ совершенствования ПМК.
Содержательный блок	- знания; - навыки; - умения; - отношения (см. таблица 5)
Блок «принципы формирования ИК»	-принцип личностного полагания; -принцип выбора индивидуальной образовательной траектории; -принцип продуктивности; -принцип образовательной рефлексии; -принцип единства учебной и исследовательской работы студентов; -принцип конструктивного сотрудничества преподавателя со студентами.
Блок «методы формирования ИК»	- методы преподавания - методы учения - инновационно-деятельностные методы (исследовательский метод обучения)
Технологический блок	- учебная практика (виды деятельности: составление библиографического списка, написание аннотации, написание тезисов, монореферата и обзорного реферата, подготовка презентации и устного выступления).
Результативный блок	- минимальный уровень (Элементарное владение); - базовый уровень (Достаточное владение); - высокий уровень (Свободное владение).

Далее раскроем технологию формирования исследовательской компетенции студентов-бакалавров.

3. Технология формирования исследовательской компетенции студентов в процессе учебной практики

Каждый из указанных видов деятельности в рабочей программе должен сопровождаться определенными рекомендациями, которые призваны облегчить процесс прохождения учебной практики. Данный параграф представит стратегии выполнения каждого вида деятельности и критерии его оценивания.

Традиционно, задания идут по порядку от более простого к более сложному, постепенно подводя студента к новому уровню. Рекомендуемая последовательность выглядит следующим образом: 1) библиографический список; 2) монореферат; 3) аннотация; 4) обзорный реферат; 5) устное выступление с презентацией; 6) тезисы выступления.

Однако подготовка к выполнению каждого вида деятельности должна проходить через определенные этапы. В данном исследовании на основе анализа научной литературы и результатов опытного обучения предлагается определенная последовательность действий, призванная облегчить понимание студентами сущности выполнения каждого вида работ. Всего представляется 4 этапа [23]:

➤ **1 этап – ознакомление.** На данном этапе студенты знакомятся с предлагаемым видом работы в общем плане и осознают значимость данного умения для дальнейшего профессионального становления. Уделяется внимание формированию мотивации у студента к выполнению предлагаемого вида деятельности и привлечение внимания обучающегося. Определяются сроки выполнения данного вида работ и заполняется индивидуальный образовательный маршрут начинающего исследователя пункты 1-3;

➤ **2 этап – погружение.** Студенты изучают образцы и пытаются выявить структуру и алгоритм действий с предлагаемым видом работы. Происходит знакомство с памятками и снятие возможных трудностей.

На данном этапе необходимо ознакомить студентов с требованиями по оформлению конкретного документа;

➤ **3 этап – исполнительский.** Студенты первый раз пробуют себя в выполнении данного вида работы и в соответствии с дедлайном сдают работу своему руководителю. Преподаватель активно взаимодействует со студентами на данном этапе, направляя студентов в нужном направлении. Студенты заполняют в маршруте пункты 4-9;

➤ **4 этап – демонстрационно-рефлексивный.** Данный этап предлагает защиту выполненного задания и рефлексии проведенной деятельности. Преподаватель оценивает работу студента по выполнению данного задания. Задача студента состоит в проведении подробной рефлексии собственных действий и выявлению трудностей и возможных причин их возникновения. Студенты заканчивают заполнение исследовательского маршрута и проверяют документацию.

Данная стратегия используется для каждого вида деятельности, перечисленного выше, и представляет из себя непрерывный цикл (рис. 2). При завершении одного цикла сразу же начинается новый. Пропускать один из этапов представляется невозможным, также, как и менять их местами, так как нарушится логика выполнения заданий, что может привести к неполноценному формированию исследовательских действий.



Рис. 2. Этапы выполнения заданий учебной практики

Самым первым видом деятельности выступает составление библиографического списка. На первом этапе студенты посещают библиотечное занятие, знакомятся с электронными библиотеками и заводят личный кабинет читателя. На втором этапе студенты погружаются в данную деятельность и знакомятся с образцами библиографического описания, а также с образцом оформления данного списка и рекомендациями по выполнению данной деятельности (табл. 7).

