



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

На правах рукописи

**БАХВАЛОВА ОЛЕСЯ АЛЕКСАНДРОВНА**

**ФОРМИРОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

**Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование**

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

**Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объем заимствований:  
62,5 % авторского текста

Выполнил (а):  
Студент (ка) группы ЗФ-203/142-2-1  
Бахвалова О.А.

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических  
наук, профессор  
Быстрой Е.

зав. кафедрой, доктор педагогических  
наук, профессор  
Быстрой Е. Б.

*Быстрой*

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ .....</b>	<b>12</b>
1.1. Современное состояние проблемы формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов.....	12
1.2. Модель формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов .....	22
1.3. Педагогические условия формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов.....	34
<b>ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ .....</b>	<b>49</b>
2.1. Мониторинг сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов .....	50
2.2. Констатирующий этап эксперимента.....	55
2.3. Формирующий этап эксперимента.....	59
2.4. Обобщающий этап эксперимента.....	69
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>76</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....</b>	<b>77</b>

## Введение

В современных условиях успешность личных, деловых профессиональных межнациональных контактов невозможна без владения их участниками умениями межкультурного взаимодействия. Общество сегодня движется в сторону космополитичности, многие культурные границы между странами стираются. В современной науке (языкознании, культурологии, социологии и др.) не теряет актуальности изучение проблем коммуникации как явления одновременно и социального, и языкового статуса. В целом, понятие коммуникации охватывает различные области применения поведенческих, социальных, речевых и др. норм, принятых в конкретном обществе. Так, в обобщённом ракурсе межкультурная коммуникация требует соблюдения определенного этикета – норм и правил поведения, формализующих процесс взаимодействия членов общества.

Произошедший в 90-х годах XX века общий системный кризис существенным образом затормозил позитивные изменения в образовательной сфере, далее наблюдалось изменение всей системы образования, цель которого, состояла в создании механизмов устойчивого развития данной системы. Вопрос о сохранении места России в ряду ведущих стран мира и ее международного престижа как в страны, которая обладает высоким уровнем культуры, науки и образования и ориентируется на развитие международного сотрудничества, становится всё более актуальным, так же, как и вопросы изучения не только иностранного языка, но и культуры народов других стран. Особое значение имеет развитие плодотворного сотрудничества и сохранение общего образовательного пространства со странами Содружества Независимых Государств и странами ЕС.

В современных условиях построение успешных деловых профессиональных межнациональных контактов не представляется возможным без овладения участниками этих контактов знаниями и умениями иноязычного общения. Подобные знания необходимы не только

дипломированным специалистам, но также и студентам нелингвистических факультетов в процессе обучения, в силу того, что, получая специальность, предполагающую межнациональное общение (специалисты в сфере дипломатических отношений, социальные работники, лингвисты, специалисты в сфере туризма, журналисты и др.), студенты участвуют в определённых, связанных с будущей специальностью, научных конференциях, совместных проектах, исследованиях, проводимых за рубежом. Реализация иноязычного профессионального общения с зарубежными коллегами представляется возможной в том случае, если в процессе обучения на нелингвистических факультетах студенты получают навыки и умения устного и письменного профессионального иноязычного общения.

Современные тенденции развития информационных технологий диктуют необходимость расширения форм, методов и средств обучения за счет широкого использования современных электронных информационно-коммуникативных подходов – телевидения, видео, средств мультимедиа. Их применение в учебно-воспитательном процессе позволяет значительно повысить эффективность наглядности в обучении, полнее и точнее информировать студентов об изучаемом объекте или явлении, расширить арсенал методических приемов педагога в учебном процессе. К профессиональной подготовке специалистов языковых и неязыковых факультетов предъявляются высокие требования. Целью обучения иностранному языку в ВУЗе является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, предполагающее формирование личности, способной общаться с представителями иных культур, а задачами – развитие речевой, учебно-познавательной, социокультурной и др. компетенций.

Для студентов неязыковых факультетов изучение иностранного языка в большей степени предполагает ограничение времени, учебного материала, необходимость самостоятельной работы и самоконтроля и др. В связи с этим, возникает необходимость в интенсификации процесса обучения

иностранным языку, поиска новых методов, приемов, средств. С этой точки зрения совокупность средств и методов аудиовизуального обучения и развитие аудиовизуальной компетенции очень актуальна.

Вопросы сущности и содержания понятия «компетенция» рассматривались отечественными исследователями в сфере среднего и высшего образования – И.А. Зимней, А.В. Хуторским, И.Г. Агаповым, А.К. Марковой, Л.А. Петровской и др.

Обоснование обучения иностранному языку в контексте диалога культур через термин «лингвострановедение» осуществляли Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, что положило начало целому ряду исследований в этой области (В.П. Фурманова, В.В. Сафонова, Г.Д. Томахин, Г.В. Елизарова, Л.П. Тарнаева, С.А. Рисинзон и др.).

Данные об использовании аудиовизуальных методов и средств при обучении иностранным языкам не являются принципиально новыми для отечественной лингвопедагогики. Известны методика интенсивного обучения Г.А. Китайгородской, методика совершенствования устной речи студентов старших курсов с использованием музыкальной наглядности Г.Ф. Орловой, методика использования разножанровой молодежной музыки в обучении монологической речи учащихся-подростков И.А. Андреевой, В.В. Лижанской, совершенствование английской разговорной речи на основе аутентичных песенных произведений А.А. Иванова и др.

Тем не менее, вопрос развития аудиовизуальной компетенции, ее роли в формировании компетентности специалиста, особенно, неязыковых факультетов, остаётся мало разработанным и недостаточно исследованным.

Вышесказанное определяет актуальность и выбор темы данного исследования: «Формирование аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов».

**Объект исследования:** процесс обучения студентов неязыковых факультетов.

**Предмет исследования:** формирование аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов.

**Цель исследования:** разработать и апробировать модель формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов.

Ход исследования определялся следующей **гипотезой:** процесс формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов станет более эффективным, если: *во-первых*, общенаучной основой исследования выступает системный, теоретико-методологической стратегией – деятельностный, практико-ориентированной тактикой – компетентностный подходы; *во-вторых*, содержательно-смысловым наполнением выступает моделирование, реализуемое через процессную модель формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов; *в-третьих*, эта модель будет реализована на фоне комплекса педагогических условий, включающего применение аутентичных видеорядов при организации процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов; обучение в сотрудничестве; использование тематически-сетевого способа предъявления материала.

В соответствии с целью и гипотезой ставились **задачи:**

1) осуществить теоретико-методологический анализ и определить теоретико-педагогические аспекты проблемы, подтверждающие достаточность научно-педагогического аппарата для достижения цели исследования;

2) систематизировать, уточнить и расширить понятийный аппарат проблемы исследования;

3) проанализировать эффективный педагогический опыт и теоретико-методологические подходы к процессу формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов для определения стратегии его совершенствования;

4) построить и теоретически обосновать модель формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов;

5) выявить комплекс педагогических условий эффективности функционирования модели;

б) осуществить практическую реализацию модели формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов.

Методологическая база исследования. В лингводидактических исследованиях Н.В. Баграмовой, И.Л. Бим, Г.В. Елизаровой, Е.М. Верещагина, Е.Н. Солововой, Л.В. Щербы, М. Вурам, С. Morgan и др. отражены основные методологические принципы данного исследования. Психолингвистическая база – труды И.Н. Зимней, А.А. Леонтьева, С.Д. Смирнова, Л.С. Выготского и др. Ориентируясь на отечественную традицию, данное исследование строится с опорой на принятие идеи о том, социально-психологические характеристики являются определяющими отношения личности в том смысле, в котором их понимали А.Ф. Лазурский, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, Н.И. Сарджвеладзе: личность не может быть рассмотрена вне контекста определённой социально-культурной действительности, в которой происходит ее становление, развитие, выстраиваются взаимоотношения, носителями которых она является.

Сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор комплекса теоретических и эмпирических методов. *Теоретические методы:*

а) теоретико-методологический анализ позволил сформулировать исходные позиции исследования; б) понятийно-терминологический анализ применялся для характеристики и упорядочения понятийного поля проблемы; в) системный подход послужил основой целостного рассмотрения проблемы формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов и создания модели; г) прогнозирование и перспективное планирование применялось для

обоснования перспектив развития процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых вузов.

*Эмпирические методы:* а) анализ нормативно-правовых документов в области образования; б) исследование и обобщение эффективного опыта и массовой практики подготовки и переподготовки специалистов в отечественной и зарубежной высшей школе; в) констатирующий эксперимент по оценке качества процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов; г) формирующий эксперимент по практической реализации модели и обеспечению условий эффективного осуществления процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов; д) экспериментальная проверка действенности выделенного комплекса педагогических условий; е) наблюдение, анкетирование, тестирование, самооценка, рейтинг, экспертиза, ж) квалиметрические методы оценки качества сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов; з) статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемой гипотезы.

Исследование состояло из четырех этапов и проводилось с 2017 года. Базой исследования являлась Российская Академия народной и государственной службы при президенте Российской Федерации. Всего было охвачено 60 обучаемых, 3 преподавателя.

*На первом этапе* (сентябрь-январь 2017 гг.) выявлялась актуальность выбранной для исследования темы, определялись цель и задачи, объект и предмет исследования, формулировалась гипотеза, намечались методы исследования. *На втором этапе* (февраль-июнь 2017 г.) осуществлялся поиск рациональных теоретико-методологических подходов, выявлялось состояние проблемы формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов в научной литературе и педагогической практике, определялись ключевые позиции исследования, его понятийно-категориальный аппарат, анализировались и экспериментально проверялись



отдельные процедуры процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов. Кроме того, проводилась теоретико-методологическая и методико-технологическая разработка модели формирования аудиовизуальной компетенции у студентов неязыковых факультетов, обоснование ключевых положений, их апробация и экспериментальная оценка при организации процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов (технологий обучения, учебных программ, систем контроля, учебных дисциплин и др.). *На третьем этапе* (июль 2017 – январь 2018 гг.) определялись возможности верификации построенной модели, разрабатывались критерии качества процесса и результата формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, выявлялись педагогические условия ее эффективности и проводилась их апробация в образовательном процессе школы. *Четвертый этап* (февраль-июнь 2018 г.) включал итоговую обработку результатов теоретико-экспериментальной работы, уточнение выводов, внедрение основных положений исследования в практику работы школы.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Модель формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, состоящая из мотивационной, содержательно-деятельностной и оценочно-результативной составляющей, базирующаяся на идеях системного, деятельностного и компетентностного подходов. Ее ключевыми компонентами являются:

– понятийный аппарат – терминологическая система, обеспечивающая однозначное понимание ее содержания и фиксирующая принципиальную авторскую позицию по ключевым понятиям;

– теоретико-методологические основания – совокупность теоретико-методологических подходов к исследованию процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, в которой системный подход выступает общенаучной основой, деятельностный –

теоретико-методологической стратегией, а компетентностный подход – практико-ориентированной тактикой;

– содержательно-смысловое наполнение – процессная модель, отражающая особенности процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов;

2. Эффективность формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов обеспечивается комплексом специально создаваемых педагогических условий, включающих: применение аутентичных видеорядов при организации процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов; обучение в сотрудничестве; использование тематически-сетевого способа предъявления материала.

Данные условия в содержательном плане отражают основные положения модели и в экспериментальном режиме обеспечивают ее верификацию.

**Научная новизна** исследования определяется:

1) разработкой и обоснованием модели формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, включающей общие положения, понятийный аппарат, теоретико-методологические основания и содержательно-смысловое наполнение;

2) выявлением и представлением компонентов и этапов формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов;

3) обоснованием возможностей и особенностей верификации модели формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов через выделение в ней объективно-заданного, теоретического и практико-ориентированного уровня соответствия теоретических и эмпирических данных;

4) условий эффективности процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, включающих:

применение аутентичных видеорядов при организации процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов; обучение в сотрудничестве; использование тематически-сетевого способа предъявления материала.

5) определением и обоснованием комплекса педагогических условий;

б) разработкой аппарата экспертного оценивания сформированности аудиовизуальной компетенции у студентов неязыковых факультетов.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что:

1) исследована проблема формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов на теоретико-методологическом, методическом и практико-технологическом уровнях;

2) уточнен и систематизирован понятийный аппарат проблемы, позволяющий выделить ее междисциплинарные аспекты, взаимосвязь используемых понятий, и обеспечить дальнейшее теоретическое развитие разработанной системы и современной методики в целом;

3) расширено терминологическое поле проблемы за счет введения авторских дефиниций в образовательный глоссарий, таких как «аудиовизуальная компетенция студентов неязыковых факультетов» и др.;

4) осуществлена взаимодополняющая комплексная разработка системного, деятельностного и компетентностного подходов, обеспечивающая целостность изучения природы аудиовизуальной компетенции и ее ключевых особенностей, что открывает возможности для дальнейшего развития;

5) построена модель формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, обеспечивающая замкнутое, полное и непротиворечивое представление теории и практики формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что его выводы и рекомендации служат совершенствованию образовательного

процесса в профессиональных и общеобразовательных учреждениях, а также развитию практики формирования аудиовизуальной компетенции. Она определяется:

1) разработкой рекомендаций по организации процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов; 2) определением критериев и показателей сформированности аудиовизуальной компетенции у студентов неязыковых факультетов.

**Обоснованность и достоверность** проведенного исследования обеспечена: 1) теоретической разработкой модели формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, соответствующей общепризнанным постулатам методологии профессионально-педагогической подготовки и обладающей внутренней системной непротиворечивостью; 2) использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных предмету и задачам исследования; 3) обоснованием и реализацией верификационных мероприятий в условиях экспериментальной проверки выдвигаемых в ходе исследования положений; 4) постановкой эксперимента и обработкой полученных данных современными методами.

**Апробация и внедрение** результатов исследования осуществлялись посредством: развернутых публикаций в печати, в частности в VI Международной научно-практической конференции «Научные достижения и открытия современной молодежи» по теме «Формирование аудиовизуальной компетенции у студентов юридических факультетов», в X Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в науке и образовании» по теме «Педагогические условия формирования аудиовизуальной компетенции», в СМИ «Наука образование» тема «К вопросу о формировании аудиовизуальной компетенции».

Структура исследования: работа включает введение, две главы, заключение, список использованной литературы, приложения.

# **Глава I. Теоретические аспекты формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов**

## **1.1. Современное состояние проблемы формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов**

В настоящее время многие специалисты отмечают, что в каждой профессиональной сфере должна осуществляться подготовка специалиста на основе концепции компетентностного подхода. Его сущность предполагает изначальную смену формулировки целей обучения по сравнению с традиционной отечественной парадигмой обучения и воспитания, на основе которой выстраивалась система образования до 90-х гг. XX века.

