

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МНОГОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© 2017

М.А. Ярош, старший преподаватель, аспирант
*Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации
и переподготовки работников образования, Ставрополь (Россия)*
Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь (Россия)

Ключевые слова: учитель второго иностранного языка; профессиональная компетентность учителя второго иностранного языка; многоязычие; многоязычная коммуникативно-методическая компетенция; критерии оценивания МКМК; входная диагностика.

Аннотация: В статье обозначена актуальность преподавания дисциплины «Второй иностранный язык» в свете требований государственных образовательных стандартов. Особую значимость приобретает вопрос о моделировании курсов повышения квалификации для учителей второго иностранного языка. Курсы повышения квалификации, формируемые на основе модульного подхода, должны быть построены с учетом таких принципов, как гибкость, вариативность и учет индивидуальных потребностей обучающихся.

Целью исследования является определение уровня сформированности многоязычной коммуникативно-методической компетенции учителя второго иностранного языка.

Методом выявления образовательных потребностей послужило анкетирование, позволившее выделить «пробелы» в компетенциях, являющихся составными частями профессиональной компетентности педагога по второму иностранному языку.

В работе рассмотрена многоязычная коммуникативно-методическая компетенция в качестве ядра профессиональной компетентности педагога по второму иностранному языку. Именно ее компоненты будут выступать объектами совершенствования при обучении учителей в системе повышения квалификации.

Входная диагностика служит отправной точкой при проектировании адресных курсов повышения квалификации учителей второго иностранного языка в компетентностной проекции на основе модульного подхода. Оценивание результатов проведенного анкетирования дало возможность выделить в проектируемой программе блоки инвариантного характера (полиречевой, поликультурный, опорно-сравнительный), освоение которых является обязательным для всех обучающихся. Инвариантные модули нацелены на развитие наименее сформированных у педагогов субкомпетенций. Анализ единичных результатов диагностики позволит создать уникальный для каждого педагога маршрут обучения с учетом его индивидуальных потребностей посредством формирования определенно набора модулей вариативного блока.

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день основной задачей иноязычного образования является формирование поликультурной личности, а одним из методов решения этой задачи стало появление в одном из вариантов учебного плана для общеобразовательной школы такой дисциплины, как «Второй иностранный язык» (далее ИЯ2). Инновации заставляют по-новому взглянуть на уровень подготовки специалистов в области преподавания ИЯ2, и особую актуальность приобретают вопросы, связанные с повышением уровня профессиональной компетентности педагога по второму иностранному языку в рамках системы дополнительного профессионального образования.

Специфику профессиональной компетентности учителя второго иностранного языка определяет ситуация искусственного многоязычия, которая формируется в учебных условиях, а педагог по второму иностранному языку является для ученика «проводником» в мир иноязычной культуры, в связи с чем возникает вопрос о необходимости наличия у него определенных компетенций [1, с. 9].

Структура профессиональной компетентности учителя иностранного языка была рассмотрена в работах Н.Л. Московской, О.С. Овчинниковой, В.А. Гориной и др. [2–4]. Взгляды исследователей на компонентное наполнение данного явления разнятся, однако большинство из них, например С.В. Тетина, Л.Н. Ястребова,

сходятся во мнении, что основным звеном в структуре профессиональной компетентности учителя иностранного языка (ИЯ) является иноязычная коммуникативно-методическая компетенция [5; 6].

В случае когда речь идет об обучении нескольким иностранным языкам, считаем более корректным употребление термина «многоязычная коммуникативно-методическая компетенция» (МКМК). В ходе теоретического анализа нами было определено, что МКМК учителя ИЯ2 состоит из двух крупных составляющих (компетенций): коммуникативной и методической. Рассмотрим более подробно каждый из обозначенных компонентов.

По мнению В.В. Сафоновой, иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения и создающими основу для коммуникативного бикультурного развития [7, с. 97]. Акцент на прагматическом характере коммуникативной компетенции делают также исследователи Е.П. Абдураязова и Хуеуан Ну [8; 9].

В соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» многоязычная

компетенция «...предполагает не наложение или соприкосновение различных компетенций, а единую сложную конфигурацию компетенций, на которую опирается пользователь» [10, с. 157]. Комплексный характер МКМК постулируют и отечественные исследователи Н.В. Евдокимова, Т.А. Лопарева [11; 12].

Проанализировав различные источники по этому вопросу, можно утверждать, что в качестве ключевых компонентов коммуникативной компетенции большинство ученых выделяют социокультурную, языковую и прагматическую субкомпетенции, каждую из которых, в свою очередь, формирует определенный набор способностей, умений и знаний [7; 12; 13].

Сущность языковой составляющей, на наш взгляд, наиболее точно отражает определение, данное Н.Л. Московской, по словам которой рассматриваемая субкомпетенция «...предусматривает соблюдение базовых требований к лексико-грамматическому и фонетическому оформлению речи и соответствует пороговому продвинутому уровню владения иностранным языком» [2, с. 174].

Полипрагматический аспект МКК предполагает способность говорящего к корректному подбору языковых средств и умение ими оперировать.

Поликультурный аспект, по мнению J. Jokikokko, включает в себя овладение иноязычной культурой не только на уровне знаний иноязычных этических норм и правил, но и на уровне когнитивных связей [14, с. 79]. С японским ученым солидарны и другие исследователи: А. Nemati, А. SenGupta, G.M. Willems [1; 15; 16].

Специфика профессии педагога обуславливает наличие у учителя ИЯ2 достаточно сформированных не только коммуникативных, но и методических знаний, умений, способностей. Исследованием структурного состава методической компетенции учителя иностранного языка занимались многие исследователи. Например, Н.Д. Гальскова считает, что методическая субкомпетенция состоит «из совокупности профессиональных знаний и умений на практике применять эти знания, переносить приобретаемые знания и умения в новые условия обучения, а также положительного отношения к своей профессиональной деятельности» [17, с. 117]. О.В. Записных полагает, что педагогу необходимо владеть умениями гностического, проектировочного, конструктивного и организаторского характера [18, с. 45–46].

Анализ теоретических источников и требований государственных образовательных стандартов позволил выделить следующие субкомпетенции в составе методического блока: проектировочную, организаторскую, стимулирующую, методологическую, аналитическую, компаративно-опорную, субкомпетенцию самоконтроля.

Обозначенные компоненты МКМК должны выступать в качестве ключевых объектов совершенствования в рамках курсовой подготовки педагога по ИЯ2 в системе повышения квалификации. Цель исследования – определение уровня сформированности многоязычной коммуникативно-методической компетенции учителя второго иностранного языка.

МЕТОДИКА И ОБЪЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование уровня развития многоязычной коммуникативно-методической компетенции проводилось на базе ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт

развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (СКИРО ПК и ПРО). Участниками анкетирования стали как учителя дисциплины «Второй иностранный язык», так и педагоги по предмету «Иностранный язык». Целесообразность привлечения последних к опросу объясняется тем, что они являются потенциальными кандидатами в преподаватели ИЯ2 ввиду изучения ими второго иностранного языка в вузе, а также острой нехватки педагогических кадров.