Таблица 7

Рекомендации по составлению библиографического списка

1. Найти подходящий материал, используя ресурсы, которые были представлены на библиотечном занятии;
2. Определить вид источника (журнальная статья/монография/ автореферат/ диссертация/ материалы конференций/ учебник/ учебное пособие/ словарь/ электронный источник и т.п.);
3. Обратиться к нужной форме описания, используя образцы библиографического описания.
4. Составить библиографическое описание найденного источника, обращая внимание на особенности оформления конкретного источника.
5. Добавить все найденные источники и распределить их по алфавиту.
6. Проверить весь документ на соответствие требованиям к оформлению (шрифт, размер, интервал и т.п.).
7. Распечатать файл и вложить в папку портфолио по учебной практике.

Рекомендуемая последовательность этапов систематизирует в понимании студентов правильную последовательность действий, доводя их до автоматизма. В каждом последующем виде деятельности студентам придется указывать использованный список литературы, именно поэтому он идет первым в перечне. На 3 этапе студенты выполняют библиографический список и сдают своему руководителю. Важно также чтобы источники были не только русскоязычные, но и англоязычные тоже, так как английский язык — это профиль подготовки студентов. В своих дальнейших исследованиях студентам будет необходимо обращаться к англоязычным источникам и правильно их оформлять.

На 4 этапе происходит рефлексия собственной деятельности и оценивание результатов деятельности согласно следующим критериям: разнообразие источников; правила оформления; дедлайн; количество попыток.

Следующий вид деятельности — это написание монореферата. В начале необходимо пояснить студентам, что монореферат не копирует дословно источник. Цель данной работы заключается в обучении студентов систематизировать и обобщать точку зрения одного автора, а также научить правильно оформлять ссылку на цитируемую работу. На данном этапе важно ознакомить студентов со всеми вводными конструкциями, благодаря которым студент может формировать свою точку зрения. Помимо этого, студенты заполняют индивидуальный образовательный маршрут начинающего исследователя. Кроме того, студенты точно должны осознавать структуру монореферата (табл. 8):

Таблица 8

Компоненты монореферата (реферат по 1 статье)

Компонент монореферата	Описание
Представление статьи (1)	Кратко представляете название статьи, автора и журнал. Чему посвящена статья?
Актуальность (2)	Несколько предложений об актуальности данной проблемы для современной методики обучения иностранным языкам.
Объект (3)	Пространство, в рамках которого ведется исследование, процесс, порождающий проблемную ситуацию, который взят исследователем для изучения. Часть научного знания, с которой исследователь имеет дело. Чаще всего формулируется через слово «процесс»
Предмет (4)	Тот аспект проблемы, исследуя который, студент познает целостный объект, выделяя его главные наиболее существенные признаки. Предмет находится в рамках объекта.
Цель (5)	Основная цель, которую преследовал автор при написании статьи.
Основная часть (6)	Выделение смысловых частей статьи и грамотное раскрытие основных вопросов каждой смысловой части. Здесь необходимо использование клише, данные в образцах и дополнительных памятках.
Подведение итогов (7)	Краткое обобщение результатов проведенного исследования в статье.
Адресованность (8)	Для кого реферируемая статья представит интерес?

Ознакомив студентов со структурой монореферата, необходимо порекомендовать ту последовательность действий при написании монореферата, которая будет способствовать получению наиболее успешного результата и сократить количество попыток студентов написать верный вариант монореферата. Также студентам демонстрируется готовый образец монореферата с целью ознакомления графического оформления.

Таблица 9

Рекомендации по написанию монореферата

1. Сформулировать тему исследования (провести самостоятельный поиск круга проблем, которые представляют интерес и проконсультироваться с научным руководителем для утверждения темы);
2. С помощью различных ресурсов отобрать необходимый источник для монореферата;
3. Ознакомиться с выбранным источником;
4. Приступить к систематизации изученной информации, следуя структуре монореферата (табл. 8). Соблюдать правила цитирования источника в тексте и использовать клише для обобщения мыслей автора;
5. Оформить конечный вариант монореферата (сверить все требования по оформлению, пронумеровать страницы и т.п.).

Монореферат, как неотъемлемый вид деятельности, включенный в перечень учебной практики, необходимо оценивать по следующим критериям: соблюдение структуры монореферата; уровень обобщенности мыслей автора; логика; использование клише; дедлайн; попытка; оформление.

