



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования**

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

УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВПО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

КОНЫШЕВА АЛИСА ЮРЬЕВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ
МАТЕРИАЛОВ**

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объём заимствований:
73,36 % авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1
Коньшева А.Ю.

Работа рекомендована к защите
зав. кафедрой, доктор педагогических наук,
профессор Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Райсвих Ю.А.

Быстрой

**Челябинск
2019**

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов.....	11
1.1. Понятие языковой компетенции в зарубежной и отечественной методике обучения иностранным языкам и её структура.....	11
1.2. Модель формирования языковой компетенции студентов лингвистических факультетов.....	28
1.3 Педагогические условия формирования языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов.....	41
Выводы по главе 1.....	48
ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по формированию языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов.....	50
2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы.....	50
2.2 Реализация модели формирования языковой компетенции и комплекса педагогических условий.....	61
2.3 Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию языковой компетенции.....	67
Выводы по главе 2.....	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	74
ПРИЛОЖЕНИЕ	86

ВВЕДЕНИЕ

Основополагающими факторами развития современного общества сегодня являются процессы экономической, культурной, религиозной, политической, интеграции и унификации. Помимо этого, особая роль отводится системе образования, требующей постоянных реформ и педагогических инноваций. Сегодня образование рассматривается как социальный институт, задача которого обеспечить общество не только высококвалифицированными кадрами, но и индивидуумами способными участвовать в социально-экономических процессах, выполнять различные социальные функции, а также создать условия для их успешной самореализации и адаптации в обществе. Оно нацелено на формирование у молодёжи широкого спектра компетенций, способствующих развитию таких качеств личности как профессиональная и социальная мобильность, конкурентоспособность, самостоятельность в принятии решений, способность к межкультурному взаимодействию. Поэтому приоритетным становится использование иностранного языка как средства общения и, в связи с этим, актуален поиск новых форм работы, путей преподавания.

Для того, чтобы соответствовать требованиям государственных образовательных стандартов, предъявляемых к содержанию и уровню подготовки бакалавров, изучающих иностранный язык в профессиональных целях, от выпускников требуется достижение уровня свободного владения изучаемого языка в устной и письменной форме. Целью обучения иностранному языку на лингвистических факультетах является не просто подготовка специалистов, готовых к восприятию международной картины мира, к взаимодействию и принятию различных культур, но наличие сформированной у них коммуникативной компетенции и, в частности, её составляющей языковой компетенции.

Сегодня образование, которое отвечает современным требованиям социума, должно быть направлено на интеграцию не только социальных и

индивидуальных, но и культурологических аспектов личности и её деятельности. Подготовка специалистов в системе образования должна быть наполнена социальными, профессиональными, личностными и межкультурными компонентами, обеспечивая профессиональную компетентность, социальную мобильность, готовность к саморазвитию и самореализации и межкультурному взаимодействию.

Организация специальной культуро-ориентированной языковой подготовки обеспечивает успешное участие специалистов в межкультурной коммуникации. Этому может способствовать применение на занятиях аутентичных материалов, отражающих специфику народа изучаемого языка. Средства обучения, взятые из оригинальных источников, помогают воспринимать иностранный язык как иную социокультурную реальность и, тем самым, представляют особую ценность [21]. Оригинальные материалы на иностранном языке способствуют наиболее эффективному решению коммуникативных задач, в связи с тем, что дают возможность моделировать такие ситуации общения, которые наибольшим образом приближены к естественным условиям. Это позволяет в дальнейшем использовать иностранный язык не только в профессиональной деятельности, но и в условиях взаимодействия разных культур, и, тем самым создаёт дополнительную мотивацию [45].

Актуальность проблемы использования иностранного языка в целях осуществления межкультурной коммуникации обусловило выбор темы исследования: «Формирование языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов на основе аутентичных материалов».

Вопросами формирования языковой компетенции занимались такие отечественные и зарубежные учёные как Н. Хомский, Е.Н. Соловова, Д. Слобин, С. Савиньон, Р.П. Мильруд, С. Муаран, Л.Ф. Бахман, М.Н. Вятютнев, Д. Хаймс, Г.В. Колшанский, Д.И. Изаренков, В.В. Сафонова, Е.Н. Дудина, Ян Ван Эк, А.А. Миролубов, А.Л. Бердичевский, Дж. Равен,

И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.В. Хуторский, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, Л.Н. Черноватый, С.Ф. Шатилов и другие.

В области формирования языковой компетенции с применением аутентичных материалов сделаны определённые шаги, которые находят отражение в работах Г.И. Ворониной, К.С. Кричевской, Е.В. Носовича, О.П. Мильруд, Г.Г. Жоглиной, R.C. Scarcella, J. Harmer, А.А. Миролубова, Н.Г. Соловьёвой, В.В. Сафоновой. Однако проведённые в этой области исследования нельзя назвать исчерпывающими, что также послужило мотивом к исследованию этой проблемы.

На сегодняшний день наибольшее внимание в современных диссертационных исследованиях, которые затрагивают проблемы совершенствования функционирования педагогических систем, повышения эффективности образовательного процесса, привлекает обоснование и проверка педагогических условий, обеспечивающих успешность осуществляемой деятельности. В связи с этим **целью** нашего исследования является разработка и реализация модели формирования языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов, вынесение и апробация ряда педагогических условий.