Методом сплошного анкетирования опрошено 70 учителей иностранных языков со стажем работы по специальности от 0 до 30+ лет; в зависимости от стажа педагогической деятельности выделено пять категорий опрашиваемых: 1) стаж работы 0–4 года (9 человек); 2) стаж работы 5–10 лет (18 человек); 3) стаж работы 11–20 лет (7 человек); 4) стаж работы 21 год – 30 лет (16 человек); 5) стаж работы более 30 лет (20 человек).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для того чтобы моделируемые курсы повышения квалификации отвечали потребностям учителей, следует выяснить уровень сформированности указанных субкомпетенций в составе многоязычной коммуникативно-методической компетенции. Для этого необходимо определиться с показателями, которые будут положены в основу системы оценивания. В качестве критериев оценивания уровня сформированности многоязычной коммуникативно-методической компетенции (МКМК) полагаем целесообразным брать за основу компоненты каждой отдельно взятой субкомпетенции. Именно эти компоненты, выделенные из требований государственных образовательных стандартов к компетенции лингвиста-преподавателя, будем считать «идеальными». А.Ю. Нестерова называет подобные характеристики «модельно-проектными», говоря, что они являются одновременно и эталоном, и «инструментом поэтапного моделирования» [19, с. 211]. Уровень владения педагогом совокупностью компонентов определяет степень сформированности той или иной субкомпетенции и МКМК в целом. Процесс оценивания уровня сформированности МКМК мы проводили по блокам, полагая, что отдельные субкомпетенции будут представлять собой обособленные блоки, состоящие из знаний, умений, способностей, представляющих собой компоненты субкомпетенций. Таким образом, у нас формируется паспорт многоязычной коммуникативно-методической компетенции, включающий в себя два крупных раздела: многоязычная коммуникативная компетенция и многоязычная методическая компетенция.

На основе паспорта МКМК, в частности перечня компонентов, была сформирована анкета для учителей второго иностранного языка, содержащая вопросы по самооцениванию уровня сформированности МКМК.

Рассмотрим непосредственно результаты оценивания на примере субкомпетенций каждого блока.

Так, исходя из составляющих проектировочной субкомпетенции, обозначенных в паспорте, можно считать проектировочную субкомпетенцию сформированной на хорошем уровне, если учитель:

– обладает навыками составления документации, регулирующей его профессиональную деятельность (Критерий № 1);

– способен к планированию учебных занятий в соответствии с требованиями ФГОС ООО и СОО (Критерий № 2);

– умеет в случае необходимости вносить коррективы в занятие по ходу урока (Критерий № 3);

– способен к проектированию индивидуальной образовательной траектории обучающихся (Критерий № 4).

«Весовые» показатели каждого из критериев суммируются, и определяется общий уровень сформированности той или иной субкомпетенции. Всего выделено четыре возможных уровня: хороший/высокий (81–100 %), достаточный (55–80 %), невысокий (26–54 %), низкий (0–25 %). Уровень сформированности проекционной субкомпетенции оказался высоким – 83 %. Выяснилось, что лучше всего учителя умеют вносить модификации в занятие, а хуже всего справляются с проектированием индивидуального образовательного маршрута обучающихся.

Приведем показатели сформированности остальных компонентов методического блока.

Средний уровень сформированности организаторской субкомпетенции высокий, он совпадает с уровнем развития предыдущего компонента – 83 %. Это значит, что педагоги хорошо знают современные способы организации учебного процесса, умеют руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся, способны эффективно организовывать как собственное взаимодействие с детьми, так и взаимодействие учеников в группах. Интересен тот факт, что на общем фоне выделяется группа педагогов со стажем работы 5–10 лет, которая посчитала, что владеет организаторскими способностями, умениями, знаниями на невысоком уровне – 28,7 %.

Средний показатель уровня сформированности стимулирующей субкомпетенции достаточный – 80 %. Мотивировать учащихся к учебной деятельности и создавать творческую атмосферу на уроках достаточно хорошо могут 64 человека из 70. Примечательно, что два респондента отметили, что абсолютно не владеют данной компетенцией.

Приблизительно на таком же достаточно высоком уровне находится развитие методологических знаний, умений, способностей – 79 %. Наилучшим образом ею владеют люди с педагогическим стажем свыше 10 лет. Результаты анкетирования показали, что у 40 % учителей наибольшую трудность вызывает разработка новых дидактических материалов на базе уже имеющихся.

Оценивание результатов уровня сформированности аналитической субкомпетенции учителей иностранных языков показало, что ею группа опрошенных владеет немного хуже, чем предыдущей субкомпетенцией. Средний показатель равен 75 %. Представляется значимым тот факт, что у 51,24 % педагогов данный компонент МКМК сформирован на самом высоком уровне. Наиболее сложным для слушателей курсов повышения квалификации является умение оценивать достижения школьников на разных этапах обучения, что, на наш взгляд, обусловлено несовершенством существующей пятибалльной шкалы оценивания и отсутствием четких критериев диагностики метапредметных образовательных результатов.