Аннотацию будет целесообразно писать по статье после того, как студент детально изучит статью в процессе написания монореферата. Благодаря этому студенту будет легче кратко изложить основное содержание статьи. Студенты изучают образец аннотации. А после этого студентов необходимо ознакомить со структурой аннотации (табл. 10).

Таблица 10

Основные компоненты аннотации

Компонент аннотации	Описание
Актуальность (1)	С самого начала необходимо показать важность изучаемой исследовательской проблемы или предлагаемого проекта. У читателей сразу должно сформироваться представление, почему обсуждаемая проблема требует внимания, изучения.
Постановка проблемы (2)	После раскрытия актуальности необходимо обозначить существующую проблему, на решение которой и будет направлено исследование (статья).
Пути решения проблемы (3)	В данном разделе аннотации необходимо перечислить конкретные шаги, направленные на решение существующей проблемы. В теоретических исследованиях (в которых нет описания эксперимента и анализа его результата) может быть перечисление исследуемых теоретических вопросов. В экспериментальных исследованиях (если в работах имеются статические данные эксперимента) в этом разделе аннотации перечисляются методики проведения экспериментальной работы, исследуемые переменные.
Результаты (4)	В данном разделе представляется количественные или качественные результаты исследования. Рекомендуется использовать общие слова типа «доказала эффективность», «оказалась неэффективной», не упоминая конкретные цифры, которые могут быть неверно интерпретированы.
Выводы + Адресованность (5)	В заключение необходимо обозначить сферу внедрения результатов исследования, насколько проделанная работы расширила существующие представления об изучаемом вопросе или предложила новое решение существующей проблемы.
	Кому предназначена данная статья, возможный круг читателей, который может заинтересоваться данной тематикой.

После ознакомления студентов с компонентами аннотации должен происходить инструктаж студентов о том, какую последовательность действий необходимо соблюдать, чтобы процесс написания аннотации был посильным студенту (табл. 11).

Таблица 11

Рекомендации по написанию аннотации

1. Прочитайте статью и постарайтесь разбить текст на смысловые части;
2. В каждой смысловой части выделите основную идею;
3. Передайте основные идеи по порядку, используя перифраз, чтобы не повторять текст статьи;
4. Приступайте к написанию текста аннотации. Сначала в 1-2 предложениях сформулируйте актуальность затронутой темы;
5. Представьте основную проблему и мысли, на которых акцентирует внимание автор.
6. Перечислите основные шаги, которые осуществляет автор для решения поставленных проблем;
7. Кратко, без подробностей, перечислите к чему приходит автор в своем исследовании;
8. Проанализируйте, какой аудитории подойдет данная статья и почему.

При написании аннотации к собственной статье необходимо выделять ключевые слова статьи, поэтому предлагается студентам попробовать определить ключевые слова для реферируемой статьи.

Ключевые слова – это теги, по которым можно искать статью в интернете. Правильно выбранные слова помогают исследователям необходимые статьи находить в интернете.

Аннотацию следует оценивать по следующим критериям, которые затрагивают разные аспекты: актуальность и соответствие теме; структура; обобщенность информации; ключевые слова; дедлайн; попытка; оформление.

Обзорный реферат является самым сложным из представленных ранее видов деятельности. Все предыдущие виды деятельности подготавливали студентов к написанию данного реферата. Как и ранее на 2 этапе сначала студентов необходимо ознакомить с компонентами обзорного реферата (табл. 12):