Исходя из цели исследования, мы выдвигаем следующие **задачи**:

- изучить проблему формирования языковой компетенции в теоретическом аспекте;
- рассмотреть понятие языковой компетенции, определить её структуру и содержание;
- изучить критерии и на их основе подобрать аутентичные материалы;
- разработать критериально-уровневую систему по подготовке бакалавров к осуществлению иноязычного общения;
- разработать комплекс упражнений, выявить его эффективность в процессе применения на практике;
- провести эксперимент по реализации модели в образовательном процессе с целью проверки продуктивности разработанных упражнений;

- определить результативность выявленных и научно обоснованных педагогических условий, провести анализ полученных результатов.

Объект исследования - процесс подготовки бакалавров лингвистических факультетов в рамках осуществления высшего профессионального образования.

Предмет исследования – процесс формирования языковой компетенции на основе аутентичных материалов.

На основе темы исследования нами была выдвинута **гипотеза**, согласно которой мы считаем, что уровень сформированности у студентов языковой компетенции будет возрастать, если:

1. На основе принципов коммуникативной направленности, личностно-ориентированной направленности и деятельного характера обучения, а также интегрированного предметно-языкового подхода и системно-деятельностного подхода разработать и проверить функционирование модели формирования языковой компетенции, внедрив её в образовательный процесс.

2. Выдвинуть и апробировать в рамках экспериментальной работы педагогические условия модели:

- создание интерактивной коммуникативной среды;
- отбор и применение на практике иноязычных аутентичных материалов;
- разработка на основе аутентичных материалов комплекса упражнений.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: основные положения методики обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.Н. Соловова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, А.А. Миролубов, А.Н. Шамов, П.Б. Гурвич, И.А. Зимняя, М.В. Ляховицкий, Е.М. Верещагин, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.В. Рахманов, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатилов, В.С. Цетлин); исследования в вопросах формирования языковой компетенции (Н. Хомский, Е.Н. Соловова, Д. Слобин, С. Савиньон,

Р.П. Мильруд, С. Муаран, Л.Ф. Бахман, М.Н. Вятютнев, Д. Хаймс, Г.В. Колшанский, Д.И. Изаренков, В.В. Сафонова, Е.Н. Дудина, Ян Ван Эк, А.А. Миролубов, А.Л. Бердичевский, Дж. Равен, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, Л.Н. Черноватый, С.Ф. Шатилов); теория системно-деятельностного подхода (Н.В. Кузьмина, И.В. Блауберг, В.П. Беспалько, А.Г. Кузнецова, Г.П. Щедровицкий, В.И. Михеев, В.А. Якунин, А.В. Хуторской, Н.В. Садовский, Э.Г. Юдин, В.П. Сухов); теория интегрированного предметно-языкового подхода (И.О. Тележкина, Н.М. Беленкова, А.Г. Карипиди, A. Maljers, D. Marsh, D. Coyle, A.K. Hartiala, B. Marsland, S.A. Montalto, L. Walter); теории и концепции принципов педагогического исследования (Э. Багирли, Р.Ф. Салахов, Р.И. Салахова, Р.И. Ахметшина, М.А. Очилова, С. Хаджиев); фундаментальные положения по работе с аутентичными материалами (Г.И. Ворониной, К.С. Кричевской, Е.В. Носовича, О.П. Мильруд, Г.Г. Жоглиной, R.C. Scarcella, J. Harmer, А.А. Миролубова, Н.Г. Соловьёвой, В.В. Сафоновой, М.Е. Медведева).

Для проверки выдвинутой нами гипотезы на различных этапах исследования мы применяли следующие методы:

- *теоретические*: анализ, синтез, систематизация, обобщение методических и теоретических аспектов проблемы, а также нормативно-правовой базы;

- *эмпирические*: тестирование, анкетирование, опрос, наблюдение, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент, метод статистической обработки данных.

Опытно-экспериментальная база исследования.

Исследование проводилось в несколько этапов в период с 2017 по 2019 гг. на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. В эксперименте приняли участие 21 человек.

На первом этапе (январь 2017 – июнь 2017) изучалось общее состояние проблемы в теоретическом аспекте, происходил анализ

нормативно-правовых документов, разрабатывался понятийный аппарат исследования, строилась теоретико-методологическая основа исследования. На этом этапе была разработана модель формирования языковой компетенции и проведён констатирующий эксперимент.

На втором этапе (ноябрь 2017 – апрель 2018) были выдвинуты условия успешного функционирования модели, на основе аутентичных материалов разработан комплекс упражнений. Также была подготовлена и проведена опытно-экспериментальная работа по внедрению в образовательный процесс разработанной модели и проверке эффективности выдвинутых условий.

Целью *третьего этапа* (май 2018 – декабрь 2019) был анализ, обобщение и интерпретация полученных в ходе эксперимента данных. Были выявлены положительные и отрицательные моменты экспериментальной проверки, разработаны рекомендации по организации процесса образования с применением выявленных условий.

Научная новизна исследования обусловлена следующими положениями:

- постановка и решение актуальной проблемы применения аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку;
- разработка модели формирования языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов;
- выявление и научное обоснование комплекса педагогических условий по формированию языковой компетенции;
- подтверждение практической значимости разработанной модели для развития профессиональной языковой компетенции.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- более детально рассмотрена сущность понятий «компетенция», «компетентность», «языковая компетенция», что вносит вклад в конкретизацию и улучшение категориального аппарата;

- конкретизированы и упорядочены критерии отбора иноязычных аутентичных материалов;

- теоретически обоснована модель формирования языковой компетенции с точки зрения системно-деятельностного и интегрированного предметно-языкового подходов, описаны её компоненты;

- предложены критерии определения уровня сформированности языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов.