Анализ способности педагогов к саморазвитию свидетельствует о том, что 43 % учителей владеют ею на

достаточном уровне, 34 % – на высоком, 19 % – на невысоком уровне, а у 4 % анкетированных данная компетенция не сформирована. Средний показатель сформированности субкомпетенции саморазвития составляет 73 %.

На очень низком уровне (всего 19 %) развита опорно-сравнительная субкомпетенция, отражающая специфику МКМК, заключающаяся в способности учителя второго иностранного языка опираться на Я1, что «...оптимизирует процесс усвоения учащимися Я2 (Я3, Я4 и т. д.), так как механизмы порождения речевого высказывания для всех этих языков будут схожими» [20, с. 165]. Большая часть специалистов (около 60 %) не умеют в преподавании ИЯ2 опираться на имеющийся у обучающихся лингвистический опыт, не знают, как ограничить интерферирующее влияние первого иностранного языка (ИЯ1) и как использовать возможности для положительного переноса знаний, навыков, умений с ИЯ1 на ИЯ2. Данное обстоятельство вызвано, по нашему мнению, недостаточным вниманием к специфике преподавания второго иностранного языка при подготовке лингвистов-преподавателей в вузах и отсутствием программ повышения квалификации для педагогов по ИЯ2 в рамках системы дополнительного профессионального образования.

Уровень владения коммуникативным блоком как укрупненным компонентом многоязычной коммуникативно-методической компетенции оказался невысоким – 31,27 %. Обозначим средние результаты показателей уровня сформированности субкомпетенций коммуникативной составляющей МКМК среди опрошенной группы учителей.

Итак, полиязыковой субкомпетенцией участники анкетирования владеют на достаточном, правда, нижнем пороговом, уровне – 55,24 %, в то время как полипрагматической и поликультурной составляющими – на низком уровне – 20,71 % и 17,86 % соответственно. Подобная разница во владении различными элементами коммуникативного блока детерминирована, на наш взгляд, тем, что в процессе получения высшего образования педагоги изучали два иностранных языка, поэтому владеют системой лингвистических средств ИЯ2 достаточно неплохо, в то время как низкий уровень сформированности полипрагматической и поликультурной составляющих объясняется отсутствием использования полученных знаний о системе языка на практике (подавляющее большинство опрошенных в школе преподают только ИЯ1).

Итак, распределим субкомпетенции МКМК по уровню их сформированности у преподавателей иностранных языков в порядке убывания.

Высокий уровень сформированности имеют: проекционная субкомпетенция (83 %); организаторская субкомпетенция (83 %).

Достаточный уровень сформированности имеют: стимулирующая субкомпетенция (80 %); методологическая субкомпетенция (79 %); аналитическая субкомпетенция (75 %); субкомпетенция саморазвития (73 %); полиязыковая субкомпетенция (55,24 %).

Низкий уровень сформированности имеют: полипрагматическая субкомпетенция (20,71 %); опорно-сравнительная субкомпетенция (19 %); поликультурная субкомпетенция (17,86 %).

ВЫВОДЫ

Предложенная выше диагностика может использоваться в качестве входной при моделировании курсов повышения квалификации для учителей второго иностранного языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ общей совокупности результатов овладения группой опрашиваемых той или иной субкомпетенцией даст возможность выделить в моделируемой программе блоки инвариантного характера, обязательные для всех обучающихся. Так, проведенное исследование позволяет отнести к программным блокам инвариантного характера те модули, которые будут направлены на формирование полипрагматической, поликультурной и опорно-сравнительной субкомпетенций (показатели сформированности этих компонентов наиболее низкие).