Таблица 12

Компоненты обзорного реферата

Компонент реферата	Описание
Актуальность (1)	Небольшой параграф, доказывающий актуальность вопроса, затронутого в реферате. В конце Вы подводите читателя к теме своего исследования. Рекомендуется использовать фразу (<i>... это и обусловило выбор темы настоящего реферата «Название темы»</i>).
Объект исследования (2)	Пространство, в рамках которого ведется исследование, процесс, порождающий проблемную ситуацию, который взят исследователем для изучения. Часть научного знания, с которой исследователь имеет дело. Чаще всего формулируется через слово «процесс»
Предмет исследования (3)	Тот аспект проблемы, исследуя который, студент познает целостный объект, выделяя его главные наиболее существенные признаки. Предмет находится в рамках объекта.
Цель реферата (4)	Формулируете главную цель своего реферата. Звучит широко и масштабно.
Задачи реферата (5)	Из сформулированной цели вытекает решение нескольких задач (3-4 задачи). Задачи звучат более конкретно в отличие от цели. В основном содержании впоследствии необходимо предоставить решение каждой поставленной задачи.
Какие статьи рассматриваются? (6)	Представляете труды, которые подвергаются реферированию.
Основная часть (7)	Обобщаете позиции авторов по указанной проблеме, сопоставляете, отмечаете их основные мысли и т.п. Представляете решение поставленных задач к данному реферату в указанном порядке (см. пункт задачи реферата). Не забывайте использовать специальные клише, представленные в памятках.
Собственная позиция (8)	На основе изучения мнений исследователей приходите к собственному умозаключению и аргументируете его.
Выводы (9)	Подводите итог проделанной работы, обращаете внимание на главные моменты своего реферата.
Список литературы (10)	Оформляется строго по правилам оформления.

Неотъемлемой частью этапа погружения являются рекомендации по выполнению данного задания и знакомство с клише. После ознакомления со структурой обзорного реферата обучающимся предлагается следующая последовательность действий (табл. 13):

Таблица 13

Рекомендации по написанию обзорного реферата

1. Сформулировать тему исследования (провести самостоятельный поиск круга проблем, которые представляют интерес и проконсультироваться с научным руководителем для утверждения темы);
2. Составить список литературы, который необходим по этой теме.
3. Изучить составленный список и отобрать необходимое для реферата.
4. Составление плана реферата.
5. Приступить к систематизации изученной информации.
6. Следовать структуре написания обзорного реферата, соблюдая все правила цитирования.
7. Оформить правильно конечный вариант реферата, который включает всю структуру: (сверить все требования по оформлению, пронумеровать страницы и т. п.).

Студентам также предлагается образец выполненного задания с целью демонстраций требований оформления и соблюдение структуры. Критерии, которые необходимо положить в основу оценивания на 4 этапе представляем следующие: соответствие содержания заданной теме; структура реферата (актуальность, объект, предмет, цель, задачи, описание статей, основная часть, собственная позиция, выводы; список использованной литературы); логика; оформление; ссылки; клише; попытка; дедлайн.

Следующие виды деятельности связаны с устными видами деятельности: устное выступление с презентацией и тезисы выступления. Устное выступление с презентацией студентам необходимо во время защиты своего обзорного реферата (индивидуально) и при подведении итоговой учебной практики (групповое задание) на итоговой конференции.

На первом этапе целесообразно провести лекцию для студентов о том, как нужно делать презентацию. Необходимо продемонстрировать примеры разных уровней презентаций и осудить их ошибки со студентами в процессе беседы.

Научно-исследовательская презентация, которая интересует нас на данном этапе профессионального становления, является по природе своей

линейной презентацией. У научно-исследовательской презентации 2 основные функции: быть планом-опорой для выступающего; быть визуализацией информации для аудитории. Структура научно-исследовательской презентации должна иметь следующий вид (табл. 14):

Таблица 14

Структура научно-исследовательской презентации

Слайд	Содержимое
1.Титульный слайд	- тема исследования - кто выполнил - научный руководитель
2.План	Представить логику выступления
3.Основная часть	-обобщение степени изученности - собственные мысли
4.Выводы	Список умозаключений
5.Список использованной литературы	Перечень основных трудов, использованных в работе
6.Титульный лист	См. пункт 1

Студентов необходимо ознакомить со следующими этапами процесса подготовки презентации и речи:

➤ *1 этап.* Формулировка цели презентации. Перед созданием презентации всегда необходимо ответить на вопросы: «Зачем? Что я хочу добиться своей презентацией?» Для того, чтобы добиться от показа презентации максимальной пользы, цель должна быть реалистичной и выражена одним предложением.

➤ *2 этап.* Сбор и систематизация материала. На этом этапе важно отобрать материал для выступления. Материала должно быть достаточно для выступления, но на слайдах все должно быть представлено в графиках, таблицах, схемах и т.п. Следует помнить, что на слайдах должна быть представлена только самая важная информация. Рекомендуются при подборе материала сразу формулировать те слова или фразы, которые будут вынесены

на слайды. Это легко реализовать в виде таблицы, где в левом столбце будет информация, которая будет донесена до зрителей в устной форме, а в правом – материалы для слайдов (тексты, иллюстрации, схемы и проч.).