Практическая значимость исследования определяется следующими положениями:

- создание критериев для комплексной оценки уровня сформированности языковой компетенции;

- разработка на основе аутентичных материалов и внедрение в образовательный процесс комплекса упражнений, способствующих формированию языковой компетенции и повышению качества высшего образования.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Системно-деятельностный и предметно-языковой подходы подразумевают организацию процесса образования как единства разных видов деятельности объединённых и упорядоченных для достижения основной цели – высокого уровня сформированности языковой компетенцией.

2. Разработанная модель, включающая целевой, содержательный, организационно-функциональный и оценочно-результативный компоненты направлена на повышение эффективности процесса обучения и обеспечивает высокий уровень сформированности языковой компетенцией.

3. Реализация модели на практике и её результативность обусловлены следующими педагогическими условиями: создание интерактивной коммуникативной среды; отбор и применение на практике аутентичных материалов и разработка на их основе комплекса упражнений.

Апробация и внедрение результатов исследования:

Основные положения диссертационного исследования нашли отражение в сборниках «Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации» (г. Пенза, 2017 г.) и «Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения» (г. Москва, 2019 г.) в виде статей. Разработанные методики были апробированы в ходе работы со студентами 2 курса факультета иностранных языков на базе ФГБОУ ВПО «Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета».

Структура и объём работы: Диссертация включает в себя введение, две главы, заключение, библиографический список (111 наименований), приложение, 5 таблиц, 4 рисунка.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

1.1. Понятие языковой компетенции в зарубежной и отечественной методике обучения иностранным языкам и её структура

Основной целью обучения в профессиональном учебном заведении в соответствии с личностно-ориентированной парадигмой является профессиональное развитие студентов, т.е. подготовка не просто специалиста в той или иной области и сфере деятельности, а профессионала. В связи с этим, результатами профессионального развития является сформированность следующих ключевых компетенций: социальной, коммуникативной, социально-информационной, когнитивной, специальной профессиональной. Это обусловлено тем, что одной из основных задач на современном этапе развития общества является воспитание и формирование личности, способной к активной жизнедеятельности в современном поликультурном мире.

Советом Европы были приняты следующие ключевые компетенции:

1) *политическая и социальная компетенции* (способность брать на себя ответственность, формулировать и выдвигать решения, участвовать в их реализации, толерантность к представителям разных культур и религий, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества, участие в функционировании демократических институтов);

2) *межкультурная компетенция* (способствует положительным взаимоотношениям между представителями разных национальностей, этнокультур и религий, пониманию и уважению друг друга);

3) *коммуникативная компетенция* (определяет владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet);

4) *социально-информационная компетенция* (характеризует владение информационными технологиями и умение критически относиться к социальной информации, распространяемой СМИ);

5) *персональная компетенция* (готовность к постоянному повышению образовательного уровня, стремление к самосовершенствованию и развитию, высокая потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения) [30].

Так основополагающей целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее компонентов: языковой (лингвистической), речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций [72].

Единой трактовки и конкретизации понятия языковой компетенции не существует. Данный термин был введен Н. Хомским примерно в середине XX в. Он был семантически противопоставлен термину “использование языка”. Различие значений этих терминов рассматривалось как разница между знанием “говорящего-слушающего” о языке и применением языка в практике общения и деятельности человека. Стремясь остаться в рамках строго лингвистического исследования, Н. Хомский пытался абстрагироваться от реальных речевых актов и акцентировал тот факт, что имеет в виду “идеального говорящего-слушающего”, т.е. абстрактно мыслимого носителя языка. Реального же носителя языка со всеми его речевыми особенностями он рассматривал как объект не лингвистического, а психологического, социологического, дидактического исследования [85].

Согласно его теории, компетентный говорящий или слушающий должен уметь понимать и образовывать предложения по моделям, а также видеть сходства и различия в значениях двух выражений. По мнению Н. Хомского языковая компетенция — это идеальные грамматические знания [84]. К концу 60-х — началу 70-х гг. последователи Н. Хомского стали воспринимать термин «языковая компетенция» как «языковую способность»,

т.е. непосредственно знание языка и знания о языке и «языковую активность», т.е. речь в реальных условиях.

Американский учёный и этнолингвист Д. Хаймс критикует концепцию Н. Хомского и считает, что есть «правила употребления, без которых правила грамматики бесполезны» [99]. Он расширил понятие языковой компетенции и ввёл понятие «коммуникативная компетенция», которое обозначает сумму языковых навыков и знаний об использовании языка в ситуациях общения.

На различие этих понятий указал американский психолог и психоллингвист Д. Слобин. Это различие между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает. Он утверждает: «Мы можем быть абсолютно уверены, что ребёнок обладает какой-то системой правил, если его речь подчиняется каким-то закономерностям, если он переносит эти закономерности на новые случаи» [70]. Отечественная психология, рассматривая понятие «языковая компетентность», считает, что только в процессе регулярного общения возникает понимание языка.