На данном этапе цели обучения с ориентировкой на представление об ожидаемых результатах обучения рассматриваются как совокупность компетенций, которые отражают разные уровни профессиональных задач [34]. Компетентностный подход можно охарактеризовать как попытку привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда, он связан с заказом на образование со стороны работодателя, которому нужен компетентный специалист. Данная парадигма предполагает такое образование, результаты которого признаются значимыми за пределами системы этого образования. В рамках компетентностного подхода содержание образования направлено на развитие компетентности обучаемых на основе принципов фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, практической направленности и установления базовых компетенций.

Г. Селевко определяет компетентностный подход как постепенную переориентацию образовательных принципов с преимущественной передачей знаний и формированием навыков на создание условий для владения комплексом компетенций, которые определяют потенциал, способность к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях

современного многофакторного рыночного экономического и коммуникативного пространства [3].

Н.Л. Гончарова отмечает, что базовыми категориями компетентностного подхода являются паронимические понятия «компетентность» и «компетенция». Будучи междисциплинарными, они имеют общие категориальные признаки и специфические черты, а содержание их является объектом бурных дискуссий в научных кругах. В теории и методике современного профессионального образования данные термины часто употребляются неоднозначно и не разграничиваются. Например, лингвисты чаще говорят о соответствующей компетенции, а психологи – компетентности [9].

Э. Шорт определяет компетенцию как владение ситуацией в условиях меняющейся окружающей среды, способность реагировать на воздействие среды и изменять ее [50].

По мнению Т.Е. Исаевой, компетенция – это сложное явление, которое определяет качество восприятия человеком действительности и подсказывает наиболее эффективный способ решения жизненных ситуаций. Компетенция преподавателя – это уникальная система профессионально-личностных качеств: человекознания, ЗУНов, объединенных гуманно-ценностным отношением к окружающим, предполагающая творческий подход к труду и постоянную нацеленность на личностное и профессиональное совершенствование. Обозначенная система реализуется в освоении педагогических ситуаций, в этом процессе воплощаются новые смыслы деятельности, явления, продукты культуры. В свою очередь это создает условия для достижения нового качества общественных отношений. Автор также указывает, что компетентность обладает определенными свойствами: способность личности использовать полученные знания и умения, воплощать новые смыслы, новую информацию, объекты действительности, при непрерывном личностном самосовершенствовании [13].

У Дж. Равена компетентность определяется в качестве особой способности качественно реализовывать конкретные действия в рамках предметной области. Компетентность включает предметное знание и предметные навыки, способы мышления и осознание ответственности за свои действия. Автор рассматривает «высшие компетентности», предполагающие присутствие у индивида высокого уровня инициативы, способность организовывать людей, готовность оценивать социальные последствия своих действий и т.д. [32].

И.А. Зимняя отмечает, что в зависимости от определения понятий «компетенция» и «компетентность» их соотношение может рассматриваться несколько по-разному, так же, как и наполненность самого компетентного подхода. Компетентность всегда представляется как актуальное проявление компетенции, а основанный на компетентности подход, предполагает рост непосредственно прагматической и гуманистической направленности образовательного процесса. Автор подчеркивает, что достаточно часто исследователи рассматривают понятия «компетенция» и «компетентность» как синонимы, и, в ряде случаев автор определяет их вместе, как «компетенция / компетентность» [12].

А.В. Хуторской разделяет понятия «компетенция» и «компетентность», в качестве первого рассматривая совокупность взаимовлияющих свойств личности, которые заданы относительно определённого круга предметов и явлений. Автор наполняет понятие «компетентность» следующим образом: это овладение индивидом соответствующей компетенцией, которое включает отношение личности к этой компетенции и к предмету деятельности. Компетенция – это заранее заданные требования образовательной подготовки обучаемого, а компетентность – уже наличествующие качества личности обучаемого и полученный опыт деятельности/отношения к деятельности в заданной сфере. Автор выделяет функции компетенции и компетентности относительно различных аспектов образования,

относительно личности обучаемых, к знаниям и умениям, к стилям и способам деятельности [48].

Э.Ф. Зеер в качестве компетентности описывает целостную систематизированную совокупность обобщенных знаний, а компетенцию рассматривает как обобщенный способ действия, обеспечивающий продуктивное выполнение профессиональной деятельности и способность индивида реализовать на практике свою компетентность. Автор также подчеркивает, что компетентность реализуется при выполнении разнообразных видов деятельности. Помимо деятельностных ЗУНов структуру компетенции, согласно автору, составляет мотивационная и эмоционально-волевая сфера. Также важным является здесь опыт и усвоение человеком отдельных действий, способов, приемов принятия решений.

Н.Л. Московская раскрывает понятие «компетентностный подход», упорядочивая применение терминологии с точки зрения лингвистики. Автор разводит понятия «компетенция» и «компетентность», указывая, что компоненты, которые включены в более крупные понятия, не могут обозначаться тем же термином, что и само понятие, которое делится на более мелкие составляющие, требующие самостоятельного определения. Автор вводит понятие «субкомпетенции» [23]. При этом, категория «компетентность» является интегральной личностной характеристикой высшего уровня, профессиональной компетентности, структурными компонентами которой являются компетенции и включенные в них субкомпетенции со своими компонентами.

Г. Селевко рассматривает компетенцию как образовательный результат, выраженный в готовности выпускника решать поставленные задачи, а также сочетание ЗУНов, которое дает возможность ставить и достигать цели по изменению окружающей действительности. Компетенция рассматривается у автора в качестве интегрального свойства личности. Она проявляется как общая способность и готовность осуществлять деятельность на основе личных знаний и опыта, приобретенных в процессе обучения и



социализации. Подчеркивается также их направленность на самостоятельное успешное участие индивида. По мнению автора, понятия «компетентность» и «компетенция» значительно шире понятия «ЗУНы». Рассматриваемые понятия включают и способность преодолевать стереотипы, направленность личности, проявление личностной и профессиональной интуиции, толерантность, гибкость характера и др. Они представляются как комплексные, многосоставные, и описывают широкий круг предметов. Они включают явления, которые требуют реализации когнитивных/умственных операций, активизацию познавательных процессов и наличие интеллектуального потенциала, имеют свою классификацию и иерархию [39].

По Н.Л. Гончаровой, компетенция определяется как комплексная структура, составленная из ряда компонентов. Компетентность же описана автором, как свойство иного рода. Она рассматривается в качестве характеристики конкретной личности, зависящей от индивидуальных особенностей личности, специфики протекания познавательных процессов, особенностей темперамента, характера, воли, мотивации ценностей и др. В общих чертах компетенцию можно определить как свойство, качество, а компетентность как обладание этим свойством, проявляющееся в профессиональной деятельности. Автор отмечает, что выпускнику необходимо обладать определенными компетенциями – профессионально-релевантными качествами, потенциалом, который предполагается реализовать в профессиональной деятельности, это будет свидетельствовать о его компетентности. Автор подчеркивает, что термин «компетентность» логично применяется для характеристики специалиста в его профессиональной деятельности, а «компетенция» – для указания базового свойства/качества, которое формирует компетентного специалиста [9].

С. Велде описывает компетентность в качестве личностной характеристики и совокупности интериоризованных мобильных ЗУНов, включающих гибкость мышления, наличие индивидуального стиля

деятельности и др., а компетенции, как определенные отдельные, заданные заранее требования к образовательной подготовке выпускника, компоненты учебной программы, наполняющие понятие «анатомии» компетентности [52].

Итогом анализа общетеоретических подходов к пониманию сущности рассматриваемых понятий, может рассматриваться вывод о том, что в настоящий момент в полной мере нет разработанной однозначной, универсальной и четкой характеристики наполненности содержания понятий «компетенция» и «компетентность». Рассматриваемые дефиниции либо описаны как тождественные, либо подчеркивается специфика их различий. С точки зрения отождествления, они употребляются как синонимы. В то же время, большинство исследователей подчеркивают именно практическую направленность компетенции. Приверженцы в науке разделения указанных понятий, отмечают, что компетентность включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, а также результаты обучения (ЗУНы), систему ценностных ориентаций, привычки, личностные индивидуальные свойства и др. Компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции.

В рамках данного исследования можно отметить, что профессиональная компетентность специалиста неязыкового факультета (в данном случае – юридического) предполагает наличие различных компетенций, в частности: коммуникативной, аудиовизуальной, общекультурной, общелингвистической, психолого-педагогической, предметно-методической и информационно-технологической и др.

В ФГОС в рамках научного направления юриспруденции, аудиовизуальная компетенция представлена лишь косвенно, среди общекультурных профессиональных компетенций, и обозначена как «способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь..., способность понимать сущность и значение

информации в развитии современного информационного общества..., владение необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке» [29].

Уровень понимания аудиовизуального материала дает возможность успешного понимания информации, что свидетельствует о сформированности аудиовизуальной профессиональной компетенции. Она может быть обозначена как сложная многоуровневая, лингвокогнитивная характеристика, определяющая способность специалиста, решать профессиональные задачи через восприятие аудиовизуальных материалов при воспроизведении в речевой деятельности.

«Аудиовизуальная рецепция», по В.В. Сафоновой, является процессом рецептивного восприятия и понимания аудиовизуальных материалов, которые одновременно передают аудио- и визуальную информацию, и в своем содержании имеют образно-схематические и/или визуально-текстовые дополнения. Она может быть перенесена в практику преподавания ИЯ, при обучении аудиовизуальному переводу в ситуации устного перевода, сопровождающегося мультимедийной презентацией, а также в таких вариациях, как киноперевод, локализация субтитров, в преподавании ИЯ, как метод передачи информации в аудиовизуальном формате [37]. В таком случае, восприятие студентов направлено на единый источник информации и требует распределение между вербальным восприятием и визуальным восприятием со слайда. Кроме того, вербальное восприятие сопровождается восприятием невербальных компонентов (жестов, мимики, голоса, пауз), тогда как восприятие слайдов ориентируется на текстовую форму подачи материала. Педагогический процесс формирования аудиовизуальной компетенции необходимо выстраивать с учетом выше обозначенных особенностей.

Нужно отметить, что в целом в определении аудиовизуальной компетенции для студентов неязыковых факультетов, без обращения к лингвистическому аспекту данного понятия, возникает некоторая

неоднозначность. Дело в том, что, как было отмечено выше, однозначное определение «аудиовизуальной компетенции» во ФГОС не отражено, даже для лингвистических специальностей. В целом, и отечественные, и зарубежные авторы используют, зачастую, как синонимы, в одном ряду с понятием «аудиовизуальная компетенция», такие наиболее распространенные термины, как «медиакультура», «информационная компетентность», «медийная культура», «медиакомпетентность», «аудиовизуальная культура», «медиаграмотность», «информационная грамотность», «аудиовизуальная грамотность», «медиаобразованность», «информационная образованность», «компьютерная грамотность», «информационная компетентность», «информационная компетенция», «медийная компетентность», «аудиовизуальная компетентность», «медиакомпетенция», «мультимедийная грамотность», «медийная компетенция» и др.

Представленный «разнобой» в терминологии отмечается, к примеру, в исследованиях Н.И. Гендиной. Автор осуществила анализ различных определений, которые связаны с понятием «информационная культура» и выявила, что в современном мире используется неунифицированная терминология, зачастую без четкого определения [8].

Аудиовизуальная компетенция, как «работа с информацией», «информационная подготовка человека» – на интуитивном уровне понятия, доступные пониманию, но они не определяются четко. Вероятно, причины размытости и неопределенности этих понятий нужно искать в наличие многообразия видов информации, обширности источников информации, разнообразии техник и технологий тиражирования, обработки и передачи информации. В отечественной терминологии условно можно выделить два базовых направления наполняемости понятия «аудиовизуальная компетенция», проявлением которой является аудиовизуальная компетентность:

1. Информационные умения, ЗУНы, смысл которых выражается в таких понятиях, как библиографические ЗУНы, составляющие информационную грамотность, информационную культуру, компьютерную грамотность, интернет-грамотность, компетентность в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и т. п.

2. АК, как составляющие медиаобразования, сущность которого отражают такие понятия, как «аудиовизуальная грамотность», «визуальная грамотность», «медиаграмотность», «экранная культура», «видеокультура», «киновидеокультура», «визуальная культура», «фотографическая культура», «медиакультура», «медиакомпетентность».

В настоящее время в России термин «аудиовизуальная компетенция» является наиболее емким интегративным понятием в сфере информационной подготовки и может рассматриваться как условный синоним термина «информационная грамотность». Зачастую авторы рассматривают данное понятие в подобном ракурсе.

Таким образом, анализ приведенных определений понятия «аудиовизуальная компетенция» (АК) позволяет утверждать следующее:

1. Понятие «АК» имеет не устоявшийся объем, характеризуется разным составом компонентов, вследствие чего существующие определения данного понятия практически не сопоставимы.

2. Содержание понятия «АК», как выражение аудиовизуальной компетентности, трактуется по-разному, через соотнесение с различными вышестоящими понятиями: общечеловеческая культура, образовательная деятельность, информационная деятельность; свод правил поведения человека в информационном обществе.

3. Отечественные и зарубежные авторы используют понятие «аудиовизуальная компетенция» как синонимы, в одном ряду с понятиями «медиакультура», «медийная культура», «мультимедийная грамотность», «информационная компетентность», «информационная компетенция»,

«медиакомпетентность», «медийная компетентность», «аудиовизуальная компетентность», «медиакомпетенция», «медийная компетенция» и др.

АК рассматривается как элемент медиаобразования, сущность которого отражают такие понятия, как «аудиовизуальная грамотность», «визуальная грамотность», «медиаграмотность», «экранная культура», «видеокультура», «киновидеокультура», «визуальная культура», «фотографическая культура», «медиакультура», «медиакомпетентность».

Под *аудиовизуальной компетенцией* мы понимаем образовательный результат в виде сочетания знаний, умений и навыков слуховой и зрительной перцепции иноязычной речи, а также качеств личности, приобретенных в процессе обучения.

Таким образом, аудиовизуальная компетенция имеет все те же *компоненты*, которые имеет любая компетенция: когнитивный компонент (знания), операциональный компонент (умения) и личностный компонент.

*Когнитивный компонент* (знания) предполагает наличие знаний устной речи, основных видов устных (монолог и диалог различных типов) высказываний на изучаемом иностранном языке; социокультурных особенностей соответствующего социокультурного сообщества; знаний особенностей построения устных высказываний в зависимости от их функционально-прагматического типа; законов построения дискурса на изучаемом иностранном языке.

*Операциональный компонент* (умения) предполагает владение навыками восприятия устной речи на изучаемом иностранном языке; умения использовать стратегии и тактики устного дискурса; умение осуществлять аудирование с глобальным, детальным и выборочным пониманием иноязычной речи, умение соотнести просматриваемый видеоряд с текстом.

