

TPACK-KOMПETENTНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Омонова Мафтуна Шерматовна

Университет «Альфраганус»

кафедра иностранных языков, и.о. доцента,

доктор философии (PhD) по педагогическим наукам

shahzoda20202@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.23264119>

***Аннотация.** В статье рассматриваются методические подходы к развитию и совершенствованию письменной компетенции студентов на английском языке на основе модели TPACK. Особое внимание уделяется интеграции технологических, педагогических и предметных знаний в процесс обучения письменной речи. Раскрывается значение цифровых технологий и технологической компетентности преподавателя в повышении эффективности обучения письменной коммуникации.*

***Ключевые слова:** TPACK, письменная компетенция, английский язык, письменная речь, цифровые технологии, EFL, технологическая компетентность, методика обучения.*

ВВЕДЕНИЕ

Проблематика профессиональных знаний педагога на протяжении длительного времени занимает значимое место в научно-педагогических исследованиях. Результаты современных работ свидетельствуют о том, что владение преподавателями научно обоснованными методиками обучения письменной речи оказывает существенное влияние на уровень сформированности у обучающихся соответствующих навыков и компетенций [10]. Концептуальные основы изучения многокомпонентной структуры педагогического знания были заложены Шульманом [11], который обосновал взаимосвязь предметного содержания и педагогических знаний в профессиональной деятельности преподавателя. Согласно его концепции,

эффективность педагогической деятельности определяется владением знаниями в семи основных областях: содержанием учебного предмета, общепедагогическими основами, учебной программой, педагогическим знанием содержания, индивидуальными особенностями и образовательными потребностями обучающихся, а также целями и контекстами образования [11].

Современное образование XXI века характеризуется необходимостью существенного пересмотра традиционных подходов к организации процессов преподавания и обучения, что в полной мере относится и к обучению английскому языку как иностранному. Происходящие преобразования предполагают не только овладение обучающимися предметным содержанием, но и повышение профессиональной готовности педагогов к проектированию и реализации адаптивного, контекстно обусловленного и содержательно значимого образовательного процесса. Одним из перспективных направлений решения данной задачи выступает дифференцированное обучение, интегрированное с моделью технологического, педагогического и предметного знания — Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) [[14].

В условиях цифровой трансформации образования преподавателю английского языка необходимо гибко модифицировать стратегии обучения чтению и письму, целенаправленно используя цифровые технологии с учётом различий в уровне подготовки, образовательных потребностях, стилях учения и интересах обучающихся. Подобная организация учебного процесса позволяет создавать условия не только для когнитивного развития учащихся, но и для активизации их аффективной и психомоторной сфер. В этой связи интеграция принципов TPACK и дифференцированного обучения при формировании базовых навыков грамотности, прежде всего чтения и письма, приобретает особую значимость как основа дальнейшего развития академической и цифровой грамотности обучающихся. При таком подходе

преподаватель выступает в качестве проектировщика образовательного процесса, который не только обладает глубокими предметными знаниями и учитывает индивидуально-психологические и образовательные особенности учащихся, но и способен творчески и педагогически обоснованно использовать возможности современных технологий [15].

Вместе с тем анализ реальной образовательной практики свидетельствует о наличии существенного противоречия между обозначенными требованиями и фактическим состоянием преподавания английского языка. Результаты предварительных наблюдений и ранее проведённых исследований показывают, что значительная часть преподавателей испытывает трудности при комплексной реализации принципов дифференцированного обучения, особенно в аспекте педагогически целесообразной интеграции цифровых технологий. Во многих случаях технологические средства используются преимущественно как вспомогательный инструмент визуализации и представления учебного материала, тогда как их потенциал для проектирования адаптивной, вариативной и ориентированной на индивидуальные образовательные потребности учащихся среды реализуется недостаточно.

Исследовательские данные также указывают на недостаточный уровень понимания педагогами концептуальных основ ТРАСК, прежде всего механизмов взаимосвязанного применения трёх его ключевых составляющих — предметного содержания, педагогических технологий и цифровых средств — в реальной образовательной практике. Дополнительным фактором, ограничивающим эффективность данного процесса, является недостаточная доступность специализированных программ профессионального развития, направленных на освоение методики интеграции дифференцированного обучения и ТРАСК.

Особую актуальность обозначенная проблема приобретает применительно к развитию навыков чтения и письменной речи, которые составляют важнейшие компоненты базовой грамотности и оказывают непосредственное влияние на академическую успешность обучающихся в различных предметных областях. Недостаточная сформированность у преподавателей теоретических представлений и практических компетенций, необходимых для комплексного применения дифференцированного подхода и модели ТРАСК, существенно затрудняет разработку образовательных стратегий, ориентированных на индивидуальные возможности, потребности и образовательную траекторию каждого учащегося.