А.В. Хуторский полагает, что компетенция – это требование, которое предъявляется студенту перед получением знаний [86]. Она содержит в себе совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для определенного круга предметов и процессов, а также для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [87]. По мнению М.Н. Вятютнева языковая компетенция – «это приобретённое интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения языковых структур, преобразуемых далее в высказывания» [18]. С точки зрения Г.В. Колшанского данное понятие обозначает «способность человека усваивать любую языковую систему на основе единого логического мыслительного аппарата, свойственного человеку и его мышлению как отражению закономерностей единого материального мира» [39].

Проблемой языковой компетенции занимался и ряд зарубежных учёных, среди них С. Савиньон, Р.П. Мильруд, С. Муаран, Л.Ф. Бахман и другие. Так С. Муаран понимает под языковой компетенцией владение фонетическими, лексическими, грамматическими и текстуальными моделями языка, а также умение ими оперировать в процессе общения [106]. Голландский учёный Ян ван Эк полагает, что «языковая компетенция — это умение создавать и интерпретировать грамматически правильные высказывания, которые состоят из слов в своём традиционном значении, т.е. в том, в котором данное слово понимают носители языка» [111]. Французский ученый С. Савиньон подразумевает под языковой компетенцией грамматическую компетенцию, иными словами, способность узнавать лексические, морфологические, синтаксические и фонологические особенности языка и манипулировать ими [47, с. 14].

Наиболее подробно структуру языковой компетенции отразил американский лингвист Л.Ф. Бахман. К её компонентам он относит организационную компетенцию, состоящую из грамматической и текстуальной, и прагматическую, состоящую из иллокутивной и социолингвистической. Организационная компетенция, включая в себя ещё грамматическую и текстуальную подразумевает способности, связанные с владением формальной структурой языка. Эти способности необходимы для узнавания и создания грамматически правильных предложений и их упорядоченного соединения в текст. С помощью грамматической компетенции осуществляется выбор слов для выражения конкретных значений, их форма и расположение в высказываниях, а также их материальное воплощение в виде звуков или письменных знаков. Под текстуальной компетенцией понимается знание правил соединения высказываний в текст.

Прагматическая компетенция, в отличие от организационной, связана с отношениями между лицами, использующими язык, и конкретным контекстом общения. Л.Ф. Бахман включает сюда «иллокутивную

компетенцию, т. е. знание прагматических условностей исполнения нужных функций языка, и социолингвистическую, т. е. знание соответствующих социокультурных условностей использования этих функций в заданном контексте» [95]. Иллокутивная компетенция - это способность формировать речевые акты, характеризующие коммуникативную направленность речевого высказывания (утверждение, вопрос, приказ, просьба и т.д.) в соответствии с ситуацией общения.

Постоянные изменения, новые открытия и разработки, исследования в области лингвистических, методических, педагогических наук влияют и на процесс преподавания и на практическое овладение иностранным языком. Изменился не только материал, но и цели и задачи преподавания. Внимание от основных аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики) постепенно перешло к предмету общения, его результатам.

В связи с этим, соответственно, понятие «языковая компетенция» претерпело некоторые изменения. Термин из лингвистики перешёл в социолингвистику и методику обучения иностранным языкам и стал трактоваться, как речевая способность индивида. Но и сегодня ученые, и специалисты в области методики и педагогики не дают единого общепринятого определения понятия «языковая компетенция». Этот термин активно используется и в современной лингвистике [5, с. 5].

В настоящее время языковая компетенция рассматривается как совокупность конкретных знаний и навыков, которые требуются индивиду для осуществления полноценных речевых действий. Языковая компетенция подразумевает набор определённых лингвистических знаний, позволяющих строить и воспринимать предложения, а также использовать язык в целях общения и коммуникации [49].

Современные методисты понимают под компетенцией совокупность знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения иностранному языку, обеспечивают овладение им и в конечном счете служат

развитию личности обучающегося. Исходя из такого понимания компетенции, она включает в себя:

- 1) знания, которые должны быть усвоены;
- 2) умения и навыки, которые в соответствии с деятельностным подходом должны быть сформированы.

В современной лингводидактике непосредственно под языковой компетенцией понимаются умения и способности учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами языка, использовать синонимические средства, что, в конечном счете подразумевает овладение богатством языка и успешную речевую деятельность [16].

И.Л. Бим включает в языковую компетенцию социолингвистические аспекты, рассматривая ее как «владение языковыми средствами, процессом порождения и распознавания текста» [7, с. 10]. По мнению Е.В. Тихомировой лингвистическая или языковая компетенция это, прежде всего, правильное употребление лингвистических форм на иностранном языке (фонетика, морфология, лексика, синтаксис). В своём диссертационном исследовании она подчёркивает, что «владение лингвистической компетенцией это способность строить правильные, с точки зрения норм изучаемого языка, собственные высказывания и воспринимать чужие» [77].

Русский методист Д.И. Изаренков понимает языковую компетенцию как «знание единиц языка всех уровней (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического)». По мнению учёного также важно знать «правила оперирования этими единицами каждого уровня для построения единиц более высокого уровня иерархии вплоть до коммуникативных синтаксических единиц. Другая сторона формирования языковой компетенции связана с формированием способности на основе строительного языкового материала и правил комбинирования единицами языка строить неограниченное число коммуникативных единиц определенной семантики» [31].