Умения, относящиеся к операциональному компоненту, подразделяются на *аудитивные* и *умения визуальной перцепции*. Что касается аудитивных умений, они в свою очередь могут быть в зависимости от типа аудиотекста подразделены на *аудитивные умения* на уровне *общего, полного,*

детального и критического понимания. Умения визуальной перцепции подразделяются на умения обзорной аудиовизуализации, умения ознакомительной аудиовизуализации, изучающей аудиовизуализации, критической и информационно-поисковой.

*Личностный компонент* предполагает готовность и способность к саморазвитию, переходу к саморазвитию и самооценке.

## **1.2. Модель формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов**

Для любого педагогического исследования актуальна проблема выбора его принципиальной методологической ориентации: под каким углом будет рассматриваться исследователем объект изучения. Процесс формирования аудиовизуальной компетенции – это сложное явление, которое требует комплексного изучения с использованием различных теоретико-методологических подходов. Из всего многообразия методологических подходов мы остановились на системном, деятельностном и компетентностном.

Обоснуем причины выбора данных подходов. *Системный подход* – это качественно более высокий, нежели просто предметный, способ исследования, он обеспечивает переход от познания отдельного к общему, от однозначного к многозначному, от абстрактного к конкретному, от одномерного к полимерному, от линейного к нелинейному. В нашем понимании системный подход означает формирование системного взгляда на мир, в основе которого лежат идеи целостности, сложной организованности исследуемых объектов и их внутренней активности и динамизма.

На современном этапе своего развития системный подход принадлежит ко второму уровню, то есть к уровню общенаучных принципов и процедур исследования. Основные его функции в этом плане состоят в обеспечении правильной постановки научной проблемы и методологическом анализе уже

существующего научного знания. Таким образом, системный подход является методологическим направлением научного познания.

С точки зрения предмета нашего исследования, сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении. Подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые присутствуют у составляющих нашу систему элементов. Он предусматривает построение моделей, имитирующих исследуемые процесс как системы, позволяет получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации.

Таким образом, для процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов с точки зрения системного подхода характерно:

- рассмотрение исследуемого явления как целостное образование, имеющее многообразие связей, относительно сложную структуру;
- выявление в этой структуре элементов, ее составляющих, их качественную и количественную характеристики
- вычленение элементов системы с целью установления и классификации связей данного явления;
- выделение среди огромного количества внутренних связей таких, которые обеспечивают жизнедеятельность анализируемого объекта или процесса как системы, устанавливая, сохраняя и поддерживая определенную упорядоченность ее элементов;
- понимание исследуемого объекта как иерархической системы;
- представление о сложной системе как целостном действующем образовании, в котором наблюдаются порождения свойств целого из свойств элементов и, наоборот, порождения свойств элементов из характеристики целого.



На данном этапе развития научного мышления *деятельностный подход* имеет общетеоретический статус и используется практически во всех педагогических исследованиях.

В рамках нашего исследования деятельностный подход предполагает наличие цели, продуманность (после того, как поставлена цель, производится анализ ситуации, в которой предстоит действовать, выбор способов и средств достижения цели), наличие структуры (специфический набор действий и последовательность их осуществления), наличие результата.

С деятельностным подходом связаны такие понятия, как «реакция», «действие», «операция», «поступок», «мотив». Эти понятия, являясь базовыми составляющими деятельностного подхода, будут процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых вузов.

Практически во всех педагогических исследованиях, основанных на деятельностном подходе, выделяются следующие составляющие педагогической деятельности: цель педагогической деятельности, ее объект, субъект, средства, методы, этапы и результат педагогической деятельности, соответственно, процесс формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов будет иметь вышеперечисленные составляющие.

Проанализировав предмет нашего исследования с позиций его компонентного состава, мы пришли к выводу, что можно выделить инвариантные компоненты, которые будут присутствовать в системе формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, разработанной нами. Это целевой, содержательный и контрольно-оценочный компоненты. В свою очередь, в рамках целевого компонента мы выделяем мотивационно-потребностную составляющую, в рамках содержательного компонента могут быть выделены диагностическая, организационно-методическая, стимулирующая составляющие, в контрольно-оценочном – коррекционная составляющая.

Что касается компетентностного подхода, он был подробно рассмотрен в параграфе 1.1.

*Модель* – рассматривается как искусственно созданный объект, выраженный в виде схемы, знаковой формы, физической конструкции, или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отражает и воспроизводит в более упрощенном и условно огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта [3]. Наглядные модели зачастую применяются в процессе обучения. Модели дают возможность обучающимся визуально представить объекты и процессы, порой недоступные для непосредственного восприятия.

В ряде классификаций выделяют следующие виды моделей: физические (которые по своей природе, сходны с оригиналом); вещественно-математические (физическая природа которых отличается от прототипа, но в которых возможно математическое отражение поведения оригинала); логико-семиотические (строятся на основе специальных знаков, символов и структурных схем) [19]. Между обозначенными типами моделей нет жестких границ. Педагогические модели, зачастую, входят во вторую и третью группу перечисленных видов.

Существуют и другие классификации моделей, самыми распространенными являются структурно-функциональные, функционально-структурные, процессные, образовательные, компетентностные и др. Исходя из особенностей аудиовизуальной компетенции мы выбрали *процессную модель* и рассмотрим ее подробнее.

В самом общем виде процессом называют ход развития какого-либо явления, последовательную смену состояний в развитии чего-либо. По мнению ученых, процесс носит закономерный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер. Педагогический же процесс наряду с указанными характеристиками обладает еще свойством непрерывности, хотя его исследование всегда связано с искусственным прерыванием.

Отличительной чертой *процессных моделей* является представление последовательности перехода исследуемого явления из одного состояния в другое. Модели такого типа широко распространены в педагогической и методической науках, поскольку предметом этих наук является образовательный процесс, и поэтому практически любой ее феномен обладает процессуальными свойствами и может быть описан в рамках процессной модели.

Создать адекватную процессную модель возможно, если установить так называемую единицу процесса, трансформация которой будет показывать, с одной стороны, наличие самих процессуальных изменений, а с другой – характеризовать их направление, природу и тенденции. В качестве минимальной единицы педагогического процесса многие исследователи выделяют педагогическую задачу, под которой понимают «педагогическую ситуацию, соотнесенную с целью деятельности и условиями ее осуществления».

Представление процесса формирования аудиовизуальной компетенции у студентов неязыковых факультетов в процессной модели осуществляется нами через демонстрацию ее структуры. Говоря о структуре процесса формирования, мы имеем в виду серию поперечных сечений, являющихся в некотором смысле его переломными моментами, этапами, последовательными состояниями.

### Схема 1 Модель формирования аудиовизуальной компетенции



Каждый последующий этап характеризуется теми или иными изменениями по сравнению с ранее пройденными: у объекта могут появиться новые или исчезнуть существующие качества, произойти замена одних качеств другими. Представление каждого этапа процесса формирования аудиовизуальной компетенции в соответствии с указанными позициями позволяет последовательно рассмотреть его содержание, обосновать переход от одного этапа к другому, выявить направления развития в целом и понять, за счет чего получен описанный результат функционирования данного процесса. В то же время для процесса формирования аудиовизуальной компетенции у студентов неязыковых факультетов характерны устойчивость, сохранение сущности объекта, так как остаются неизменными его существенные стороны: закономерные связи, элементы структуры, особенности функционирования как целого и т.д.

Отметим, что для демонстрации содержания исследуемого процесса в целом, а также каждого отдельного этапа, целесообразно характеризовать: целевые ориентации, содержание и особенности деятельности субъектов, методы, формы и средства работы, показатели эффективности, полученный результат.

### **I этап – мотивационный.**

*I шаг:* отбор преподавателем методов и приемов обучения для развития специальных умений на основе профессиональных аудиовизуальных материалов. В процессе обучения студентов неязыковых факультетов преподаватель планирует методическую деятельность следующим образом: отбор профессиональных аудиовизуальных материалов, которые соответствуют программе факультета, на котором осуществляется обучение ИЯ; составление текстов; вступительная беседа со студентами в начале работы над аудиовизуальными материалами (фильмами, музыкальными произведениями и др.) о важности овладения умениями аудирования для профессионального язычного общения.

*II шаг:* составляется перечень профессиональных терминов, общеупотребительных слов и выражений, которые могут вызвать затруднения при понимании содержания; отбираются эпизоды (не более 3-5 минут) в зависимости от содержания и значимости для развития аудиовизуальной компетенции; записываются отобранные аудио-отрывки к видео-эпизодам фильмов.

*III шаг:* разрабатывается определённая система упражнений для каждого из этапов работы над конкретным аудиовизуальным продуктом.

С точки зрения процесса учения мотивационный компонент представляет собой внутреннее устремление студента на приобретение субъектного опыта в области аудиальной и визуальной перцепции, переходящее во внутреннюю перспективу профессионального роста.

**II этап – содержательно-деятельностный.** Он предполагает использование в содержании занятий аудиовизуальных источников информации и учитывает особенности реализации преподавателем дидактических возможностей в обучении: способ подачи материала; изменение темпа и сложности материала; учет индивидуальных характеристик обучаемых.

Этот этап может содержать следующие шаги – *I шаг: предтекстовые упражнения.* Цель этих упражнений – преодоление языковых информационных трудностей, которые возникают при просмотре фильма. На этом этапе происходит предварительное усвоение нового материала. Данный этап реализуется на аудиторных занятиях [10]. Ещё до просмотра студентам сообщается название просматриваемого материала, предлагается определить тему фильма, что даёт возможность совершенствования механизма вероятностного прогнозирования и активизации мыслительной деятельности студентов.

После определения темы предлагается выполнить следующие упражнения: прослушать ключевые слова предложенного фильма, сделать предположение о его содержании, прослушать нескольких предложений из

фильма и попытаться определить, какая проблема будет затронута в нём (выбрать из предложенного раздаточного материала). Выполнение данного задания может быть проверено с помощью вопросов преподавателя, здесь же происходит знакомство студентов со значением новых лексических единиц, с их звуковой формой, с их аудиовизуальной формой, с употреблением грамматических конструкций, содержащихся в аудио-тексте фильма, которые могут вызвать затруднения в понимании содержания.

Далее следует серия языковых фонетических, грамматических и лексических упражнений, которые направлены на развитие языковых навыков. После выполнения данных упражнений предполагается, что студенты уже приобрели определенные языковые навыки для понимания и употребления в речи слов, словосочетаний и фраз, которые будут ими услышаны в ближайшее время.

*II шаг: текстовые упражнения, которые направлены на формирование аудитивных умений и умений аудиовизуализации.*

*Аудитивные умения на уровне общего понимания* предполагают такие задания, как определить тему текста; выделить основную идею; ответить на вопрос «верно/неверно» и др.

*Аудитивные умения на уровне детального понимания* предполагают задания на извлечение из текста необходимой информации и распознавание ключевых слов: вписать определения слов из текста; заполнение пропусков в предложениях; составление списка определений; соотнесение слова и предложения; нахождение противоречий в тексте; вычленение фактической информации; исправление утверждения; перечисление фактов; задания множественного выбора и др.

*Аудитивные умения на уровне полного понимания* формируются посредством следующих заданий: определить значение слова с опорой на контекст; определить детали в соответствии с задачей; выбрать значения незнакомых слов; определить общий смысл аудиотекста; определить детали в

соответствии с задачей; выбрать определенный факт из предложенных вариантов и др.

*Аудитивные умения на уровне критического понимания* предполагают выполнение следующих заданий: выявить наиболее значимые факты в тексте; сопоставить прогнозируемую и фактическую информацию; придумать окончание диалога или монолога и др.

Для проверки успешности усвоения материала студентам предлагается выполнить контрольные упражнения: перевести на родной язык (русский) отрывки текстов (которые аналогичны текстам, содержащимся в фильме), заполнить пропуски недостающими словами, выражениями в отрывке, содержание которых приближено к выражениям, встречающимся в учебном материале [7]. Выполнение этих заданий контролируется преподавателем с помощью вопросов и проверки текстов, после чего происходит переход на следующую ступень этапа, целью которой является развитие обзорной, ознакомительной, изучающей, критической, информационно-поисковой аудиовизуализации.

*Умения обзорной аудиовизуализации.* Студентам предлагаются следующие задания: передайте, какова основная мысль фильма, если попытаться заключить ее в одну фразу; определите основную тему фильма, передайте основное содержание в нескольких фразах, выберите предложение из числа предложенных в раздаточном материале, соответствующие содержанию фильма; выберите наиболее подходящий план, внесите коррективы в предложенный план, отражающий содержание фильма и т.д. Упражнения могут быть выполнены выборочно, в зависимости от содержания фильма и уровня владения иностранным языком. Качество их выполнения, контролируется преподавателем и самими студентами.

*Умения ознакомительной аудиовизуализации* могут быть развиты с помощью определенных упражнений, спектр которых зависит от методических и педагогических умений преподавателя. Рекомендуется выполнять следующие упражнения: найдите ответы на вопросы,



направленные на общее понимание содержания фильма; определите или ответьте на вопрос: «Какой наиболее подходящий заголовок, из числа предложенных, может быть применен для этого?» и др.

Для развития умений ознакомительной аудиовизуализации могут быть предложены упражнения другого типа: перечислите научные факты, которые освещаются в фильме, особо важные и те, которые вы могли бы применить в вашей будущей профессиональной деятельности; определите информацию, которую можно было бы опустить, которую вы считаете малозначимой и др.

Умения *изучающей* аудиовизуализации могут быть развиты с помощью выполнения следующих упражнений: восстановите пропущенные реплики коммуникантов в печатном варианте диалогического аудиовизуального текста; определите, кому из коммуникантов в фильме принадлежат следующие реплики; запишите цифровые данные, имена собственные, географические места совершения действий и событий, условия эксперимента; составьте детальный план фильма. Если есть затруднения, то можно изложить информацию, которая содержится в материале, на родном языке.

Умения *критической* аудиовизуализации могут быть развиты с помощью следующих упражнений: проанализируйте информацию, которая содержится в фильмах/отрывках, определите ее значимость для вашей будущей профессиональной деятельности, критически рассмотрите содержащуюся в фильме научную информацию и т.д.

Умения *информационно-поисковой* аудиовизуализации у студентов неязыковых факультетов целесообразно формировать с помощью выполнения следующих упражнений: укажите на содержащуюся в фильме информацию о каком-либо научном факте, условиях работы; найдите рекомендации к работе описанных приборов, выделите эпизоды, где автор излагает собственную точку зрения на научную проблему, освещаемую в фильме и т.д. Очень важен выбор аудиовизуальных опор – эпизодов или фильма. Если длительность просмотра более 5 минут, рекомендуется

разделение фильма на ряд эпизодов, аудиовизуальных текстов. Если продолжительность фильма небольшая (до 3 минут), его не следует делить на эпизоды [10].

**Третий этап** формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов – **рефлексивно-коррекционный**, на котором реализуется мониторинговая деятельность преподавателя по определению уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов. Нам представляется целесообразным выделение двух шагов, составляющих механизм реализации мониторинговой деятельности на данном этапе.