Таким образом, обнаруживается выраженное противоречие между объективной необходимостью организации дифференцированного обучения английскому языку на основе интеграции модели ТРАСК и недостаточной готовностью педагогов к практической реализации соответствующих методических принципов. Устранение данного противоречия предполагает осуществление системной педагогической работы, в частности разработку и внедрение структурированных программ профессионального развития, направленных на совершенствование концептуальных знаний и практических умений преподавателей в области проектирования и реализации дифференцированного технологически обогащённого обучения.

В связи с этим настоящее исследование ориентировано на разработку и апробацию модели профессионального развития преподавателей английского языка, основанной на интеграции принципов дифференцированного обучения с концептуальными положениями ТРАСК. Особое внимание в рамках предлагаемой модели уделяется совершенствованию методики развития навыков чтения и письменной речи, при этом цифровые технологии рассматриваются не как вспомогательное средство предъявления информации, а как стратегически значимый компонент организации

контекстуального, гибкого, персонализированного и содержательно ориентированного обучения грамотности.

Разрабатываемая модель профессиональной подготовки предполагает сочетание теоретического и практико-ориентированного компонентов. Наряду с освоением концептуальных основ TRACK и принципов дифференцированного обучения она предусматривает приобретение преподавателями практического опыта проектирования, реализации и рефлексивного анализа адаптивных образовательных практик с учётом индивидуальных характеристик обучающихся. Такой подход позволяет рассматривать профессиональное развитие преподавателя как комплексный процесс формирования способности интегрировать предметное содержание, педагогические стратегии и цифровые технологии в единую методическую систему, ориентированную на повышение эффективности обучения английскому языку и развитие письменной и читательской компетентности учащихся.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Особое место в данной системе занимает педагогическое знание содержания (Pedagogical Content Knowledge — PCK), поскольку именно оно формирует теоретико-методологическую основу, позволяющую преподавателю осмысливать, интерпретировать и адаптировать предметное содержание с учётом разнообразных образовательных потребностей обучающихся [11]. Иными словами, PCK отражает способность педагога не только владеть содержанием преподаваемой дисциплины, но и преобразовывать его в форму, наиболее доступную и эффективную для усвоения конкретной категорией обучающихся.

Развитие теории PCK способствовало изменению исследовательской парадигмы в области педагогического знания. В центре внимания оказалось интегративное знание, возникающее на пересечении предметного содержания

и педагогики. Подобный подход противопоставляется традиционному пониманию, в рамках которого предметные и педагогические знания рассматриваются как относительно автономные компоненты профессиональной компетентности преподавателя [11]. Шульман [13] подчёркивает, что профессиональная компетентность педагога проявляется прежде всего в его способности содержательно интерпретировать учебный материал и выбирать адекватные методы и стратегии его представления, обеспечивающие доступность и значимость изучаемого содержания для обучающихся.

Применительно к обучению письменной речи профессиональная эффективность преподавателя определяется его способностью варьировать методические подходы, знакомить обучающихся с различными жанрами письменных текстов и использовать современные стратегии обучения в соответствии с их индивидуальными образовательными потребностями [6]; [7]. Следовательно, развитие письменной компетенции предполагает не только освоение языковых средств и правил построения текста, но и организацию педагогических условий, способствующих продуктивной письменной коммуникации.

В данном контексте всё более актуальной становится интеграция цифровых технологий в образовательный процесс. Необходимость их системного применения подтверждается результатами многочисленных исследований, свидетельствующих о положительном воздействии технологически обогащённого обучения как на качественные, так и на количественные показатели письменной деятельности обучающихся [12].

Результаты других исследований подтверждают, что технологическая интеграция может положительно влиять на качество письменной речи, степень вовлечённости обучающихся и их учебную мотивацию, Существенным преимуществом цифровой образовательной среды является

также расширение возможностей для получения обратной связи. В отличие от традиционной модели, где оценивание и комментарии преимущественно исходят от преподавателя и одноклассников, цифровые платформы позволяют взаимодействовать с более широким кругом участников и получать разнообразную обратную связь относительно созданного текста.