В.В. Сафонова в своей монографии включает в структуру языковой компетенции следующие компоненты:

1) языковые знания о правилах лексико-грамматического оформления фраз и сверхфразовых единиц в изучаемых видах речевых произведений (РП); знания о произносительных нормах оформления иноязычной речи, интонационно-синтаксических нормах построения изучаемых фраз, сверхфразовых единиц, дискурса, а также знания об общих и специфических способах выражения универсальных категорий в родном и иностранном языках;

2) языковые навыки распознавания лексических и грамматических высказываний на иностранном языке; декодирования языковых понятий и представлений в РП на иностранном языке; образно-схематического представления языковой информации о правилах построения и оформления фраз и сверхфразовых единств на иностранном языке; фонетического, лексико-грамматического, интонационно-синтаксического оформления высказываний в соответствии с литературными нормами;

3) языковые способности к лингвистическому наблюдению и обобщению его результатов в виде правил (вербальных и образно-схематических) и языковых алгоритмов [67].

Н.Д. Гальскова включает сюда «знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми средствами общения (лексико-грамматическими и фонетическими)» [20, с. 19]. По мнению К.М. Ирисхановой и Г.В. Стрелковой, содержание языковой компетенции включает следующие компоненты:

- знание фонологических, лексических, грамматических явлений и закономерностей изучаемого языка как системы, включая когнитивную организацию и способы хранения знаний о языковых явлениях в сознании индивида (например, ассоциативные, парадигматические и другие виды связей языковых явлений);

- знание литературной нормы изучаемого языка и умение применять эти знания в коммуникативной и профессиональной деятельности;

- языковые характеристики видов дискурса (устный и письменный дискурс, подготовленная и неподготовленная речь, официальная и неофициальная речь);

- основные речевые формы высказывания: повествование, описание, монолог, диалог [33].

Анализируя интерпретацию языковой компетенции зарубежными и отечественными исследователями, можно сделать следующие выводы:

- 1) языковая компетенция признается базовым компонентом коммуникативной компетенции, без языковой компетенции коммуникативная компетенция не может быть сформирована;

- 2) большинство ученых рассматривает языковую компетенцию как знание языковой системы изучаемого языка на всех уровнях (фонологическом, лексическом, грамматическом), знание грамматических правил построения предложений;

- 3) некоторые исследователи (И.Л. Бим, В.В. Сафонова, С. Муаран, Ян ван Эк и др.) включают в языковую компетенцию навыки и умения использования этих знаний в речевой деятельности на иностранном языке.

На наш взгляд наиболее полное и точное определение языковой компетенции дала французский исследователь С. Муаран, подразумевая при этом три аспекта языка: фонетику, лексику, грамматику. Кроме того, она включает в это понятие умение применять данные знания и навыки в практике общения и строить верные грамматические высказывания. На этом основываются четыре вида речевой деятельности и последующее овладение иностранным языком, что является одним из основных условий успешного окончания высшего образования. Согласно требованиям ФГОС ВПО к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата выпускник по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование должен владеть одним из иностранных языков на уровне, позволяющем

получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников (ОК-10) [70]. Если обратиться к требованиям основной образовательной программы бакалавриата вуза, она должна включать лабораторные практикумы и практические занятия по модулям базовой части, формирующим у обучающихся умения и навыки в области большого числа дисциплин, в том числе и иностранного языка.

Согласно ФГОС ВПО бакалавр по направлению подготовки 035700 Лингвистика должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности: обеспечение межкультурного общения в различных профессиональных сферах; выполнение функций посредника в сфере межкультурной коммуникации; использование видов, приемов и технологий перевода с учетом характера переводимого текста и условий перевода для достижения максимального коммуникативного эффекта; обработка русскоязычных и иноязычных текстов в производственно-практических целях; экспертный лингвистический анализ звучащей речи и письменных текстов на любом языке в производственно-практических целях; разработка средств информационной поддержки лингвистических областей знания; выявление и критический анализ конкретных проблем межкультурной коммуникации, влияющих на эффективность межкультурных и межъязыковых контактов; организация деловых переговоров, конференций, симпозиумов, семинаров с использованием нескольких рабочих языков; организация информационно-поисковой деятельности, направленной на совершенствование профессиональных умений в области методики преподавания и перевода; применение тактик разрешения конфликтных ситуаций в сфере межкультурной коммуникации; организация процессов по формализации лингвистического материала в соответствии с поставленными задачами и др. [80].

Иностранный язык, как известно, уже в советские времена входил в перечень изучаемых в школе предметов. Однако в СССР не было такой

необходимости в знании языков, поэтому преподавали не сам язык, на котором говорят в мире, а его строение. 27 мая 1961 года было принято постановление Совета министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков», согласно которому планировалось создание 700 спецшкол и написание новых учебников для изучения иностранного языка. Постановление разрешало вести преподавание иностранного языка в детских садах и начальных классах школ. Предлагалось изменить учебные планы университетов, в первую очередь по гуманитарным специальностям, с тем, чтобы лица, оканчивающие их, свободно владели иностранным языком.

К концу 80-х, началу 90-х основным фактором при обучении иностранным языкам стала скорость. Пособия Г.А. Китайгородской и И.Ю. Шехтера были признаны лучшими, а в 1986 г. был открыт Центр интенсивного обучения иностранным языкам. Концепции Китайгородской и Шехтера — это своего рода разновидность коммуникативного метода, суть которого – обучение общению посредством общения. В начале 90-х стали активно появляться методики, которые основывались на восприятии иноязычной речи на слух.