➤ *3 этап.* Разработка концепции презентации. В соответствии с задачами исследования постепенно раскрывать материал, не забывая о логике выступления;

➤ *4 этап.* Создание дизайна презентации. При создании презентаций можно ограничиться выбором готовых шаблонов, позже необходимо придумать свой стиль для презентаций. На этом этапе необходимо решить, какие цвета будут преобладать в презентации, какими будут переходы между слайдами и т.п. Обычно визуально выделяют: титульный, основной/контентный, слайд-разделитель (используется для визуального отделения блоков презентации) и заключительный слайды. Дизайн презентации тоже не так прост, как кажется. Здесь необходимо следовать следующим правилам (на слайдах): использовать грамотное сочетание цветов; соблюдать контрастность текста и фона; текст и картинки должны быть выровнены; наличие минимум текста, правило предпочтений на слайде: схема, рисунок, график, таблица, текст; выделять важные моменты другим цветом;

➤ *5 этап.* Наполнение презентации. Необходимо перенести на слайды материалы из второго столбца таблицы (см. 2 этап). Следует учитывать, что помимо основного материала, у слайдов должны быть заголовки.

➤ *6 этап.* Оптимизация текстов и графики. Важно решить, какие из текстовых материалов можно заменить иллюстрациями или схемами. Если текст необходимо оставить, то нужно придерживаться следующих правил: большие абзацы текста попробовать сократить или разбить на несколько слайдов; не использовать выравнивание по центру для больших блоков текста (читать такой материал очень трудно); перечисления лучше представить в

виде списков; не использовать эффекты анимации к текстам. количественные данные можно визуализировать с помощью диаграмм – это добавит наглядности излагаемому материалу.

➤ *7 этап.* Вёрстка слайдов. Текстам присваиваются единые виды шрифтов и цветов. Заголовки и тексты выравниваются по направляющим или сетке (чтобы при переходе от одного слайда к другому тексты не «прыгали», меняя свои позиции). При необходимости к элементам презентации добавляются эффекты анимации (они должны быть оправданы – например, постепенный показ схемы или этапов). От звуковых эффектов при переходе от слайда к слайду лучше отказаться.

➤ *8 этап.* Тестирование презентации. На этом этапе необходимо соотнести текст выступления со слайдами. Проверка презентации в режиме демонстрации позволит проверить удобство работы со слайдами, эффектами анимации [24].

К презентации и устному выступлению выдвигаем следующие критерии оценивания необходимые для 4 этапа: соблюдение структуры презентации и логика выступления; аргументация собственных суждений; раскрытие темы (соответствие названия презентации ее содержанию); интеракция с аудиторией; умение соблюдать регламент выступления; графическое оформление презентации; умение отвечать на вопросы после выступления; умение взаимодействовать с напарником (при парной или групповой форме работы).

Тезисы связаны с выступлением непосредственно прямым образом связаны. Тезисы представляют из себя основные моменты устного выступления и служат помочь аудитории понять суть выступления. Студенты знакомятся с образцом тезисов выступления. Рекомендации по написанию тезисов для студентов необходимые для 2 этапа предлагаются следующие (табл. 5):

Таблица 15

Рекомендации по написанию тезисов выступления

- | |
|--|
| 1. Дайте название тезисам в соответствии с содержанием выступления; |
| 2. Из текста выступления из каждого параграфа одним предложением сформулируйте ключевую мысль (Убедитесь, что Ваши тезисы выступления отвечают на следующие вопросы: что изучалось (формулировка проблемы, актуальность в настоящее время)? как проводилось исследование (обзор и анализ научной литературы)? в чем результаты исследования? (собственные умозаключения и выводы); |
| 3. Перечитайте написанное, определите все ли ключевые мысли раскрыты в тезисах, при необходимости дополните; |
| 4. Проверьте тезисы на требования к оформлению. |

Во время подведения итогов выполненного задания на 4 этапе помимо рефлексии студентов, предлагаются следующие критерии оценивания необходимые для преподавателей: соответствие названию тезисов основному содержанию; умение обобщить основные мысли выступления в сжатом виде для тезисов; графические требования оформления тезисов; использование клише; попытка; дедлайн.