*I шаг – диагностика* эффективности процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, которой соответствуют *послетекстовые упражнения*. Для определения эффективности этого процесса необходимы выделение, анализ, учет и оценка факторов, оказывающих влияние на данный процесс, выявление их устойчивости, периодичности. Кроме того, нужна интерпретация полученной информации, проверка ее полноты и точности, корректировка предварительных заключений. Инструментарием на данном шаге являются критерии и уровни сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов. При реализации данного компонента может быть использована маркировочная таблица для самооценки деятельности студентов, которая включает несколько граф с параметрами для оценивания. В качестве заданий на данном этапе рекомендуется просмотр фильма полностью и выполнение контрольных заданий: передача содержания фильма, формирование аннотации, написание эссе по его содержанию с высказыванием собственной оценки и отношения к художественным и содержательным компонентам и возможности дальнейшего развития затронутых тем.

*II шаг – прогнозирование и перспективное планирование* педагогической деятельности по совершенствованию процесса

формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов. Прогнозирование дальнейших тенденций развития данного процесса осуществляется с учетом реальных возможностей образовательного процесса. На данном шаге прогнозирование рассматривается как ближайшее и актуальное.

### **1.3. Педагогические условия функционирования модели формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов**

Успешное формирование АК в рамках разработанной выше модели невозможно без реализации соответствующих педагогических условий. При их выборе следует руководствоваться спецификой профессиональной подготовки юристов. По мнению Н.Ю. Посталюк, педагогические условия являются базисом эффективного функционирования и совершенствования любого педагогического процесса [30].

Специально создаваемые педагогические условия повышают эффективность регуляции и успешного развития педагогического процесса. Они гармонизируют все компоненты педагогического процесса. Педагогические условия создают в определенной степени «ауру» учебно-воспитательного процесса, которая делает его более логичным, стройным и совершенным [24].

В настоящее время ученые выделяют разнообразные условия. Например, Ю.К. Бабанский [2] выделяет такие группы условий как внешние, к числу которых можно отнести социальные, общественные и культурные, и внутренние, к числу которых можно отнести такие условия, которые связаны с внутренним состоянием субъекта образования.

Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева под педагогическими условиями понимают систему элементов воздействия на учебно-воспитательный процесс, которая способствует либо достижению необходимого уровня сформированности какого-либо качества личности, либо достижению

обучающимися необходимого уровня знаний, умений и навыков. Ими были предложены идеи, утверждающие что комплекс педагогических условий должен иметь гибкий и динамичный характер. Кроме того, он должен быть вариативным согласно меняющимся социальным требованиям к системе высшего профессионального образования [49].

Для того, чтобы определить педагогические условия формирования АК у студентов неязыковых вузов, рассмотрим особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

В конце XX века, в науке была сформирована специфическая отрасль педагогической теории и практики на стыке прикладного переводоведения и лингводидактики, которая была определена как педагогика перевода. Данная отрасль отражает особенности профессионально-ориентированного педагогического процесса в сфере обучения переводу, здесь рассматриваются методы, способы и средства формирования профессионально значимых компетенций для специалистов различных отраслей, которые в своей профессиональной деятельности, так или иначе, взаимодействуют в рамках межкультурной коммуникации.

Проблемы исследования формирования профессиональной переводческой готовности получили широкое распространение в российских исследованиях. Особенности каждого вида образования, в рамках обучения языковым и неязыковым специальностям определяет необходимость развития особого набора компетенций для формирования профессиональной компетентности. В частности, для деятельности специалистов неязыковых факультетов (журналисты, социальные работники, специалисты в сфере туризма и др.), предполагающей активное взаимодействие в естественной иноязычной среде, особое значение приобретает формирование аудиовизуальной компетенции [1].

Спонтанное, непосредственное восприятие иностранное речи и последовательный перевод являются сложным интеллектуальным процессом звуковой вербальной передачи устного сообщения, в условиях двуязычия

межкультурной коммуникации. Так, основоположник женевской школы перевода Ж. Эрбер обозначал устный перевод как классический вид перевода, который является важнейшим условием овладения другими разновидностями перевода. Данный процесс начинается с восприятия речи на слух – формирования некой «аудиальной тонкости слуха». Устный переводчик должен обладать исключительно тонким слухом, и, если его нет, лучше поменять профессию, как художнику, который потерял зрение.

Интенсивное развитие СМИ значительным образом меняет дидактический ландшафт и учебную аудиторию: в настоящее время можно констатировать, что общий интеллектуальный уровень обучаемых повысился. Современные студенты представляются поколением, полностью воспитанным и социализированным под влиянием информационных технологий. Вне зависимости от желания преподавателей, учителей, родителей и др. на данный момент школа высшего образования в большой мере уступает СМИ в отношении формирования естественнонаучной картины мира. Любая система образования, направленная на перспективу, уже не может ссылаться только на преподавателя как на единственный источник академических знаний. В настоящее время роль преподавателя, в первую очередь, предполагает качество организации учебного процесса в многоаспектном становлении учащихся. Современные тенденции развития информационных технологий трактуют необходимость расширения методов, форм и средств обучения за счет активного внедрения использования современных электронных информационно-коммуникативных средств – телевидения, видео, мультимедийных средств. Их применение в образовательном процессе создает возможность значимым образом улучшить эффективность наглядности в образовательно-воспитательном процессе, более полно и качественно информировать студентов о рассматриваемом объекте или явлении, увеличить количество методических технологий, подходов, приемов в педагогической деятельности. Особенно актуально это становится при обучении ИЯ студентов неязыковых факультетов [21].

Несмотря на то, что способность к переводу рассматривается как рецептивный вид речевой деятельности, многими исследователями подчеркивается его активный характер [1]. Здесь осуществляется восприятие, понимание новых сообщений. Для реализации данных процессов необходимо креативное комбинирование умений и навыков соответственно изменяющимся условиям в ситуациях взаимодействия, общения, обучения. Понимание речи на слух можно распределить по нескольким уровням и, согласно теории перевода Р.К. Миньяр-Белоручева, понимание речи распределяется по уровням, представленным ниже [22].

При низком, фрагментарном уровне, воспринимающий оценивает лишь отдельные слова и словосочетания на уровне общего понимания, ему становится понятен предмет обсуждения. Детальный уровень восприятия характеризуется пониманием отдельных фактов на высоком уровне, реципиент сохраняет в памяти смысловое содержание текста, и может воспроизвести его в отличной от детального повторения оригинала форме. Р.К. Миньяр-Белоручев указывает также на существование критического уровня понимания, который обеспечивает понимание подтекста и прагматики высказывания. Очевидно, что стремление к данному, самому высокому уровню понимания, необходимо для специалистов, деятельность которых связана с взаимодействием в иноязычной среде и необходимостью перевода. Следует учитывать тот факт, что в естественной иностранной языковой среде возникают трудности, связанные с однократным восприятием речевого высказывания, помехами, связанными с особенностями произношения и темпа речи, ограниченной возможностью переспроса и др.

В связи с этим, в преподавании ИЯ студентам неязыковых факультетов, так же, как и в обучении профессиональных переводчиков в некоторых случаях применяется «переводческое аудирование». В.Н. Комиссарова, Л.Ю. Кулиш, определяют его как «деятельное», подчеркивая активность процесса глобального, детального восприятия с равномерным распределением внимания и произвольного запоминания [16]. Аудирование

направлено на определенное запоминание информации, для ее последующего воспроизведения. В статье Т.С. Серовой Т.С. и Е.А. Рущкой оно определяется как вид устно-рецептивной деятельности на исходном языке для формирования программы текста высказывания на языке перевода [36].

Исходя из вышесказанного, модель формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов сможет быть актуализирована, если реализуются определенные педагогические условия.

Рассмотрим условия реализации процессной модели формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов.

*1 условие – применение аутентичных видеорядов при организации процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов.*

Известно, что понятие «аутентичности» не имеет однозначного определения. Можно принять тот факт, что «неаутентичные» тексты написаны специально для обучающихся и вводятся в учебный материал для отработки грамматических тем, лексического материала и др. [20].

Аутентичными традиционно принято считать те материалы, которые изначально не приспособлены для учебных целей, представляют собой «живой», естественный язык, оригинальный и продуцируемый носителем языка. Это материалы, произведенные носителем языка для реальных условий жизни, без каких-либо сокращений, изменений, «облегчения» и др. Они предполагают необходимость восприятия с помощью слуха, зрительного анализаторов, развитие которых и предполагает формирование аудиовизуальной компетенции.

Построение процесса обучения с опорой на методическую аутентичность делает учебный процесс более естественным и оптимизирует процесс развития профессиональных компетенций, помогая студентам ощутить себя в реальной ситуации англоязычных стран, сформировать образы и представления, присущие носителям языка.

Дидактические возможности аутентичных аудиовизуальных материалов обеспечивают:

- интенсификацию и оптимизацию процесса обучения на основе использования аудио- и видеозаписей в естественной языковой и речевой форме;
- многократное применение аудио и видеоматериала без изменений и помех;
- возможность самостоятельной работы с записью;
- использование аудиовизуальной наглядности.

Все это повышает мотивацию к овладению иностранным языком и способствует оптимизации процесса обучения.

К особым *дидактическим* *возможностям* аутентичных аудиовизуальных материалов можно отнести следующее:

- будучи ограниченным по времени, аудиовизуальные материалы позволяют многократно использовать их на занятиях для выполнения разных циклов и типов упражнений;
- работа с аудиовизуальными материалами, расширяет знания о культуре страны;
- при восприятии материалов благодаря наличию аутентичного вербального текста информация извлекается в естественных формах языка;
- при восприятии аудиовизуального материала воздействие осуществляется на несколько анализаторов, и преподаватель может использовать разные виды упражнений, делая акцент на визуальное либо на слуховое восприятие;
- как аутентичный материал на занятиях могут использоваться аудио- и видеоматериалы, которые являются личностно значимыми, интересными для студентов, что мотивирует к усвоению и соответствует интересам и запросам.



Важно определить составляющие содержания обучения и его организации, провести отбор аутентичного материала, с опорой на *общедидактические и методические критерии*.

К данным критериям относятся:

1) доступность материала: задача доступности материала проявляется в учете имеющихся ЗУНов, сформированных при предварительном обучении, в объяснение наиболее сложных явлений, грамматических, лексических и др.; При работе с аудиовизуальное наглядностью важно обращать внимание на чистоту звука и изображения; рекомендуется обращать внимание на аутентичный характер произведений и единиц для тренировки фонетически правильных «аутентичных» единиц речи для представления и формирования подлинных социокультурных и коммуникативных реалий; важно, чтобы отобранные материалы несли информацию на разных уровнях (лексическом, фонетическом, культурном, коммуникативном и др.);

2) репрезентативность родной культуры и культуры стран изучаемого языка. Все знания социокультурного характера накладываются на уже сложившиеся знания о родной стране, поэтому аудиовизуальный материал должен содержать социокультурную информацию, которая будет «провоцировать» обсуждение и проведение сравнения сходных и отличных черт страны родного языка, будет способствовать развитию у студентов иноязычной социокультурной компетенции.

3) органичность: студенты должны иметь представление о прикладном значении иностранного языка и его влиянии на успех профессиональной деятельности, владеть эквивалентом профессиональной терминологии, уверенно работать с профессионально-ориентированной иностранной информацией, с учебной и познавательной аутентичной литературой для расширения профессионального кругозора, иметь навыки работы в компьютерных сетях для поиска профессиональной информации и др.

Для создания мотивации взаимодействия на иностранном языке в учебных условиях важно использовать *аутентичные ситуации*. Мотив речи

может находиться в ситуациях, которые могут быть реальными или воображаемыми (заказ номера в отеле, встреча иностранных специалистов, поездка в командировку и т.д.).

Важно «пропускать ситуацию через себя», предавать личностный характер.

*Второе условие – обучение в сотрудничестве.*

Основной критерий обучения в сотрудничестве – изменение отношения к ошибке. Чаще всего понятие «ошибка» трактуется как неверное действие или утверждение, исходящее из неверного суждения, неадекватного знания или невнимания. К данному утверждению было бы необходимо добавить: что указывает на необходимость дополнительной практики и большей тренировки, чтобы овладеть необходимым знанием или умением. Следовательно, преподаватель должен понимать, что ошибки студентов показывают только на то, что они еще не овладели необходимыми умениями, в этом случае он будет рассматривать эти ошибки просто как факт и предоставлять студентам возможность дополнительной практики, причем в таком объеме, пока они не овладеют знанием в достаточной мере. В противном случае преподаватель, скорее всего, откажет им в дополнительной практике, в дополнительных разъяснениях, пока они «не научатся хорошо себя вести».

Самый распространенный вариант метода обучения в сотрудничестве – «Обучение в команде» (автор Джон Хопкинс; терминология: «групповые цели» (team goals), «успех всей команды» (team success), «награды команды» (team rewards)).

Обучение в команде сводится к трем основным принципам:

– «награду» команда (группа) получает одну на всех в виде балльной оценки, какого-то поощрения, сертификата, отличия. Для этого необходимо выполнить предложенное для всей группы одно задание. Группы не соревнуются друг с другом, так как все группы имеют разную планку, и им отводится разное время на ее достижение;

– индивидуальная (персональная) ответственность (individual accountability) каждого обучаемого означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды следить за деятельностью друг друга и всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении материала так, чтобы каждый чувствовал себя готовым к любому виду тестирования, так как оно может быть предложено любому участнику отдельно, вне группы;

– равные возможности каждого обучаемого в достижении успеха означают, что каждый приносит своей группе очки, которые он зарабатывает путем улучшения своих предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других обучаемых этой или другой группы, а с собственными, ранее достигнутыми. Это дает равные возможности отстающим, средним и продвинутым в получении очков для всей команды. Стараясь улучшить предыдущий результат (опрос, тест, зачет, экзамен и т.д.), и средний, и слабый обучаемый могут принести своей команде равное количество баллов, что позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою персональную планку.

Итак, можно выделить следующие типичные черты обучения в сотрудничестве:

- взаимозависимость членов группы;
- личная ответственность каждого члена группы за свои собственные успехи и успехи своих товарищей;
- совместная учебно-познавательная творческая деятельность;
- социализация деятельности обучаемых в группе;
- общая оценка работы группы, которая складывается из оценки формы общения и оценки академических результатов.

Для того, чтобы была взаимозависимость членов группы, необходимо создать следующие условия:

- зависимость обучаемых от единой цели, которую они могут достичь только совместными усилиями;
- зависимость от источников информации, когда каждый член группы владеет только частью информации;
- зависимость от единого учебного материала;
- зависимость от единого для всех поощрения – либо все члены команды поощряются одинаково, либо не поощряются никак.

*Третье условие – использование тематически-сетевого способа предъявления материала.*

Тематически-сетевой способ предъявления материала подразумевает, что в центре изучения находится непосредственно аутентичное аудиовизуальные «произведения», однако процесс работы не сводится только к изучению данного произведения, он значительно шире и многообразнее. Например, вокруг фильма предлагается построить «сеть», выделяя объекты социокультурного, вербального, лингвистического, аудиовизуального характера.