Согласно новому ФГОС государственная (итоговая) аттестация обучающихся, освоивших основную образовательную программу, проводится в форме единого государственного экзамена по окончании 11 класса в обязательном порядке по учебным предметам: «Русский язык и литература»; «Математика: алгебра и начала анализа, геометрия»; «Иностранный язык». Обучающийся может самостоятельно выбрать уровень (базовый или углубленный), в соответствии с которым будет проводиться государственная (итоговая) аттестация в форме единого государственного экзамена [82].

Целью единого государственного экзамена по иностранным языкам является определение уровня иноязычной коммуникативной компетенции экзаменуемых. Основное внимание при этом уделяется речевой компетенции, т.е. коммуникативным умениям в разных видах речевой

деятельности: аудировании, чтении, письме, а также языковой компетенции, т.е. языковым знаниям и навыкам. Социокультурные знания и умения проверяются опосредованно в разделах «Аудирование», «Чтение» и являются одним из объектов измерения в разделе «Письмо»; компенсаторные умения проверяются опосредованно в разделе «Письмо».

Следовательно, письменная часть КИМ ЕГЭ по иностранным языкам содержит разделы «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика» и «Письмо». При этом следует иметь в виду, что, хотя разделы «Аудирование», «Чтение» и «Письмо» имеют в качестве объектов контроля умения в соответствующих видах речевой деятельности, эти умения обеспечиваются необходимым уровнем развития именно языковой компетенции экзаменуемых. Особое место в Федеральном компоненте государственных стандартов общего образования по иностранным языкам (2004 г.) отводится говорению как виду речевой деятельности. Все выше названные разделы КИМ ЕГЭ по иностранным языкам в совокупности и формируют у обучающихся языковую компетенцию [28].

Очевидно, что языковая компетенция - это сложное, многогранное понятие, которое подразумевает владение определённым набором знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в разных сферах деятельности [54, с. 93]. Как уже упоминалось выше, исследованиями относительно понятия «языковая компетенция» занималось множество учёных как отечественной, так и зарубежной методики. Ян ван Эк полагает, что языковая компетенция является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции.

В монографии Совета Европы 2001 г. данное понятие определяется как знание словарных единиц и владение определёнными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленное высказывание. В структуре языковой компетенции выделяются следующие компоненты: 1) лексическая; 2) грамматическая; 3) семантическая; 4)

фонологическая; 5) орфографическая и 6) орфоэпическая компетенции [53]. Все эти составные части легли в основу Единого государственного экзамена по иностранному языку. Согласно «Стандарту основного общего образования по иностранному языку» (2004), уровень владения иностранным языком выпускниками средней школы должен соответствовать пороговому уровню обученности (В-1) или, по крайней мере, приближаться к нему. Компоненты языковой компетенции так же являются составными частями четырёх видов речевой деятельности, на которых и строится владение иностранным языком. Рассмотрим особенности каждого компонента более подробно.

Под *лексической компетенцией* понимается знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы и способность использования данных элементов в речи [71]. Другими словами, это способность обучающегося к определённым организованным действиям с лексическими единицами, направленным на усвоение их графической и фонетической формы, а также правил сочетания их с другими лексическими единицами. Также под лексической компетенцией понимается «основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объём его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова» [83]. Лексические элементы включают фразеологические единицы, устойчивые сочетания и модели, отдельные слова [45, с. 65-72].

Для лексической компетенции характерно наличие следующих умений:

- осознанно имитировать звуковой образ иноязычного слова;
- быстро находить слова в ментальном лексиконе;
- реконструировать когнитивный образ слова в естественную языковую форму;
- прогнозировать последующее слово, учитывая при этом правила лексической и грамматической валентности;

- ассоциировать словесные пары и целые тематические ряды при порождении высказывания;
- владеть разными аспектами лексической стратегии;
- использовать персональный стиль при усвоении лексического материала;
- выделять предмет говорения и организовывать вокруг него лексические единицы;
- выделять в текстах смысловые вехи и организовывать вокруг них единицы лексического уровня;
- выражать одну и ту же мысль разными лексическими средствами;
- догадываться о значении неизвестных слов по их составляющим;
- добиваться выразительности речи путем подбора специальных лексических единиц;
- решать проблему нехватки лексических единиц разными путями;
- осуществлять лексическую самокоррекцию [90].

Другой главной составляющей языковой компетенции является грамматическая. Под *грамматической компетенцией* учёные Совета Европы подразумевают знание грамматических элементов языка, а также умения использовать их в своих высказываниях. Она предполагает умение воспринимать и выражать мысли, оформляя их в соответствии с определёнными грамматическими правилами, преобразовывать отдельные лексические единицы в осмысленные высказывания решая при этом те или иные коммуникативные задачи. Е.И. Пассов под грамматическими навыками понимает «сложноструктурированные действия, совершаемые в навыковых параметрах и обеспечивающие в качестве условий речевой деятельности ситуативно-адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня» [57, с. 57]. Необходимыми качествами этого навыка, по мнению автора, являются автоматизм, гибкость, устойчивость, обобщённость, сложность [57, с. 55].

С. Савиньон рассматривает грамматическую компетенцию, как овладение лингвистическими принципами, способностью узнавать фонетические, лексические, морфологические и синтаксические признаки языка и, в дальнейшем, оперировать этими признаками для конструирования собственных слов и предложений. По мнению учёного, знание теорий грамматики и формулировка правил менее важны, нежели умение использовать данные правила [109].