Оценка же единичных результатов анкетирования обусловит создание уникальных маршрутов обучения для каждого из слушателей курсов повышения квалификации с учетом их индивидуальных потребностей. Обозначенный учет потребностей будет выражаться в различном наполнении вариативного компонента обучения для каждого из учителей ИЯ2 и станет напрямую зависеть от итогов входной диагностики. Обучающемуся будет предоставлена возможность двигаться по образовательному маршруту поэтапно, переходя от одного образовательного модуля к другому, что позволит реализовать такие базовые принципы модульного обучения, как адресность и гибкость.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Nemati A., Marzban A., Maleki E. The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching // *International Journal of Language and Linguistics. Special Issue: Innovations in Foreign Language Teaching*. 2014. Vol. 2. № 6-1. P. 8–12.
2. Московская Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя в интегрально-коммуникативном образовательном пространстве. Ставрополь: СГУ, 2003. 376 с.
3. Овчинникова О.С. Средства оценки сформированности профессиональных компетенций начинающего учителя иностранного языка в контексте организации тьюторского сопровождения на уровне вуза // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016. № 10. С. 100–102.
4. Горина В.А. Формирование профессиональной компетенции преподавателя второго иностранного языка // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014. № 3. С. 29–39.
5. Тетина С.В. Компетентностная модель учителя иностранного языка в условиях введения профессионального стандарта педагога // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2015. № 3. С. 105–110.
6. Ястребова Л.Н. Анализ структуры иноязычной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012. № 4. С. 74–78.
7. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

8. Абдуразякова Е.П. Иноязычная коммуникативная компетенция как одна из составляющих личностной и профессиональной характеристик современного специалиста // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2010. № 3. С. 350–352.
9. Xueyan Hu. Dynamic Context and Cultivation of Communicative Competence // *Education Journal*. 2014. Vol. 3. № 2. P. 116–121.
10. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка // Департамент по языковой политике, Страсбург. М.: МГЛУ, 2005. 248 с.
11. Евдокимова Н.В. Проблемы многоязычия в преподавании иностранных языков // *Преподаватель высшей школы в XXI веке: материалы международной научно-практической интернет-конференции*. Ростов-н/Д.: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2010. С. 72–79.
12. Лопарева Т.А. Многоязычная компетенция как ключевая в обучении нескольким иностранным языкам // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2013. № 2-3. С. 30–33.
13. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 184 p.
14. Jokikoko J. Interculturally trained Finish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence // *Intercultural Education*. 2005. № 16. P. 69–93.
15. SenGupta A. Changing the focus. A discussion of the dynamics of the intercultural experience. Clevedon: *Multilingual Matters*, 2002. P. 155–178.
16. Willems G.M. Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication // *Guide for the development of the development of education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasburg: Council of Europe, 2002. P. 1–22.
17. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
18. Записных О.В. Особенности содержания дидактической подготовки будущих учителей иностранного языка в лингвистическом институте // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2009. № 11. С. 44–47.
19. Нестерова А.Ю. Оценка уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2012. № 2. С. 210–213.
20. Овсянников А.О. Методические, психолингвистические и лингво-культурологические аспекты оптимизации интенсивного обучения второму иностранному языку в свете сравнительно-сопоставительного подхода // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009. № 83. С. 159–170.

REFERENCES

1. Nemati A., Marzban A., Maleki E. The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching. *International Journal of Language and Linguistics. Special Issue: Innovations in Foreign Language Teaching*, 2014, vol. 2, no. 6-1, pp. 8–12.