Такого рода обучение должно строиться на основе знаний социокультурных особенностей языковой страны/стран: знания, отношения и умения, составляющие сущность социокультурной модели взаимодействия в изучаемой стране/странах; языковой аутентичный материал; элементы культуры страны изучаемого языка; культурный и языковые понятия, отсутствующие в родном языке.

В качестве основного подхода к организации содержания обучения с целью формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов при тематически-сетевом способе предъявления аутентичного материала существует прямая и/или косвенная и *ассоциативная связь с изучаемой темой.*

Очевидно, что знакомство с другой культурой, развитие иноязычных компетенций будет более эффективным, если использовать аутентичные аудиовизуальные средства в обучении студентов.

Одним из социокультурных вербальных объектов, например, являются особенностей речевого коммуникативного этикета в английском языке. Рассмотрим эту *ассоциативную связь* с общей тематикой на примере сравнения вежливого поведения при общении в Англии и России. П. Браун и С. Левинсон в своей книге «Вежливость: некоторые универсалии в использовании языка» считают универсальными принцип кооперации, понятие лица, вежливость как желание сохранить лицо в процессе речевого взаимодействия, которыми коммуниканты руководствуются в общении. Универсальны, по их мнению, и стратегии вежливости, в которых ослабляется негативный эффект речевых актов, содержащих угрозу лицу, особое значение при этом имеет косвенный способ выражения побуждения. Указанные стратегии потенциально доступны людям в любой культуре как рациональные средства сохранения лица адресатов [33].

Оппонируя этой точке зрения, А. Вежбицкая указывает на нерешенность в работе П. Браун и С. Левинсона основной методологической проблемы межкультурного исследования – этноцентризма понимания принципов общения. По ее мнению, универсальность приписывается там некоторым специфическим чертам англо-саксонского общения, но англоязычные правила речевого взаимодействия не должны абсолютизироваться как человеческие и рациональные. Ее возражение вызывает, прежде всего, требование замены «категоричных перформативов» в кооперативном речевом поведении. Такие речевые стратегии обусловлены английскими культурными ценностями, приоритет среди которых принадлежит автономии личности – *privacy*. Поэтому автономия адресата не только соблюдается, но и подчеркивается, а уважение к ней говорящего усиленно демонстрируется. Это положение кажется лингвисту далеким от универсального, а задействованные при его реализации лингвистические приемы она определяет как в высокой степени специфичные для английского языка [6].

Для примера, исследование категории вежливости в английской и русской коммуникативных культурах Т.В. Лариной, основанное на количественном и качественном анализе результатов анкетирования в обеих странах диалогов, участником или свидетелем большинства которых она была, а также материала художественной литературы, показывает относительность противоположных точек зрения на универсальность стратегий выражения вежливости. Общими для обеих коммуникативных культур ею признаются два разнонаправленных типа действий: приближение и отдаление коммуникантов [18]. Однако системы стратегий, в которых реализуются эти действия, должны, по мнению лингвиста, рассматриваться в контексте социально-культурных отношений.

Преподаватель организующий тематически-сетевой способ предъявления аутентичного материала, помогает студентам сделать выводы:

1) подобные отношения, как и стратегии, имеют национальную специфику. В изучаемых лингвокультурах национально-специфичные стратегии используются с разной направленностью и частотой;

2) английские коммуниканты используют оба типа стратегий с большей интенсивностью и обязательностью, чем русские. Русские же коммуниканты в большей степени озабочены соблюдением баланса между вежливостью и искренностью;

3) в коммуникативном фокусе вежливого общения у англичан в фактической коммуникации доминирует форма, а у русских – содержание;

4) существенная социальная дистанция, зона личной автономии, характерные для английского общения, не позволяют оказывать прямое воздействие на адресата, предпочтение отдается косвенному выражению побуждения. При меньшей социальной дистанции, принятой в русской коммуникативной культуре, собеседники могут говорить прямо о том, чего они хотят;

5) при таком типе взаимоотношений категоричность, императивность не являются угрозой или помехой гармоничным отношениям и не нарушают

принципов вежливости, характерных для русского коммуникативного поведения. Однако думается, что использование императивов и категоричное выражение мнения в одних коммуникативных ситуациях уместны, например, в семейном общении, хотя и здесь они не способствуют поддержанию гармоничных отношений коммуникантов, но в других ситуациях они часто затрудняют речевое взаимодействие, например, в деловом разговоре, в телеинтервью и т.д.;

б) стратегии сближения в большей степени характерны для английского общения, поскольку в индивидуалистической культуре горизонтальная дистанция между членами общества длиннее, чем в коллективистской, и для ее сокращения необходимы большие усилия. Русские же коммуниканты не разделены столь значительной социальной дистанцией, они не нуждаются в такой интенсивной демонстрации положительного отношения к окружающим.

Для определения достаточности и эффективности комплекса педагогических условий формирования аудиовизуальной компетенции применяются методы математического анализа полученных результатов с последующей их систематизацией средствами компьютерной диагностики, которые будут рассмотрены нами во второй главе.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I:

1). Под *аудиовизуальной компетенцией студентов неязыковых факультетов* нами понимается образовательный результат в виде сочетания знаний, умений и навыков слуховой и зрительной перцепции иноязычной речи, а также качеств личности, приобретенных в процессе обучения.

2) Аудиовизуальная компетенция состоит из следующих *компонентов*: когнитивный компонент (знания), операциональный компонент (умения) и личностный компонент.

*Когнитивный компонент* (знания) предполагает наличие знаний устной речи, основных видов устных (монолог и диалог различных типов) высказываний на изучаемом иностранном языке; социокультурных особенностей соответствующего социокультурного сообщества; знаний особенностей построения устных высказываний в зависимости от их функционально-прагматического типа; законов построения дискурса на изучаемом иностранном языке.

*Операциональный компонент* (умения) предполагает владение навыками восприятия устной речи на изучаемом иностранном языке; умения использовать стратегии и тактики устного дискурса; умение осуществлять аудирование с глобальным, детальным и выборочным пониманием иноязычной речи, умение соотносить просматриваемый видеоряд с текстом.

Умения, относящиеся к операциональному компоненту, подразделяются на *аудитивные* и *умения визуальной перцепции*. Что касается аудитивных умений, они в свою очередь могут быть в зависимости от типа аудиотекста подразделены на *аудитивные умения* на уровне *общего, полного, детального и критического понимания*. *Умения визуальной перцепции* подразделяются на умения *обзорной аудиовизуализации, умения ознакомительной аудиовизуализации, изучающей аудиовизуализации, критической и информационно-поисковой*.



*Личностный компонент* предполагает готовность и способность к саморазвитию, переходу к саморазвитию и самооценке.

3). Нами определены следующие *методологические подходы* к исследованию проблемы формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов: в качестве общенаучной основы выступает системный подход, общетеоретической основы – деятельностный подход, практико-ориентированной основы – компетентностный подход.

4). Нами разработана *процессная модель* формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, состоящая из мотивационного, содержательно-деятельностного и рефлексивно-коррекционного этапов.

5) Выделены и описаны *педагогические условия* эффективного функционирования процессной модели формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов: *применение аутентичных видеорядов при организации процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов; обучение в сотрудничестве; использование тематически-сетевого способа предъявления материала.*

## **Глава II. Экспериментальная работа по реализации организационно-педагогических условий, способствующих эффективному формированию аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов**

Исходя из цели и гипотезы исследования, мы поставили следующие задачи экспериментальной работы:

1. Изучить состояние сформированности аудиовизуальной компетенции у студентов неязыковых факультетов.
2. Определить критерии и показатели аудиовизуальной компетенции, позволяющие определить уровень ее сформированности.
3. Апробировать комплекс педагогических условий.
4. Проследить динамику формирования аудиовизуальной компетенции при внедрении в образовательный процесс модели ее формирования в совокупности с комплексом педагогических условий функционирования этой модели.
5. Сформулировать выводы по проверке эффективности формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов на основе полученных результатов эксперимента.
6. Разработать методическое обеспечение формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов для использования в образовательном процессе.

Организация экспериментальной работы по оценке влияния выделенных условий на эффективность реализации разработанной модели осуществлялась нами в несколько этапов:

- констатирующий этап эксперимента (оценка уровня сформированности аудиовизуальной компетенции в контрольной и экспериментальной группах по выделенным критериям и показателям);

– формирующий этап эксперимента (организация экспериментальных мероприятий в экспериментальных группах с внедрением педагогических условий и продолжение образовательного процесса в контрольной группе по традиционной методике с использованием отдельных приемов формирования аудиовизуальной компетенции);

– итоговый обобщающий этап эксперимента (итоговое оценивание результатов по выделенным критериям и показателям в контрольной и экспериментальной группах, констатация эффективности выделенных педагогических условий).

## **2.1. Мониторинг сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов**

На данном этапе нам представляется целесообразной разработка критериев и уровней сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, целью которой является решение проблемы измерения исследуемого вида компетенции.

Традиционно под критерием понимается признак, на основании которого производится оценка, определение или классификации чего-либо.

*Критерий* – это обобщенный показатель развития системы, успешности деятельности, основа для классификации чего-либо. Показатель – количественная и качественная характеристика сформированности свойства, признака изучаемого объекта.

Критерии сформированности аудиовизуальной компетенции определяются исходя из системного понимания данного вида компетенции, выделения ее структурных и функциональных компонентов, этапности ее формирования.

Анализ философских исследований по проблеме выделения критериев показывает, что на их выбор и формирование оказывают влияние результаты средней оценки альтернатив на основе системного подхода к оценке возможных решений, а также установление общих целей и степени соответствия различных сочетаний значений показателей, характеризующих объект.

Основываясь на данных требованиях, мы считаем необходимым дополнить их требованиями, отражающими специфику аудиовизуальной компетенции: критерии должны отражать сущность формируемого понятия, раскрываться через ряд качественных признаков, которые проявляются при реализации исследуемого процесса; характеризовать динамику определенного качества; отражать основные характеристики аудиовизуальной компетенции.

Разработанная нами критериально-уровневая система оценки аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов была построена на основе результатов теоретико-экспериментальной работы и мнения экспертов – руководителей факультетов, преподавателей и студентов.

В современных педагогических исследованиях установлено, что количество признаков по каждому критерию должно быть не менее трех (в случае установления трех и более говорят о полном проявлении данного критерия, при выявлении одного показателя, либо при отсутствии показателей утверждается, что данный критерий не зафиксирован). Основываясь на вышеизложенном, мы выделили три критерия сформированности аудиовизуальной компетенции, проявляющихся соответственно каждый в показателях.

1. *Степень развития аудитивных умений и умений аудио визуализации* проявляется через следующие показатели: способность систематизировать имеющиеся знания, умения, навыки; понимание смысловой задачи восприятия; адаптированность к условиям восприятия; понимание композиционно-смысловой структуры высказываний; расширение видов, жанров и функциональных стилей высказываний; совмещение аудирования с визуализацией и др.

2. *Технологическая готовность* предполагает знание методов, приемов и средств формирования аудиовизуальной компетенции, умение использовать эти знания и методы при организации работы с видеорядом. Этот критерий может быть изучен с помощью беседы, анкетирования и специально организованного обучения.

3. *Творческая активность* в применении методов, приемов и средств, направленных на формирование аудиовизуальной компетенции, проявляется в интеллектуальной и речевой активности, использовании интуиции, отклонении в мышлении от традиционных и общепринятых схем, восприятии окружающей действительности неоднозначно; конструировании элементов в новые комбинации, отвечающие требованиям полезности, идентификации недостающей информации и др. Для измерения этого критерия могут быть использованы методы самооценки, наблюдения, решения ситуационных задач.

Обобщение фактического материала по исследуемой проблеме позволило описать три уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов в зависимости от степени проявления критериев и показателей.

*Адаптивно-репродуктивный* уровень сформированности аудиовизуальной компетенции характеризуется неустойчивым отношением студентов к формированию аудиовизуальной компетенции, когда цели и задачи своей собственной деятельности определены в общем виде. В основном отношение к формированию аудиовизуальной компетенции индифферентное, система знаний и готовность ассимилировать их и принять отсутствует. Степень развития аудитивных умений и умений аудиовизуализации определяется в основном признанием наличия феномена аудиовизуальной компетенции, проявлением студентами позитивного отношения к организации процесса ее формирования. Однако гибкость и вариативность в построении коммуникации с учетом аудиовизуальной компетенции отсутствует: студенты организуют общение по заранее отработанной схеме, алгоритму, то есть репродуктивно. Технологическая готовность определяется неполным знанием методов, приемов и средств формирования аудиовизуальной компетенции, умение использовать эти знания и методы при организации процесса формирования аудиовизуальной компетенции носит воспроизводящий характер, интерпретация

аудиовизуальной компетенции отсутствует, либо осуществляется с помощью алгоритма, предложенного преподавателем. Творческая активность не наблюдается, речевая активность носит эпизодический характер.

*Интерпретирующе-конструктивный уровень* сформированности аудиовизуальной компетенции характеризуется более устойчивым отношением студентов к феномену «аудиовизуальная компетенция», большей целенаправленностью в организации процесса формирования аудиовизуальной компетенции. Система знаний об этом феномене сформирована на достаточном уровне. Заметные изменения наблюдаются в структуре компонента принятия необходимости формирования аудиовизуальной компетенции. Степень развития аудитивных умений и умений аудио визуализации определяется успешным применением данных умений. Значительные изменения происходят и в структуре технологического компонента: сформирована система знаний о методах, приемах и средствах формирования аудиовизуальной компетенции, студенты активно используют эти знания, методы и приемы при организации общения, интерпретация этих методов осуществляется студентами самостоятельно с переходом от репродуктивных форм к поисковым. Творческая активность в построении педагогического общения избирательна в зависимости от уровня трудности, проблемности ситуации, речевая активность находится на среднем уровне, присутствуют элементы импровизации.

*Креативный уровень* сформированности аудиовизуальной компетенции отличается высокой устойчивостью позиции студентов к необходимости формирования аудиовизуальной компетенции, различным модификациям в построения общения с применением аудиовизуальной компетенции, высоким уровнем сформированности системы знаний о вышеназванном феномене. Принятие основных положений формирования аудиовизуальной компетенции происходит осознанно с высокой степенью мобильности и положительной эмоциональной направленности. Степень развития аудитивных умений и умений аудиовизуализации характеризуется успешным творческим поиском, реализацией на практике имеющегося опыта и созданием на его основе

новых комбинаций; способностью увидеть и прогнозировать новую проблему, быстро переходить от одной категории к другой, от одного способа решения к другому; увидеть аналогии; пользоваться различными способами доказательств; быстро составлять фразы (экспрессивная беглость); быстро переключаться с одного класса объектов на другой (спонтанная беглость); решить проблему оригинально (адаптационная гибкость); придавать вербальной или визуальной форме задуманные очертания (аудиовизуальная гибкость) и др. Студенты проявляют высокий уровень творческой речевой активности при организации общения.