Шимичев А.С. считает, что все компоненты грамматической компетенции имеют межкультурную составляющую, как основу обучения при межкультурном подходе. В связи с этим он говорит о грамматической компетенции с опорой на межкультурный компонент, под которой понимает владение определенным набором грамматических знаний, навыков и умений, способность к ведению межкультурного диалога и выполнение речевой деятельности, а также обладание навыками и умениями передачи всей совокупности теоретических и теоретико-практических знаний учащимся в процессе профессионально-педагогической деятельности [109].

Семантическая компетенция учащегося, по мнению учёных Совета Европы заключается в знании возможных способов выражения определенного значения и в умении их использовать [53, с. 104–112].

Очевидным является то, что без осмысления значения языковых явлений невозможно формирование иноязычных коммуникативных способностей. Семантическая компетенция отражает единство языка и мышления, что «сводится, в конце концов, к тому, что средства выражения, начиная от простого звучания и кончая самыми тонкими синтаксическими и иными формами, абсолютно неотделимы от соответственных понятий: слова перестают быть словами, если отнять у них их значение» [93].

Одним из основных требований при обучении иностранному языку является актуализация возможных способов выражения смыслового компонента высказывания при помощи языковых средств разных уровней. Поскольку целью обучения иностранным языкам является способность

успешно коммуницировать на данных языках, а язык – это, прежде всего, средство выражения и передачи информации, то практически любой аспект его формальной структуры имеет, в конечном счете, семантическую мотивировку [35]. Таким образом, формирование семантической компетенции направлено на умение выражать смысл при помощи различных языковых средств – это обеспечивает достижение коммуникативного эффекта, а, значит, повышает результативность процесса общения.

Фонологическая, орфографическая и орфоэпическая компетенции развиваются параллельно с вышерассмотренными компетенциями и реализуются в каждом виде речевой деятельности, в устной и письменной речи. Под фонологической компетенцией подразумевается умение воспринимать и воспроизводить иноязычную речь. Это совокупность знаний обучающихся о соотношении фонологической и фонетической систем родного и иностранного языков, а также соответствующие практические навыки. По определению французского лингвиста А. Мартине, фонология — это функциональная фонетика [44].

Фонологическая компетенция включает:

- звуковые единства языка (фонемы) и их варианты (аллофоны);
- артикуляционно-акустические характеристики фонем (например, звонкость, лабиализация, назализация и т.д.);
- фонетическую организацию слов (слоговая структура, последовательность фонем, словесное ударение, тона);
- просодику;
- ударение и ритм;
- интонацию;
- фонетическую редукцию;
- редукцию гласных;
- сильные и слабые формы;
- ассимиляцию;
- выпадение конечного гласного [62].

Орфографическая компетенция предполагает знание буквенных символов, используемых при создании письменного текста, умение распознавать и изображать данные символы на письме. Данная компетенция также подразумевает знание знаков, правил пунктуации и общепринятых условных обозначений в письменной речи. В алфавитных системах учащиеся должны знать:

- форму букв (печатных и рукописных, заглавных и строчных);
- написание слов, в том числе общепринятых обращений;
- знаки и правила пунктуации;
- общепринятые условные обозначения, типы шрифтов и т.д.
- общеизвестные символы [45].

Обучение письменной речи реализуется в процессе овладения студентами набором соответствующих знаний, речевых навыков и коммуникативных умений, необходимых для создания письменного текста, служащего средством общения, как в профессиональной сфере, так и в повседневной жизни [38].

Обучение письму предполагает овладение графикой, орфографией, словообразованием, пунктуацией, набором речевых интенций для выражения идей в связной форме. Следовательно, обучение иноязычной письменной речи должно происходить комплексно, учитывая орфографические, лексические, грамматические и стилистические нормы иностранного языка; развивая общую и коммуникативную (лингвистическую, социокультурную, прагматическую) компетенции [22].

В виду того факта, что основная цель изучения иностранных языков — это процесс коммуникации, необходимым условием является формирование у обучающихся орфоэпической компетенции. Данная субкомпетенция подразумевает навыки правильного произнесения слов, умения прочесть слово по его графической форме, знание орфоэпических норм изучаемого языка. Орфоэпическая норма — это совокупность правил нормативного

литературного произношения. В орфоэпическую компетенцию учёные Совета Европы включают:

- знание правил правописания;
- умение пользоваться словарем, знание традиционно используемых систем транскрипции;
- умение соотносить знаки пунктуации с членением и интонационным оформлением текста;
- умение определить по контексту значение слова или синтаксической конструкции в случаях омонимии, так называемой грамматической полисемии и т.д. [45, с. 104–112].

А.А. Бондаренко и М.Л. Каленчук в своей работе утверждают, что орфоэпическая компетенция состоит в практическом освоении норм произношения и владении этими нормами в двух видах речевой деятельности: говорении и чтении [12]. Орфоэпия тесно связана с орфографией и фонетикой, так как без знания звуков, правильного их интонирования и написания слов тяжело овладеть орфоэпическими умениями и навыками. Как говорил в своих работах российский педагог и методист Н.С. Рождественский, чем выше культура устного слова, чем правильнее орфоэпически говорят ученики – тем правильнее они пишут [65].