В качестве развития иноязычной исследовательской компетенции предлагается в рамках **дополнительного модуля** учебной практики включить виды деятельности на английском языке [25]. Данные задания будут представлять интерес для мотивированных студентов, которые считают, что им будет интересно и полезно освоить данные виды деятельности для их будущей профессии. Стоит отметить, что данный модуль не является обязательным и является осознанным выбором самих студентов.

В данном модуле студентам предлагается ознакомиться со структурой написания аннотации на английском языке. Если студент заинтересован в дальнейшей публикации результатов собственного исследования, то он осознает для себя потребность научиться писать аннотацию. Многие журналы помимо русского текста аннотации требуют название, ключевые слова и аннотацию на английском языке. Журналы могут требовать как обычный

перевод аннотации с русского на английский, так и аннотацию со структурой, принятой в англоязычном научном мире (все зависит от выбранного журнала). Представляется целесообразным ознакомить студентов с двумя вариантами аннотации. Рассмотрим первый вариант написания аннотации, когда автору необходимо перевести уже готовый русский текст на английский язык. В данной диссертации для этого мы предлагаем следующую последовательность действий, которая опирается на ранее данные рекомендации по написанию аннотации на русском языке (табл.16):

Таблица 16

**Рекомендации по написанию аннотации на английском языке
(1 вариант)**

1.	Прочитайте статью и постарайтесь разбить текст на смысловые части;
2.	В каждой смысловой части выделите основную идею;
3.	Выделите для себя ключевые слова статьи и найдите с помощью словарей их подходящий английский эквивалент;
4.	Составьте список ключевых слов статьи на английском языке (4-5 слов);
5.	Аккуратно переведите русскую аннотацию, соблюдая особенности англоязычного научного дискурса (используйте клише, ключевые слова, поищите в англоязычной методической литературе необходимые термины);
6.	Внимательно перечитайте полученный текст и проверьте его на наличие ошибок.

В качестве критериев оценки переведенной аннотации на английский язык выдвигаются следующие критерии оценивания: уровень обобщенности мыслей автора; способность передать мысли автора на английском языке, сохраняя основную суть; английский язык; дедлайн; попытка; оформление.

Помимо простого перевода аннотации на английский язык может потребоваться написание аннотации с соблюдением английской структуры [корзун, савкина]. В структуру аннотации на английском языке входят следующие компоненты:

- background (то что уже известно об изучаемом вопросе в краткой форме 2-3 предложения, самая маленькая секция аннотации);
- methods (описание того, что было сделано для того, чтобы получить собственные умозаключения, описание анализа литературы, описание проведенных опросов, экспериментов, если таковые имеются);
- results (на основе описанных ранее методов вывести основные результаты продленной работы, самая большая часть аннотации);
- conclusions (подведение итогов исследования, кратко что было сделано и перспективы дальнейшего исследования).

Рекомендации по написанию аннотации данного типа могут выглядеть следующим образом (табл. 17):

Таблица 17

**Рекомендации по написанию аннотации на английском языке
(2 вариант)**

1. Прочитайте текст статьи и выделите основные мысли автора;
2. Соотнесите содержание статьи с компонентами аннотации, определите, где какая информация дана;
3. Начните составлять текст аннотации на английском языке;
4. Проверьте все ли компоненты аннотации раскрыты у Вас;
5. Перечитайте текст на наличие ошибок;
6. Проверьте все требования по оформлению.

Исходя из выше сказанного критерии по оценке данного вида аннотации выглядят следующим образом: соблюдение структуры аннотации; раскрытие основных смыслов; английский язык; дедлайн; попытка; оформление. Нарушение структуры аннотации или выбор неправильного регистра могут стать причиной социолингвистических различий исследований на русском и английском языках. При написании аннотации обучающийся может не задумываться о том, что у представителя другого научного сообщества может

быть «своя индивидуально сформированная (пропущенная сквозь собственный опыт) картина мира, отличная от общепринятой в его стране)» [26, с. 110]. В рамках осуществления исследовательской деятельности на неродном языке эти факторы необходимо принимать во внимание.