Критерии и уровни сформированности аудиовизуальной компетенции находятся в тесном взаимодействии с функциональными компонентами и структурными элементами исследуемого феномена «аудиовизуальная компетенция». Совокупность компонентов и структурных элементов раскрывает специфику аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов. Выделенные нами критерии и уровни сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов дают системное целостное представление об исследуемом феномене и служат предпосылкой для дальнейшего изучения тенденций, принципов и условий формирования данного вида компетенции.

Мониторинг результатов формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов как планомерное отслеживание состояния данного процесса осуществляется с учетом требований непрерывности, всесторонности, оптимальности и непротиворечивости. Мониторинг организуется преподавателями, реализующими модель формирования исследуемого вида компетенции, и детерминируется двумя составляющими: организационной и процессуальной. Организационный компонент мониторинга результатов формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов включает: сбор, хранение, анализ и интерпретацию педагогической информации, касающейся исследуемого процесса, процессуальный компонент определяет цели,

содержание, методы и этапную организацию педагогического мониторинга для выявления конкретных результатов.

Таким образом, педагогический мониторинг реализовался нами с учетом его основных компонентов, в частности: изучение использовалась нами для получения информации об объекте с помощью анкетирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности, в ходе которой реализовалась аудиовизуальная компетенция; системе аудитивных умений и умений аудио визуализации студентов неязыковых факультетов; профессионально-личностных качеств. Процесс диагностирования имел целью выявление и анализ критериев сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, выбор технологии замеров и описания полученных результатов.

В соответствии с разработанной нами моделью процесс формирования аудиовизуальной компетенции проходит в своем развитии три этапа: мотивационный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-корректировочный. Срезы, проведенный нами в ходе формирующего эксперимента, совпадали с окончанием трех выделенных этапов: первый срез был проведен после окончания мотивационного этапа, второй срез – после содержательно-деятельностного этапа, третий срез – после окончания рефлексивно-корректировочного этапа формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов.

## **2.2. Констатирующий этап эксперимента**

Традиционно на констатирующем этапе эксперимента, основной задачей которого является констатация состояния исследуемого объекта, выделяются: состояние объекта; педагогические условия и средства, обусловившие данное исходное состояние; педагогические условия и средства, имеющиеся в наличии к началу формирующего этапа эксперимента.



Целью проведенного нами констатирующего этапа эксперимента являлось выявление уровня сформированности аудиовизуальной компетенции по выделенным критериям и анализ причин, обусловивших данный уровень.

Констатирующий этап эксперимента проводился в двух направлениях.

*Первое направление* констатирующего этапа эксперимента заключалось в выявлении уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов по выделенным критериям.

Для исследования уровней сформированности аудиовизуальной компетенции на констатирующем этапе эксперимента мы использовали маркировочную таблицу, которая включает несколько граф с параметрами для оценивания (см. табл. 1).

При обработке результатов оценивания уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов мы учитывали следующие моменты:

а) сумма баллов высчитывается в блоках по критериям уровня развития эмпатийных умений, уровня технологической готовности и уровня творческой активности в организации общения, во время которого применяется аудиовизуальная компетенция;

б) соотношении суммы баллов в блоках (характеризует отдельные критерии) и установленных нами уровней сформированности аудиовизуальной компетенции определяется следующим образом:

- при наличии суммы, составляющей 3–6 баллов, присваивается адаптивно-репродуктивный уровень;
- при наличии суммы, составляющей 7–9 баллов, присваивается интерпретирующе-конструктивный уровень;
- при наличии суммы в 10–15 баллов – креативный уровень;

в) уровень сформированности аудиовизуальной компетенции в целом определяется суммой полученных результатов по отдельным критериям по следующей шкале: 15–30 баллов соответствует адаптивно-репродуктивному

уровню, 31–45 баллов – интерпретирующе-конструктивному уровню, 46–75 баллов – креативному уровню.

Таблица 2

**Маркировочная таблица для оценивания уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов**

Уважаемый эксперт (студент)! Оцените уровень сформированности аудиовизуальной компетенции по показателям, приведенным ниже, по 5-балльной шкале, где один балл соответствует «неудовлетворительно», 2 – «удовлетворительно», 3 – «хорошо», 4 – «очень хорошо», 6 – «отлично». Поставьте в соответствующей клетке знак «X». Благодарим за участие!					
Критерии и показатели сформированности аудиовизуальной компетенции	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Степень развития аудитивных умений и умений аудио визуализации					
Технологическая готовность					
Творческая активность в примени аудиовизуальной компетенции					

*Второе направление* предварительного констатирующего этапа эксперимента заключалось в установлении причин, обусловивших преобладание адаптивно-репродуктивного уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов. Для реализации экспериментальной работы на данном этапе мы использовали метод анализа документации (нами были проанализированы требования Государственного образовательного стандарта, различные виды учебных планов по специальности «Юрист», учебные и рабочие программы по дисциплинам соответствующих циклов, письменные и творческие работы студентов), а также метод анкетирования для выяснения мнения преподавателей о причинах недостаточного уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов.

Интерпретируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что в нормативных документах, учебных планах и программах содержатся

дисциплины, в которых рассматривается процесс общения в целом, но практически не рассматривается проблема формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов (по результатам анкетирования этого мнения придерживается 64,8 % преподавателей), что обуславливает адаптивно-репродуктивный уровень сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов.

Основными причинами, обусловившими низкий уровень сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, являются:

- недостаточная информированность преподавателей и студентов о требованиях к подготовке высококвалифицированных кадров, способных организовать свою деятельность эффективно;

- неразработанность методических основ формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, отсутствие учета разных теоретико-методологических подходов к исследованию данной проблемы, а также научно обоснованной системы формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов;

- недостаточная разработанность методико-технологического обеспечения формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов.

Анализ результатов предварительного констатирующего этапа экспериментальной работы позволил сделать следующие выводы:

1. Уровень сформированности аудиовизуальной компетенции студентов

контрольной и экспериментальных групп одинаков и оценивается нами на данном этапе как адаптивно-репродуктивный по всем выделенным критериям.

2. Мы зафиксировали неадекватность самооценки студентами уровней сформированности аудиовизуальной компетенции: результаты самооценки

выше экспертной оценки в 1,5–2 раза по всем критериям, что объясняется, на наш взгляд, недостаточной степенью информированности студентов о сущности исследуемого вида компетентности, о критериях ее оценивания.

Анализ документации позволил установить, что в нормативных документах, учебных планах и программах содержатся дисциплины, в которых одной из задач является формирование аудитивных умений, но реализация данной задачи явно недостаточна.

Если в образовательном процессе педвуза отсутствует теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение процесса формирования аудиовизуальной компетенции, то данный процесс осуществляется стихийно и не способствует достижению студентами необходимого уровня профессиональной подготовки.

### **2.3. Формирующий этап эксперимента**

Целью формирующего этапа экспериментальной работы являлась проверка достаточности комплекса педагогических условий, способствующих эффективности реализации модели формирования аудиовизуальной компетенции. Формирующий этап эксперимента протекал в естественных условиях образовательного процесса высшей школы по типу вариативного, для которого характерно целенаправленное варьирование в различных группах, в которых выровнены начальные параметры отдельных условий, подвергающихся экспериментальной проверке и сравнению результатов обучения. Экспериментальные группы отличались ориентацией на разные педагогические условия.

Нами были выделены три педагогических условия, способствующих эффективности реализации модели формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, поэтому мы сформировали три экспериментальных (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) и одну контрольную группу (КГ). В ЭГ-1 проверялась эффективность формирования аудиовизуальной компетенции на форе первого условия – применение аутентичных

видеорядов при организации процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, в ЭГ-2 – на фоне второго условия – обучение в сотрудничестве, в ЭГ-3 – на фоне комплекса выделенных педагогических условий. Обучение в контрольной группе не было специально ориентировано ни на одно из условий и осуществлялось по традиционной методике, однако мы реализовали некоторые приемы формирования аудиовизуальной компетенции в следующих компонентах, например, на мотивационном – студентов информировали о целях, задачах особенностях аудиовизуальной компетенции, создавались мотивы предстоящей деятельности с опорой на алгоритм, включающий действия по восприятию, анализу и конструированию аудиовизуальной компетенции; на практическом – студентам предлагалось при просмотре применять умения аудиовизуальной компетенции.

В ЭГ-1 нами проверялась эффективность первого условия – *применение аутентичных видеорядов при организации процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов.*

В предыдущей главе схематично были описаны задания, развивающие аудитивные умения и умения аудиовизуализации студентов неязыковых факультетов. Приведем некоторые примеры организации процесса формирования этих умений.

**Mr Watson and Mr Adler talk about how an international law commission works in the US.**



**Mr Watson:** Most countries' lawyers have to pass a certain exam. To be a lawyer in this court system do you have to pass some special exam?

**Mr Adler:** Actually, well first you have to be a lawyer from a particular country. Then after that you study *human rights* in an international context. For international law you do not have an exam as long as you are already a lawyer in your own country and have passed your national tests. After that you can become an international lawyer.

**Mr Watson:** So when cases are brought to this international court, is it a *jury*, is it just one judge, is it a group of *judges*?

**Mr Adler:** It's a group of judges. There are, I believe, seven judges from different countries of America.

**Mr Watson:** OK and you never have two judges from the same country?

**Mr Adler:** No, it's very rare, very rare. It's mostly different countries.

**Mr Watson:** And what was the Commission? You said there was a Commission.

**Mr Adler:** Yes. The *Commission* is the first entity that you bring a case to. You do not go to the *Court* right away. First the Commission sees the case and after they review it, if they believe that there is a mistake done by the state then they can take it into the Court, but first you have to come from the Commission.

**Mr Watson:** So if somebody has a problem they go to the Commission, the Commission then will verify if it should go to the courts and then it goes to the courts?

**Mr Adler:** Well the Commission will give a sentence or will say what the country should do or not if it's not involved. After that, after giving the decision, if the state ignores it the person that brought the case can continue into the Court but not

necessarily all the time it goes into the Court. So there is actually one decision before going into the Court.

**Mr Watson:** Fantastic. And then usually when something goes, somebody brings a court case, how long is the process usually from start to finish.

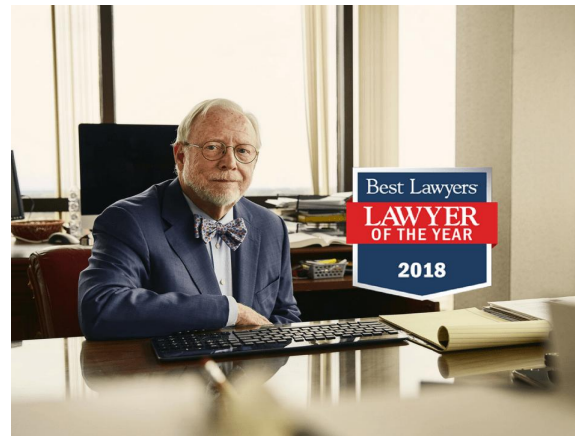
**Mr Adler:** Long time. Many years. Unfortunately, many years. In the Commission right now it takes if you bring a case right now there are so many cases that it can take up to five years before the Commission can look at your case. So this is many years.

**Mr Watson:** Yes, that is a long time.

**Katia:** Yes.

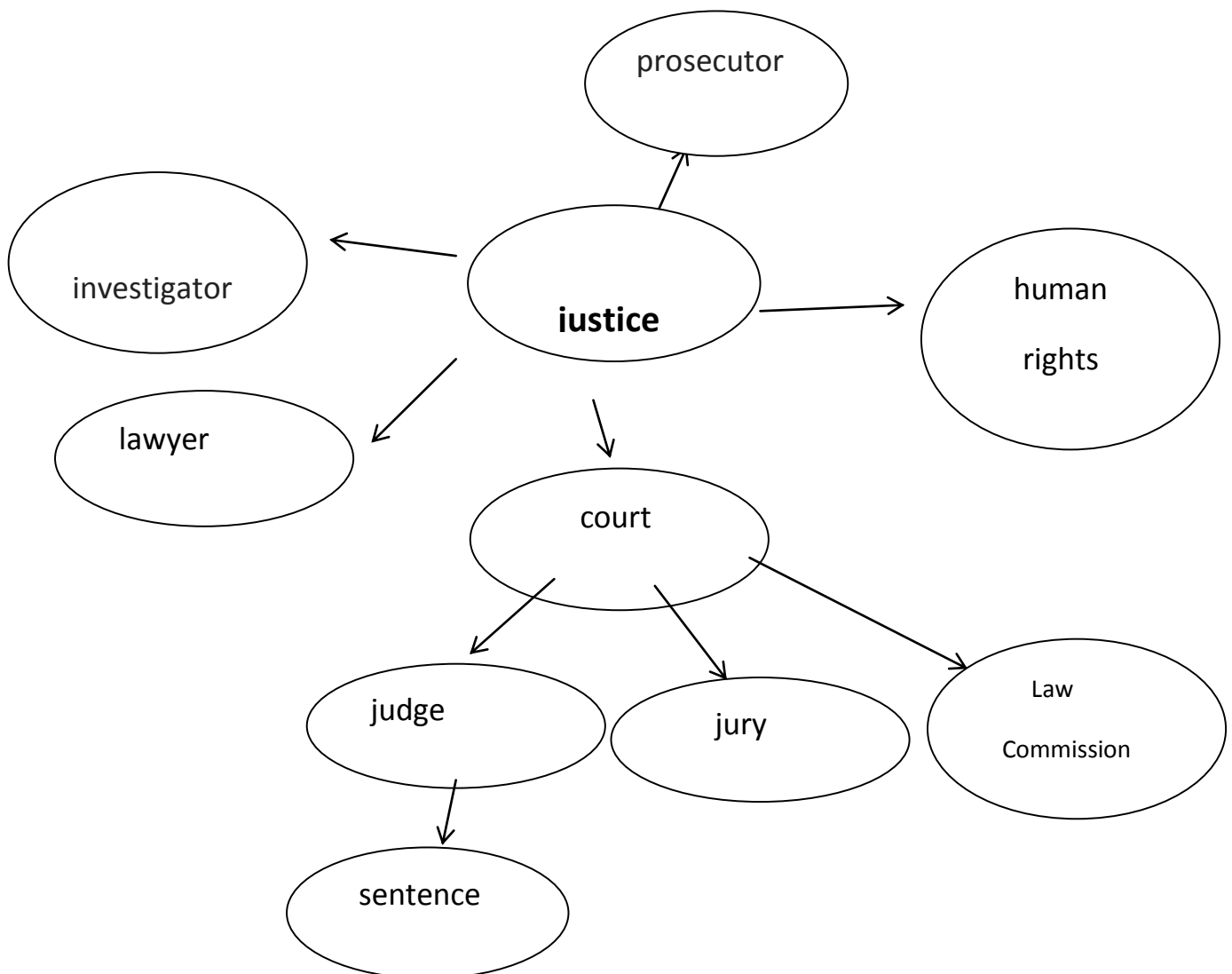
## Предтекстовые, текстовые, послетекстовые упражнения

### 1) Explain these images:





2). Make up a cluster on the new words and word-combinations:





**3) Answer the following questions on the interview:**

1) How does someone become an international lawyer?