Вместе с тем, несмотря на доказанный дидактический потенциал цифровых средств, результаты исследований свидетельствуют о недостаточном уровне их интеграции в практику обучения письменной речи. Кроме того, внедрение цифровых инструментов актуализирует вопрос о том, каким образом преподаватели иностранных языков интегрируют технологические ресурсы непосредственно с языковым содержанием учебного материала. В связи с этим особую значимость приобретает разработка концептуальных моделей, позволяющих обеспечить методически обоснованное взаимодействие предметного содержания, педагогических технологий и цифровых средств обучения. Интенсивное развитие образовательных технологий обусловило появление различных концептуальных моделей и теоретических подходов, направленных на обеспечение эффективной цифровой интеграции в учебный процесс. Данные модели позволяют конкретизировать совокупность профессиональных знаний и умений, необходимых преподавателю для педагогически целесообразного использования технологий в образовательной деятельности.

Одной из наиболее распространённых современных концепций является модель TRACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge — технологическое, педагогическое и предметное знание), разработанная Mishra и Koehler [12] на основе концепции педагогического знания содержания (РСК), предложенной Шульманом [14]. Модель TRACK основывается на идее системного взаимодействия трёх базовых компонентов профессионального знания преподавателя: предметного знания (Content Knowledge — CK),

педагогического знания (Pedagogical Knowledge — PK) и технологического знания (Technological Knowledge — TK).

При этом концепция ТРАСК не ограничивается рассмотрением указанных компонентов по отдельности. Особое значение придаётся областям знания, формирующимся в результате их взаимного пересечения и интеграции. К ним относятся педагогическое знание содержания (Pedagogical Content Knowledge — PCK), технологическое знание содержания (Technological Content Knowledge — TCK), технологическое педагогическое знание (Technological Pedagogical Knowledge — TPK), а также интегративное технологическое, педагогическое и предметное знание (Technological Pedagogical and Content Knowledge — ТРАСК).

ОБСУЖДЕНИЕ

Таким образом, структура ТРАСК отражает не механическое объединение трёх видов знания, а их функциональное взаимодействие в конкретном образовательном контексте. Согласно Mishra и Koehler [12], именно интегративный характер ТРАСК является одним из ключевых условий эффективного внедрения технологий в образовательный процесс, поскольку он предполагает согласованное использование предметного содержания, педагогических стратегий и технологических инструментов. В современной педагогической науке ТРАСК утвердился в качестве одной из ведущих концептуальных моделей, характеризующих структуру профессионального знания преподавателя в условиях цифровой трансформации образования [11]. Вследствие этого в последние годы наблюдается существенное расширение исследований, посвящённых теоретическому осмыслению и практическому применению данной модели. Результаты научных работ свидетельствуют о наличии взаимосвязи между эффективностью преподавания и способностью педагога целесообразно интегрировать цифровые технологии с учётом разнообразных образовательных потребностей обучающихся [11].

В области обучения английскому языку исследования TRACK охватывают несколько взаимосвязанных направлений. К ним относятся определение уровня сформированности TRACK-компетентности преподавателей, изучение её взаимосвязи с другими профессионально-педагогическими факторами, исследование механизмов развития компонентов TRACK, анализ особенностей практического внедрения данной модели в образовательный процесс, а также разработка и совершенствование диагностического инструментария для оценки технологического, педагогического и предметного знания преподавателей [11].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, применение модели TRACK в обучении английской письменной речи создаёт теоретико-методологическую основу для комплексного объединения языкового содержания, современных педагогических стратегий и цифровых образовательных технологий. В данном аспекте эффективность формирования письменной речевой компетенции определяется не самим фактом использования цифровых средств, а педагогически обоснованным выбором технологий и их интеграцией с содержанием обучения, методами организации письменной деятельности, механизмами обратной связи и индивидуальными образовательными потребностями обучающихся. В последние годы модель TRACK получила широкое распространение в научно-педагогических исследованиях и образовательной практике как концептуальная основа для изучения структуры профессиональных знаний преподавателя, необходимых для эффективной интеграции цифровых технологий в учебный процесс. Прежде всего подчёркивается необходимость пересмотра образовательных стандартов и требований к профессиональным компетенциям с целью закрепления цифровой грамотности в качестве одной из базовых составляющих современной образовательной подготовки. Приоритетным направлением в

данном контексте становится формирование у преподавателей цифровой компетентности, необходимой для совершенствования методики развития письменной речи учащихся в условиях технологизации образовательного процесса.