Перечисленные виды работы ранее призваны способствовать развитию исследовательской компетенции студентов - будущих учителей английского языка. Балльная система оценки каждого критерия должна быть прописана в рабочей программе исходя из общего количества баллов отведенного для каждого вида задания. Предложенные технологии были апробированы в ходе опытного обучения и доказали свою эффективность. Представленные виды деятельности и технологии позволят представить рабочую программу практики по формированию первичных навыков и умений научно-исследовательской работы.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/7995> (дата обращения 10.02. 2018).

2. Хуторской, А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12 (218). – С. 85-91.

3. Махмурян, К.С. Структура, содержание и уровни профессиональной компетентности учителя иностранного языка [Текст] / К.С. Махмурян // Сборник статей МГПУ, МИОО. – М., 2006. – С.72-79.

4. Игна, О.Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка // ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – 2010. – №1. – С.90-94.

5. Надточева, Е.С. Профессионально-методическая компетенция как приоритетная цель подготовки будущих учителей второго иностранного языка // Языковое образование сегодня -векторы развития: материалы II Международной научно-практической конференции-форума. Екатеринбург, 2011. – С. 117-129.

6. Макеева, С.Н. К разграничению понятий «лингводидактическая компетенция» и «методическая компетенция» учителя иностранного языка//Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2012. – № 1 (9). С. 91-96.

7. Дубаков, А.В. Формирование методической компетенции будущего учителя иностранного языка: содержательные и организационно-технологические аспекты // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. – Т. 13. – С. 2576–2580.

8. Гальскова, Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – М.: Кнорус, 2018. – 390 с.

9. Корзун О.О. Роль исследовательской компетенции в структуре профессионально-методической компетентности будущих учителей иностранного языка / О.О. Корзун, Е.А. Савкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 6-2(84). – С. 420-424. – DOI 10.30853/filnauki.2018-6-2.50.

10. Языкова, Н.В. Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1994. 238 с.

11. Бредихина И.А. Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка // Педагогическое образование в России. – 2015. – №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-struktury-professionalnoy-kompetentnosti-prepodavatelya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 02.03.2018).

12. Каменский А.И. Структура профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Компетентностная модель филолога. Симферополь, 2017. – С 61-96.

13. Тарева, Е.Г. Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность? / Е.Г. Тарева // Язык и культура. – 2021. – № 53. – С. 270-289. – DOI 10.17223/19996195/53/17.

14. Одинцова, Л.А. Основные принципы и факторы формирования исследовательской деятельности будущих бакалавров педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6. – С. 688.

15. Ильичев, Л.Ф., Федосеев, П.Н. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

16. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студентов высш. учеб. Заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

17. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. 512 с.

18. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятия (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

19. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, Strasbourg, 2020 [Электронный ресурс] URL: <https://rm.coe.int/common->

europa-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4
(дата обращения 17.09.2021).

20. Корзун, О.О. Формирование исследовательской компетенции студентов - будущих учителей английского языка / О.О. Корзун, Е.А. Савкина // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 3. – С. 32-35.

21. Мацевич, С.Ф. К вопросу о формировании исследовательской компетенции студентов лингвистических направлений подготовки средствами дисциплины «иностранный язык» // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития. Международный сборник научно-методических статей. – 2017. – С. 37-47.

22. Стародубцева, Н.С. Формирование основ профессиональной успешности у студентов вузов в условиях учебных практик: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Биробиджан, 2006. – 230 с.

23. Корзун, О.О. Технология формирования исследовательской компетенции студентов - будущих учителей английского языка в условиях учебной практики / О.О. Корзун, Е.А. Савкина // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 9. – С. 36-41.

24. Грибан, О.Н. Мастер презентаций / О.Н. Грибан. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – 268 с. – ISBN 978-5-4474-4829-5.

25. Корзун, О.О. К вопросу подготовки будущих учителей английского языка к реализации исследовательской деятельности / О.О. Корзун, Е.А. Савкина // Среднее профессиональное образование. – 2021. – № 1(305). – С. 62-66.

26. Савкина, Е.А. Параметры социолингвистической компетенции участника межкультурной коммуникации / Е.А. Савкина // Общество. Коммуникация. Образование. – 2020. – Т. 11. – № 3. – С. 108-120. – DOI 10.18721/JHSS.11309.