- a) They must be elected in their country.
- b) They must pass a test in their country.
- c) They must pass an international law exam.
- d) They must study human rights.

2) How are the cases tried?

- a) One judge from the country the court is in.
- b) A judge and a jury.
- c) A group of judges from the same country.
- d) A group of judges from different countries.

3) What does the Commission do?

- a) They review the case first.
- b) They make a final judgement on the case.
- c) They decide if there is a problem.
- d) They can send the case to the Courts.

4) What decisions can the Commission make?

- a) That the country should do something.
- b) That the country should do nothing.
- c) That a person has committed a crime
- d) That a person can bring the case to the Court.

5) How long is the process to go through the Commission and Court?

- a) A few years.
- b) A few months.
- c) It depends on the case.
- d) It depends on how many other cases there are.

**4) Vocabulary Challenge**

*Complete the sentences with the words below.*

**human rights • jury • judge  
commission • court**

- 1. The \_\_\_\_\_ was tasked to handle the initial investigations.
- 2. Have you ever been called to serve \_\_\_\_\_ duty?

3. The \_\_\_\_\_ called the lawyers to his chamber.
4. The military is often cited for violation of \_\_\_\_\_ .
5. You can't be late for your \_\_\_\_\_ appointment tomorrow.

5) Work in groups. Act out your own dialogue using new words: **human rights, jury, judge commission, court law.**

**6) Express your opinion:**

What is new for you about American court system? /What do you think is interesting about Law Commission?

Еще один вариант формирования умений, входящих в аудиовизуальную компетенцию.

### Crime Reduction

**Rebecca and Gareth look at ways that crime can be reduced or prevented.**



**Gareth:** What do you think?

**Rebecca:** I don't know. A lot of times, I think people who commit crime might commit crime because they want attention, or they don't get the amount of attention that they feel that they need. They want to be loved, or they want people

to *pay attention* to them to know that they existed. You know, - I'm here, hear me roar type thing.

And maybe I've heard things that sometimes, abortion might actually *potentially* be related to a decrease in crime rate, because instead of having this child that maybe you don't want, you won't care for, who will grow up feeling unloved and potentially commit crime, you don't have the child. So then, it becomes not an option.

**Gareth:** Oh, yeah, definitely. Psychologically, when you're not cared for, and you're not loved, and no one's ever said that they love you, that can have a *huge impact*- yeah, definitely. So to go from one *foster home* to another foster home to another foster home, and to have foster parents that don't really care for you; they just put food on the table, and they clothe you, and they send you off to school, and they never hug you, they never kiss you, that I'm sure will have an effect on people, and kind of maybe lead to more crime.

**Rebecca:** But I think another thing that could also be helping is we keep ourselves busy a lot more in the home now because of all the new technology. And you know, you can be online chatting for hours on end, or you could be playing video games. Again, a lot of the media tries to say that, you know, the video games is the cause, but sometimes I wonder if maybe because we're all at home playing video games, well, if you're at home doing something else, you can't be out there causing crimes, right?

**Gareth:** Yeah.

**Rebecca:** So sometimes I wonder if maybe that's related.

**Gareth:** Sometimes we don't even know our own neighbors.

**Rebecca:** Yeah.

**Gareth:** I once heard this story, I don't know if this one is true, but if a woman's - and this might be *inappropriate* - but if a woman is being raped, or someone is going to try and rape her, she should say - Fire!

**Rebecca:** Fire - yeah. I've heard it.

**Gareth:** Instead of saying 'Rape!'

**Rebecca:** Or - Help!

**Gareth:** Because with fire, it will spread, and it will affect others around that place where the fire started. So if someone owns a shop nearby, and they hear someone say - Fire! then they'd be more worried about helping.

**Rebecca:** Yeah, I've heard a similar thing. If you actually get in a situation where you need help, scream - Fire! because people come running because that might be immediately a danger to themselves.

**Gareth:** Hm.

Задания, направленные на формирование АК после просмотра видеоряда:

**1) Activating current knowledge – what do you know about...?**

'You are going to watch and listen to the interview. Gareth and Rebecca talk about reducing the crime'. This sets the context, but if you go straight into the listening, the students have had no time to transfer or activate their knowledge (which may have been learnt in their first language) in the second language. What do they know about crime? – Where are they committed? What are they? How can the crime be reduced? What are the way to reduce crime? What organizations can help to reduce crime?

**2) Brainstorming:** Activating vocabulary / language.

Students are going to listen to a dialogue between two adults who talk about reduction of the crime. Students' task is to play the situation before listening. They can brainstorm language beforehand, and then perform the scene. By having the time to think about the language needs of a situation, they will be excellently prepared to cope with the listening.

**3) Writing a short composition:** After students have listened to a passage, they can write a short essay based on the information given in the listening passage.

**4) Critical thinking**

Students can do another activity to promote critical thinking skills – it's erasing parts of the dialogue and then asking students to fill in the blanks with phrases they

remember or other phrases that might fit perfectly into the dialogue.

В ЭГ-2 мы проверяли эффективность второго условия – *обучение в команде*. Мы использовали несколько вариантов обучения в команде – организация обучения в сотрудничестве в малых группах и командно-игровая деятельность и др.

*Обучение в сотрудничестве в малых группах* предусматривает группу студентов, состоящую из четырех человек разного уровня сформированности аудиовизуальной компетенции. При работе над видеорядом группам дается определенное задание по данному фильму или отрывку, необходимые опоры. Задание дается либо по частям (каждый обучаемый занят своей частью), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим обучаемым). При этом выполнение любого задания объясняется вслух обучаемым и контролируется всей группой. После завершения заданий всеми группами преподаватель на каждом занятии организует либо общее обсуждение работы над этим заданием, если задание общее, либо задания рассматриваются каждой группой отдельно, если задания были разные.

Когда преподаватель убеждается, что материал усвоен всеми обучаемыми, он задает контрольные вопросы, ответы на которые даются индивидуально, при этом преподаватель дифференцирует сложность вопросов для сильных и слабых обучаемых. Оценки за индивидуальную работу суммируются в группе, и объявляется общая оценка. Таким образом, соревнуются не сильные со слабыми, а каждый, стараясь выполнить свое «задание», как бы соревнуется сам с собой. Следовательно, и сильный, и слабый студенты могут принести группе одинаковые оценки и баллы.

*Командно-игровая деятельность* отличается тем, что вместо индивидуальных заданий проводятся соревновательные турниры между командами. Для этого организуются «турнирные столы» – по три студента за каждым столом, равные по уровню обученности (слабые – со слабыми, сильные – с сильными). Задания – дифференцированные, победитель

каждого стола приносит своей команде одинаковое количество баллов, независимо от «планки» стола.

Вариант командно-игровой деятельности – «Пила» (*Jigsaw*). Обучаемые организуются в группы по шесть человек для работы над изучаемым видеоматериалом, который разбит на фрагменты. Например, при просмотре фильма каждый член группы акцентирует свое внимание на своей части. Затем изучающие один и тот же фрагмент, но стоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу («встреча экспертов»). Затем они возвращаются в свои группы и дают информацию о заданиях той части, на которую они должны были акцентировать свое внимание, членам других команд. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). При опросе каждому студенту разрешается дополнять высказывания отвечающего, принося группе баллы. В заключение может проводиться тест или контрольный опрос.

#### **2.4. Обобщающий этап эксперимента**

Определение уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов на итоговом срезе осуществлялось на основе той же диагностики, что и на констатирующем этапе экспериментальной работы. Для оценки сформированности аудиовизуальной компетенции нами в соответствии с гипотезой нашего исследования были выбраны следующие критерии: степень развития аудитивных умений и умений аудио-визуализации; технологическая готовность студентов неязыковых факультетов, творческая активность.

По данным начального среза, в ЭГ-1 на адаптивно-репродуктивном уровне сформированности аудиовизуальной компетенции находилось более половины учащихся (79,2 %), один обучающийся достиг креативного уровня (4,2%). Количественные характеристики, полученные при итоговом срезе

показывают положительный результат (таблица 3). На наш взгляд, данная ситуация объясняется реализацией организационно-педагогических условий формирования эмпатийной компетентности у студентов педвуза.

Таблица 3

*Оценка уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов (итоговый срез)*

Группа	Количество человек	Уровни сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов					
		I Адаптивно-репродуктивный		II Интерпретационно-конструктивный		III Креативный	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
ЭГ-1	24	3	12,5	12	50	9	37,5
ЭГ-2	22	2	9	11	50	9	41
ЭГ-3	24	3	12,5	13	54,1	8	33,4

Результаты итогового среза подтвердили наличие положительной динамики во всех четырех группах. Необходимо отметить, что по результатам итогового среза позитивные изменения в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 имеют место по всем критериям сформированности аудиовизуальной компетенции, что полностью согласуется с концептуальными положениями нашего исследования, подтверждает правильность выбранной тактики организации педагогического процесса и свидетельствует об эффективности реализации выделенных условий.

Сравнительный анализ данных начального, промежуточного и итогового срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате проведенной экспериментальной работы по формированию аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, имеющих адаптивно-репродуктивный уровень сформированности аудиовизуальной компетенции, снизилось в ЭГ-1 на 33,3 %, в ЭГ-2 – до 21,2 %, в ЭГ-3 – до 23,0 %.

Количество студентов, проявивших интерпретационно-конструктивный уровень сформированности аудиовизуальной компетенции, увеличилось в ЭГ-1 на 33,4 %, в ЭГ-2 – на 36,4 %, в ЭГ-3 – на 40 %. Количество учащихся, достигших креативного уровня сформированности аудиовизуальной компетенции, увеличилось в ЭГ-1 на 33,3 %, в ЭГ-2 – на 36,4 %, в ЭГ-3 – на 37 %.

Для проверки гипотезы исследования, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования данные, полученные в ходе экспериментальной работы, были подвергнуты обработке методами математической статистики. Из всех возможных критериев оценивания выдвинутой гипотезы мы избрали критерий Фишера. Сравнительные данные получены нами с помощью статистического критерия Фишера.

Эмпирическое значение этого критерия вычислялось по формуле:

$$\varphi^* = \left| \varphi_1 - \varphi_2 \right| \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ где}$$

$n_1$  – количество человек в первой группе;

$n_2$  – количество человек во второй группе

Для большей наглядности результаты сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов представим на рисунке 1.



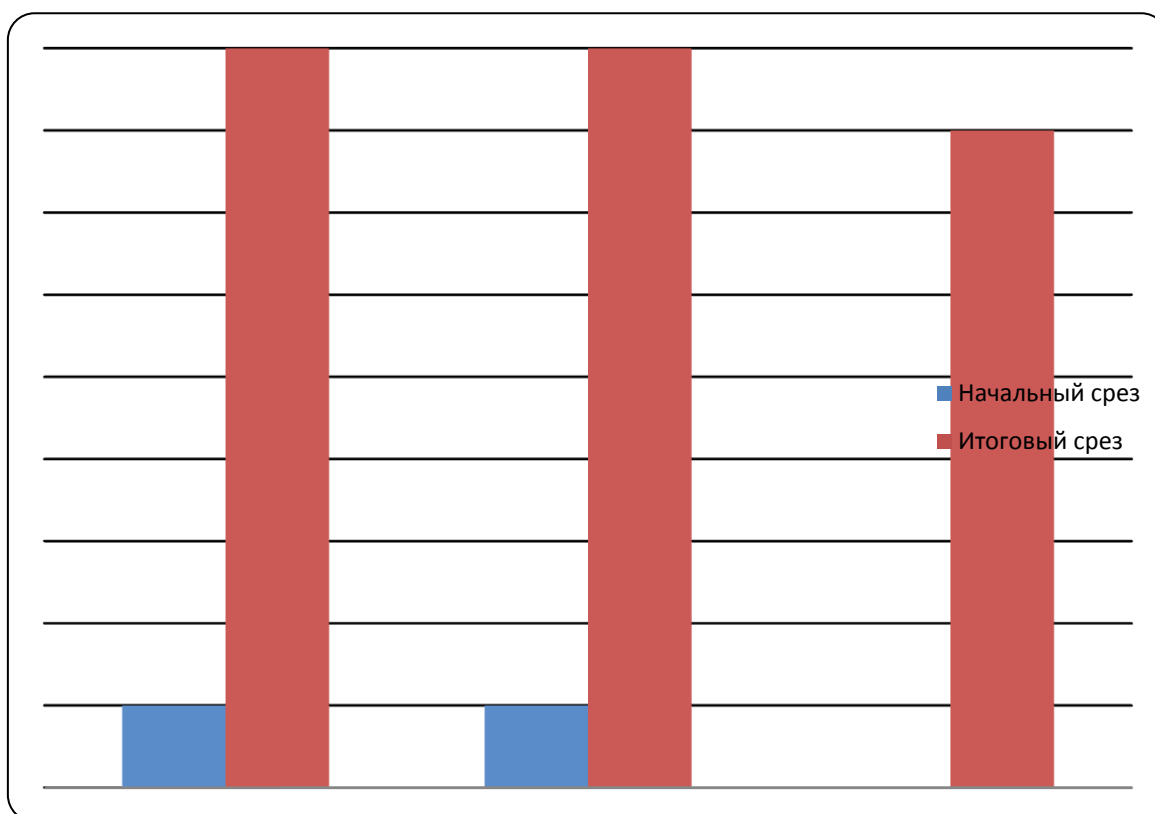


Рис.1. Динамика креативного уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов

Далее покажем динамику интерпретационно-конструктивного уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов на рисунке 2.

Если различие в уровнях сформированности аудиовизуальной компетенции студентов групп существенно, то  $\varphi_{\text{нмп.}}^* > \varphi_{\text{крит.}}$  ( $\varphi_{\text{крит.}}$  – табличная величина). В этом случае нулевая гипотеза отвергается, а истинной считают альтернативную гипотезу.