Список литературы:

1. Ali S. M., Hasanah N. Using Problem-Based Learning (PBL) in Improving Writing Skill at Boarding School // International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding. 2024. Vol. 11, No. 1. P. 212–221.
2. Hidayati H. Teaching writing to EFL learners: An investigation of challenges confronted by Indonesian teachers // Langkawi: Journal of the Association for Arabic and English. – 2018. – Vol. 4, No. 1. – P. 1. – DOI: 10.31332/lkw.v4i1.772.
3. Graham S., Rijlaarsdam G. Writing education around the globe: Introduction and call for a new global analysis // Reading and Writing. – 2016. – Vol. 29, No. 5. – P. 781–792. – DOI: 10.1007/s11145-016-9640-1.
4. Kitchakarn O. Using blogs to improve students' summary writing abilities // Turkish Online Journal of Distance Education. – 2012. – Vol. 13, No. 4. – P. 209–219.
5. Akinwamide T. K. The influence of process approach on English as second language students' performances in essay writing // English Language Teaching. – 2012. – Vol. 5, No. 3. – DOI: 10.5539/elt.v5n3p16.
6. Ho N., Thuy H. Teaching EFL writing in Vietnam: Problems and solutions – A discussion from the outlook of applied linguistics // VNU Journal of Science: Foreign Languages. – 2009. – Vol. 25. – P. 61–66.
7. Mozaheb M. A., Seifoori Z., Beigi A. B. Effective Iranian EFL writing teachers: A technology-based framework // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 70. – P. 18–27. – DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.01.034.

8. Fu J., Wang Y. Inspecting EFL teachers' academic literacy development in multilingual contexts: A global vision // Heliyon. – 2022. – Vol. 8. – Article e12143. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2022.e12143.
9. Muresan L. M., Orna-Montesinos C. Academic literacy development: What does it entail for multilingual scholars? // Academic Literacy Development: Perspectives on Multilingual Scholars' Approaches to Writing. – Cham: Springer, 2021. – DOI: 10.1007/978-3-030-62877-2_1.
10. Li D. A review of academic literacy research development: From 2002 to 2019 // Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education. – 2022. – Vol. 7. – Article 1. – DOI: 10.1186/s40862-022-00130-z.
11. Alabere R. A., Shapii A. The effects of process-genre approach on academic writing // JEES (Journal of English Educators Society). – 2019. – Vol. 4, No. 2. – DOI: 10.21070/jees.v4i2.2598.
12. P. Mishra, M.J. Koehler, Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge, Teach. Coll. Rec. 108 (6) (2006) 1017–1054, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
13. L. Shulman, Knowledge and teaching: foundations of the new reform, Harv. Educ. Rev. 57 (1) (1987) 1–23, <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.
14. Arican, S., & Mutlu, Ş. (2023). 21st-Century Learning Skills and School Climate Levels of Anatolian Imam Hatip High School Students. Ankara Universitesi Ilahiyat Fakultesi Dergisi, 64(2), 699–742.
15. Budianto, L. et al. (2023). The TPACK level of in-service EFL teacher online professional training: The perspectives of teachers, students, and trainers. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 39(2), 87–101.
16. Карсенбаева З. Analysis of images and symbols in english non-realistic works // Ренессанс в парадигме новаций образования и технологий в XXI веке. – 2023. – Т. 1. – №. 1. – С. 229-232.

17. Сарсенбаева З. Модернизм в узбекской литературе и интерпретация образов //Зарубежная лингвистика и лингводидактика. – 2024. – Т. 2. – №. 1. – С. 193-199.
18. Zoya S. LITERARY ANALYSIS OF DAVID MITCHELL'S WORKS IN ENGLISH LITERATURE //Talqin va tadqiqotlar ilmiy-uslubiy jurnali. – 2024. – Т. 2. – №. 41. – С. 11-19.
19. Zoya S. LITERARY ANALYSIS OF ULUGBEK HAMDAMOV'S WORKS IN UZBEK LITERATURE //Talqin va tadqiqotlar ilmiy-uslubiy jurnali. – 2024. – Т. 2. – №. 41. – С. 20-25.
20. Sarsenbaeva Z. MODERN APPROACHES TO TEACHING LITERARY TERMS IN COMPARATIVE LITERATURE //Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal. – 2026. – Т. 7. – №. 02. – С. 198-209.
21. Belgibayeva G., Sarsenbaeva Z., Zhumagulova K. MAG 'JAN JUMABAYEV IJODIDA OZODLIK G 'OYASI //Ijtimoiy-gumanitar sohada ilmiy-innovatsion tadqiqotlar. – 2026. – Т. 3. – №. 1. – С. 159-165.
22. Sarsenbayeva Z., Zillolova G. COMPARATIVE ANALYSIS OF TWO TRANSLATED VERSIONS OF A LITERARY TEXT //Ijtimoiy-gumanitar sohada ilmiy-innovatsion tadqiqotlar. – 2025. – Т. 2. – №. 4. – С. 183-188.
23. Galich, A., Nazarets, V., & Vasiliev, E. Theory of Literature: Textbook. Kyiv: Lebed, 2008. 488 p.