2. Moskovskaya N.L. *Formirovanie professionalnoy kompetentnosti lingvista-prepodavatelya v integralno-kommunikativnom obrazovatel'nom prostranstve* [Forming of professional competence of foreign language teacher at the integral communicative educational environment]. Stavropol, SGU Publ., 2003. 376 p.
3. Ovchinnikova O.S. The means of assessment of beginning foreign language teachers' competences in the context of organization of tutorial support implemented by a university. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2016, no. 10, pp. 100–102.
4. Gorina V.A. Developing second foreign language teachers' professional competence. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 2014, no. 3, pp. 29–39.
5. Tetina S.V. Competence model of foreign language teacher in the conditions of the introduction of the professional standard for teacher. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, 2015, no. 3, pp. 105–110.
6. Yastrebova L.N. The structure analysis of foreign language communicative competence of a linguist-teacher. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2012, no. 4, pp. 74–78.
7. Safonova V.V. *Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kultur i tsivilizatsiy* [Learning of internationally spoken languages in the context of dialogue among cultures and civilizations]. Voronezh, Istoki Publ., 1996. 237 p.
8. Abdurazyakova E.P. The communicative competence in foreign languages as a component of personal and professional characteristics of the modern professional. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2010, no. 3, pp. 350–352.
9. Xueyan Hu. Dynamic Context and Cultivation of Communicative Competence. *Education Journal*, 2014, vol. 3, no. 2, pp. 116–121.
10. Common European Framework of Reference for Languages: study, teaching, assessment. *Departament po yazykovoy politike*. Moscow, MGLU Publ., 2005. 248 p.
11. Evdokimova N.V. Problems of multilingualism in the foreign languages teaching. *Prepodavatel vysshey shkoly v XXI veke: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii*. Rostov-on-Don, Rost. gos. un-t putey soobshcheniya Publ., 2010, pp. 72–79.
12. Lopareva T.A. Multilingual competence as a main competence in several foreign languages' teaching. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*, 2013, no. 2-3, pp. 30–33.
13. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 2006. 184 p.
14. Jokikoko J. Interculturally trained Finish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 2005, no. 16, pp. 69–93.
15. SenGupta A. Changing the focus. A discussion of the dynamics of the intercultural experience. Clevedon, Multilingual Matters Publ., 2002, pp. 155–178.
16. Willems G.M. Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication. *Guide for the development of the development of education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasburg, Council of Europe Publ., 2002, pp. 1–22.
17. Galskova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam* [The modern method of foreign languages teaching: a teacher's guide]. Moscow, ARKTI Publ., 2003. 192 p.
18. Zapisnykh O.V. The features of didactical contents of foreign language teaching for future teachers. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2009, no. 11, pp. 44–47.
19. Nesterova A.Yu. Evaluation of level of development of professional-communicative competence of future teachers of foreign languages. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafeva*, 2012, no. 2, pp. 210–213.
20. Ovsyannikov A.O. Current methodological, linguistic, psychological and culturological aspects of intensive second foreign language teaching from comparative approach perspective. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2009, no. 83, pp. 159–170.

**SPECIAL ASPECTS OF EVALUATION OF MULTILINGUAL COMPETENCE LEVEL
OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHER**

© 2017

M.A. Yarosh, senior lecturer, postgraduate student
Stavropol Regional Institute for Advanced Studies of Educators, Stavropol (Russia)
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol (Russia)

Keywords: a second foreign language teacher; professional competence of a second foreign language teacher; multilingualism; multilingual communicative and methodological competence; criteria for evaluation of multilingual communicative and methodological competence; initial testing.

Abstract: The paper emphasizes the importance of teaching the second foreign language in terms of the requirements of the State Educational Standards. In this regard, the issue of modeling the courses of the advanced studies for the second foreign language teachers becomes significant. Such refresher courses should be based on module approach with regard for individual educational needs of a teacher and take into account such principles as flexibility and variability.

The purpose of this study is to create the evaluation tool of the educational need of a second foreign language teacher. This evaluation tool will facilitate the creation of the targeted individual programme for the further education courses. A questionnaire is used to determine the educational needs and identify the lack of competences which are the component parts of the second foreign language teacher professional competence.

The paper considers multilingual communicative and methodological competence as the core of the second foreign language teacher professional competence. It is its components that should become the objects of improvement in the course of training teachers in the system of professional development.

Initial testing serves as a starting point for designing targeted training courses for the second foreign language teachers in a competence-based projection based on the module approach. Evaluation of the testing results gives an opportunity to define the invariant modules, which are compulsory for all students, such as multi-linguistic, multi-conversational, supporting and comparative. These modules are intended for development of the least developed subcompetences of the teachers. The analysis of individual testing results will allow the creation of a study path unique for every teacher based on their educational needs. It will combine an individual complex of variable modules with regard to the results of the initial testing.