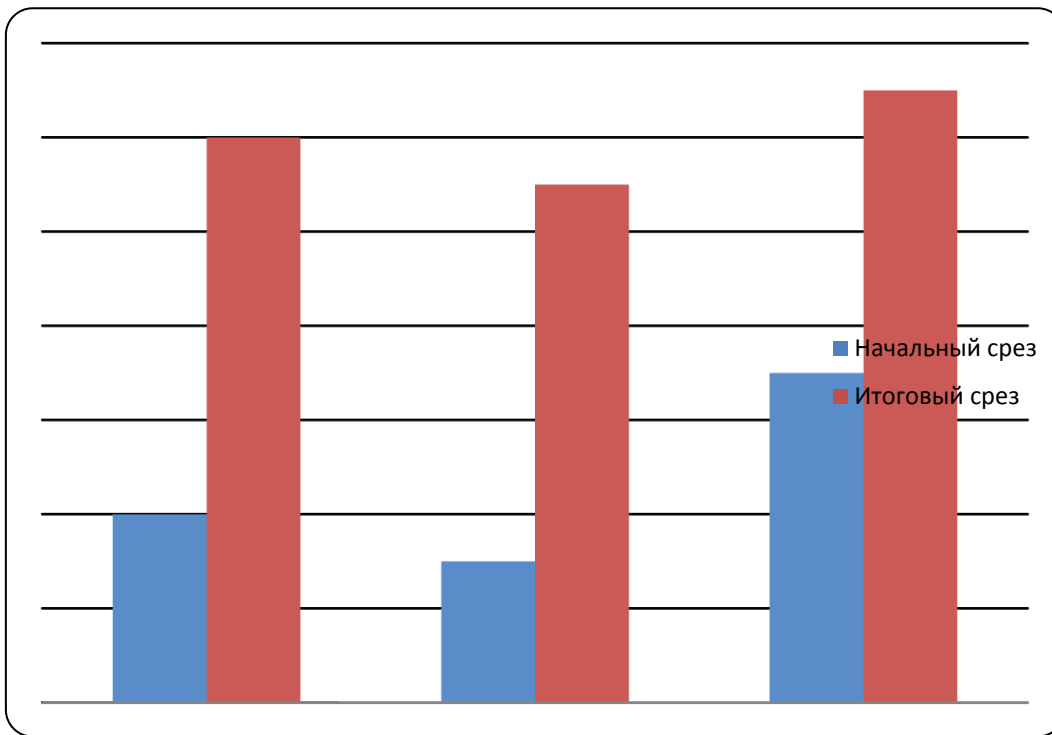
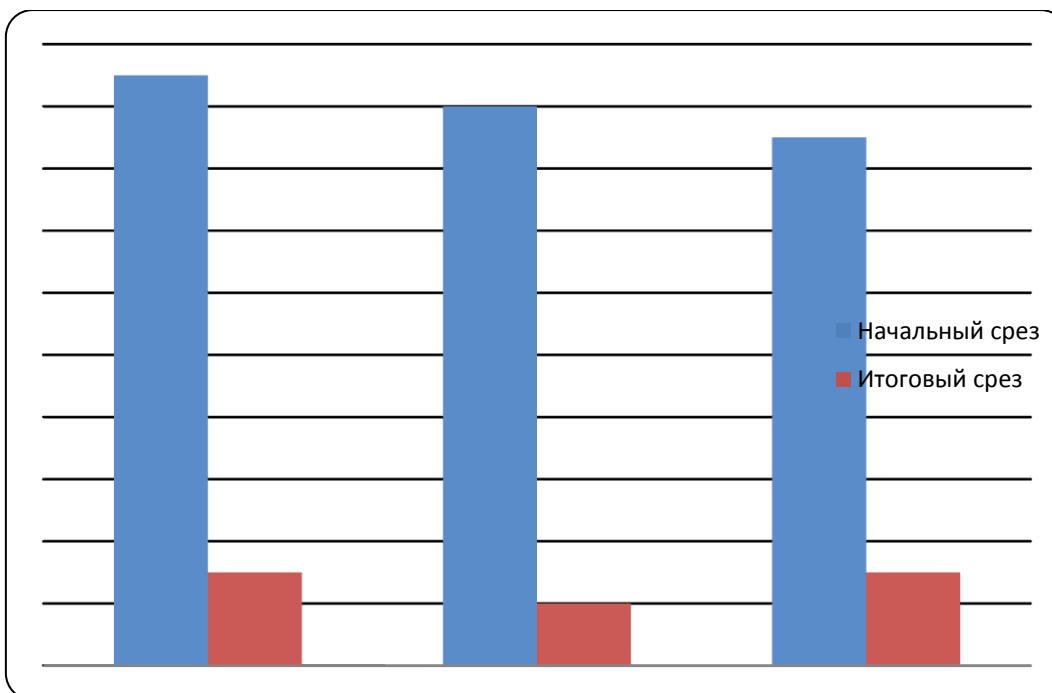


Рис.2. Динамика интерпретационно-конструктивного уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов

Сравнительные результаты адаптивно-репродуктивного уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов представлены на рисунке 3.



*Рис.3. Динамика адаптивно-репродуктивного уровня сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов*

Анализируя результаты сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов в группах (после формирующего этапа эксперимента), мы выявили, что в группах произошли достоверные и существенные изменения.

Результаты экспериментальной работы позволяют сделать следующие выводы:

– происходит рост количественного состава студентов, достигших креативного уровня сформированности аудиовизуальной компетенции (в сравнении с начальным срезом) в ЭГ-1 на 8 человек (33,3 %), в ЭГ-2 на 8 человек (36,4 %), в ЭГ-3 на 8 человек (33,4%);

– существующие различия, проявившиеся между группами, не могут быть случайными, так как на начало эксперимента различия в группах по уровню сформированности аудиовизуальной компетенции, проверенные с помощью критерия Фишера, незначительны;

– выделенные нами педагогические условия являются достаточными для реализации модели формирования аудиовизуальной компетенции, о чем свидетельствуют положительные результаты формирующего этапа эксперимента;

– внедрение условия применения аутентичных видеорядов при организации процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов в ЭГ-1 способствовало усилению информационной составляющей процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов на нескольких уровнях: адаптивно-репродуктивном и интерпретационно-конструктивном;

– внедрение условия обучения в сотрудничестве, основанного на организации обучения через групповую работу, способствовало повышению

эффективности процессов адаптации и созданию благоприятной атмосферы для коммуникации в групповом режиме;

– использование тематико-сетевого способа предъявления материала способствовало вхождению в культурное окружение стран изучаемого языка;

– каждое педагогическое условие в отдельности способствует повышению эффективности реализации разработанной нами модели, но только комплекс условий решает эту задачу в полной мере.

Таким образом, сформулированную нами гипотезу исследования можно считать достоверной, на основании чего мы приходим к следующему выводу: уровень сформированности аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов значительно повышается, если процесс формирования аудиовизуальной компетенции строится в соответствии с реализацией организационно-педагогических условий.

## Заключение

Исходя из теоретико-методологического анализа были определены теоретико-педагогические аспекты проблемы, подтверждающие достаточность научно-педагогического аппарата для достижения цели исследования; систематизирован, уточнен и расширен понятийный аппарат проблемы исследования.

Проанализировав эффективный педагогический опыт и теоретико-методологические подходы к процессу формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, были определены стратегии его совершенствования, а именно, построена и теоретически обоснована процессная модель управления формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов, состоящая из мотивационного, содержательно-деятельностного и рефлексивно-корректировочного этапов, и базирующаяся на системном, деятельностном и компетентностном подходах.

В ходе исследования был выявлен комплекс педагогических условий успешного функционирования данной модели (применение аутентичных видеорядов при организации процесса формирования аудиовизуальной компетенции студентов неязыковых факультетов; обучение в сотрудничестве; использование тематически-сетевого способа предъявления материала), что сделало ее реализацию более эффективной.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аликина, Е.В. Специфика аудиовизуальной компетенции в устном последовательном переводе выступления с мультимедийной презентацией [Текст] / Е.В. Аликина, М.П. Коваленко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 110-113.
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
3. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация [Текст] / С.А. Бешенков. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.
4. Бим, И.Л. Что означает личностная ориентация образования применительно к деятельности учителя [Текст] / И.Л. Бим // ИЯШ. – 2009. – №3. – С. 66-69.
5. Бурляй, С.А. Последовательный перевод = переводческая запись? [Текст] / С.А. Бурляй // Тетради переводчика. – 1999. – Вып. 24. – С. 91–96.
6. Вежбицкая, А. Англоязычные сценарии против «давления» на других людей и их лингвистические манифестации [Текст] / А. Вежбицкая // Жанры речи. Вып.5. Саратов: Издательский центр «Наука», 2007. – С. 131-142.
7. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
8. Гендина, Н.И. Информационная культура и медиаграмотность в России [Текст] / Н.И. Гендина // Информационное общество: Кемеровский государственный университет культуры и искусств. – 2013. – №4. – С.77-83.
9. Гончарова, Н. Л. Категория «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме [Текст] / Н.Л. Гончарова // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – 121-125.

10. Даминова, С.О. Лингводидактический потенциал аудиовизуализации в процессе использования научно-популярных иноязычных фильмов при подготовке по иностранному языку студентов-филологов [Текст] / С.О. Даминова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 9 (39). – Ч. I. – С. 44-51.
11. Елухина, Н.В. Обучение аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на французском языке [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.В.Елухина. – М., 1970. – 249 с.
12. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: Авторская версия. [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 147 с.
13. Исаева, Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя [Текст] / Т.Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 112-118.
14. Казакова, Л.В. Индивидуализация психолого-педагогической работы с обучающимися в условиях глобальной образовательной среды [Электронный ресурс] Л.В. Казакова, Н.С. Сердюченко // Актуальные проблемы методики обучения информатике в современной школе: материалы международной научно-практической интернет-конференции (16-17 февраля 2016 г., Москва, МПГУ). – Режим доступа: URL: <http://news.scienceland.ru/2016/02/15/1333/>. – [Дата обращения: 14.09.2018 г.].
15. Климов, Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 456 с.
16. Коваленко, М.П. Информационная основа речевой деятельности в формировании лексических навыков аудирования иноязычного монологического высказывания [Текст] / М.П. Коваленко // Вестник

Пермского государственного технического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2008. – №01(18). – С. 71-74.

17. Кулиш, Л.Ю. Виды аудирования [Текст] / Л.Ю. Кулиш // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – С. 224-226.

18. Ларина, Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций [Текст] / Т.В. Ларина. – М: Языки славянских культур, 2009. – 512 с.

19. Лодатко, Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов [Текст]: монография / Е.А. Лодатко. – Славянск: СГПУ, 2010. – 148 с.

20. Макковеева Ю.А. Развитие иноязычной социокультурной компетенции у студентов языковых вузов на основе аутентичной аудитивной и аудиовизуальной музыкальной наглядности (английский язык как второй иностранный) [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Ю.А. Макковеева. – СПб, 2007. – 24 с.

21. Маркова, Ю.В. Аудиовизуальные технологии как неотъемлемое средство формирования общекультурных компетенций у студентов высшей школы [Текст] / Ю.В. Маркова // Молодой ученый. – 2015. – №3. – Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/archive/83/15125/>. – [Дата обращения: 07.05.2018].

22. Миньяр-Белоручев, Р.К. Как стать переводчиком? [Текст] / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: «Готика», 1999. – 176 с.

23. Московская, Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. – Сходня, 2004. – 436 с.

24. Мухаметшина, О.В. К вопросу формирования коммуникативно-рефлексивной компетенции будущих менеджеров [Электронный ресурс] / О.В. Мухаметшина // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – №3 (22) – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru>.



25. Осадчук, М.О. Формирование профессиональной компетентности у студентов-юристов средствами иностранных языков: проблемы и перспективы [Текст] / М.О. Осадчук, А.А. Петрушко // Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам: материалы международной научно-практической конференции, проводимой в рамках Программы Темпус IV, 6–8 октября 2010 г. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – С. 223-227.

26. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка [Текст] / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-пресс, 2010. – 640 с.

27. Перфилова, Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы) [Текст] / Г.В. Перфилова. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.

28. Перфилова, Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистрантов (неязыковые вузы) [Текст] / Г.В. Перфилова. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – 50 с.

29. Приказ Минобрнауки РФ от 04.05.2010 N 464 (ред. от 31.05.2016) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»); Приказ Минобрнауки РФ от 14.12.2010 N 1763 (ред. от 31.05.2017) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция(квалификация (степень) «магистр»)(Зарегистрировано в Минюсте России ) [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: Консультант Плюс. – [Дата обращения: 07.05.2018].

30. Посталюк, Н.Ю. Проектирование инновационных образовательных систем [Текст] / Н.Ю. Посталюк. – М.: Прогресс, 2004. – 324 с.

31. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.
32. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
33. Рисинзон, С.А. Использование этикетных средств в русском и английском институциональном дискурсах [Текст] / С.А. Рисинзон // Психолингвистические аспекты языкового анализа текстов: Сборник научных трудов. – Саратов: Издательский Центр «Наука», 2009. – С. 153-156.
34. Рыбакова, А.А. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность»: от количественного измерения к качественному наполнению [Текст] / А.А. Рыбакова // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 61. – С. 51-57.
35. Рубинштейн, С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 52-63.
36. Руцкая, Е.А. Формирование метапредметной компетенции студентов неязыкового вуза на примере обучения аудированию и конспектированию лекций [Текст] / Е.А. Руцкая, Е.В. Аликина // Вестник Новосибирского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 85-91.
37. Сафонова, В.В. Развитие культуры восприятия устного текста: метод. пособие по аудированию для преподавателей РКИ [Текст] / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2011. – 413 с.
38. Седунова, А.С. Психолого-акмеологические особенности активизации интеллектуального потенциала студентов вузов [Текст]: автореф. дисс. ...канд. психол. Наук / А.С. Седунова. – Ульяновск, 2004. – 27 с.
39. Селевко, Г. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 67-73.
40. Серова, Т.С. Обучение переводческому аудированию на начальном этапе профессиональной подготовки устных переводчиков [Текст]

/ Т.С. Серова, Е.А. Руцкая // Язык и культура. – 2012. – № 4 (20). – С. 105–114.

41. Сирохин, А.И. К вопросу о необходимости формирования компетенции планирования и организации [Текст] / А.И. Сирохин // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: сб. материалов 22-й всерос. науч.-метод. конф.: Т.2. В 2 т. – Иркутск: ФГКОУ ВО ВСИ МВД России, 2017. – С. 86-91.

42. Стернин, И.А. Коммуникативное поведение и национальная культура [Текст] / И.А. Стернин // Вестник ВГУ. – 1996. – №2. – С. 45-64.

43. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.

44. Узнадзе, Д.Н. Психология установки [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 414 с.

45. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) «Магистр»). Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. № 547 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/31/20110318161219.pdf>.

46. Федоров, А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям [Текст] / А.В. Федоров // Инновации в образовании. – 2007. – № 10. – С. 75-108.

47. Хилько, Н.Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты [Текст] / Н.Ф. Хилько. – Омск: Сиб. филиал Рос. ин-та культурологии, 2004. – 158 с.

48. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 54-59.

49. Яковлев, Е.В. Сопровождение как педагогический феномен [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 4. – С. 74-83.

50. Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in Education Settings / ed. By Edmund C. Short. Lanham etc., University Press of America, 1984.

51. Stempleski S., Tomalin B. Film. – Oxford: Oxford University Press, 2010.

52. Velde C. Crossing Borders: an Alternative Conception of Competence. 27 Annual SCUTREA conference: 27- 35, 1997.