Безусловно, термин «языковая компетенция» с момента его введения подвергался неоднократным изменениям и единого толкования данного понятия нет. Так или иначе, рассмотрев трактовку языковой компетенции отечественными и зарубежными учёными, мы делаем вывод о том, что языковая компетенция является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции, получая при этом различные названия - лингвистическая, языковая или грамматическая компетенция. Коммуникативная компетенция не может функционировать самостоятельно без опоры на языковую; в зависимости от количества компонентов языковая компетенция получает различное наполнение. Анализ структуры языковой компетенции в работах исследователей позволяет установить, что её

основными компонентами являются знания лексических, фонетических и грамматических явлений языка, умения распознавать эти явления и оперировать полученными знаниями.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что в методике обучения иностранным языкам существует большое количество концепций структуры языковой компетенции, которые отличаются разнообразием компонентного состава. Тем не менее, общими и основными компонентами языковой компетенции следует считать фонетическую, лексическую и грамматическую субкомпетенции, которые необходимо целенаправленно формировать на всех этапах изучения иностранного языка.

1.2. Модель формирования языковой компетенции студентов лингвистических факультетов

Понятие «языковая компетенция» можно толковать как динамическое сочетание знаний и практических навыков. Оно предполагает владение набором языковых единиц в соответствии с определённой тематикой, ситуацией общения, а также навыки и умения оперировать данным материалом и полученными знаниями [100]. Этот термин определяет способность людей использовать иностранный язык в профессиональной, научной деятельности и в социальной коммуникации. Для студентов, изучающих иностранный язык как специальность, правильно сформированная языковая компетенция является необходимой составляющей их будущей профессии. Вопросами по формированию языковой компетенции неоднократно занималось множество учёных и методистов, существует большое количество исследований её структуры и компонентов. Однако на наш взгляд данная область науки все же не в полной мере изучена, что и обусловило необходимость разработки педагогической модели.

Реализация процесса обучения по формированию языковой компетенции у студентов осуществляется посредством определённых

методологических подходов. Наряду с Е.Ю. Никитиной и О.Ю. Афанасьевой мы считаем, что подход является теоретико-методологической основой педагогического исследования [107]. Учёные по-разному трактуют понятие «методологический подход». Н. Стефанов рассматривает его как комплекс принципов, определяющих общую цель и план соответствующей деятельности [74]. Согласно Э.Г. Юдину и И.В. Блаубергу методологический подход является основополагающей методологической ориентацией исследования. Учёные определяют данное понятие как «точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта, как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования)» [10]. Мы придерживаемся определения Н.В. Ипполитовой, рассматривая методологический подход как набор определённых идей, выявляющих общую научную позицию исследователя, принципов, находящихся в основе стратегий исследовательской деятельности, и способов, приемов, которые способствуют реализации избранной стратегии в практической деятельности [32, с. 9–15].

За основу нашего исследования мы взяли системно-деятельностный подход, который является основополагающим для реализации ФГОС. Согласно пункту 7.2 ФГОС ВПО, методологическую основу образовательной программы бакалавриата составляет формирование общекультурных компетенций выпускников, т.е. компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера. В вузе должна быть сформирована социокультурная среда, созданы условия, необходимые для всестороннего развития личности обучающихся [81]. Советский психолог и педагог А.Н. Леонтьев аргументированно пишет в своих работах о педагогическом значении деятельностного подхода. «Для овладения достижениями человеческой культуры», – говорит автор, – «каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную той, которая стоит за этими достижениями» [43, с. 102].

Целью системно-деятельностного подхода является социальное и личностное развитие учащихся. При системно-деятельностном подходе личность, изучающая язык, является субъектом социальной деятельности, решающим определённые задачи, где язык выступает объектом изучения, а также инструментом деятельности. «В рамках данного подхода под решением задачи понимаются действия, производимые одним человеком или группой людей, каждый из которых стратегически использует свои специфические компетенции для достижения определенного результата» [45, с. 8]. Суть системно-деятельностного подхода заключается в том, что учение выступает не как простая передача знаний от учителя к учащимся, учение рассматривается как совместное взаимодействие, сотрудничество. Применение системно-деятельностного подхода к обучению даёт возможность превратить ученика из пассивного объекта образовательного процесса в активный субъект учебно-познавательной деятельности [59, с. 14]. При системно-деятельностном подходе учебно-познавательный процесс обучаемых организован так, что они не пассивно воспринимают информацию и знания, а сами активно участвуют в этом процессе [40]. Таким образом, предполагается, что в процессе той или иной деятельности, обучаемые становятся активными пользователями иностранного языка.

Формирование компетенций при системно-деятельностном подходе происходит в рамках решения конкретных задач в деятельности с использованием определенных стратегий. Выполнение такого рода задач непосредственно связано с деятельностью субъекта. Таким образом, очевидно, что методическое понятие «деятельность» является основным при системно-деятельностном подходе. При изучении иностранного языка одним из основных видов деятельности является речевая. Она, согласно «общевропейским компетенциям» подразумевает «практическое применение коммуникативной компетенции и составляющей её языковой компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия и, или

порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретной коммуникативной задачи» [45, с. 8]. Одним из основных отличий системно-деятельностного подхода является самооценка и самоконтроль, поскольку любая деятельность предполагает наличие какого-то результата. Таким продуктом овладения иноязычной культурой при системно-деятельностном подходе является «интегрированное сложное умение управлять всей деятельностью человека в диалоге культур и основой для дальнейшего самосовершенствования в самообразовании» [51, с. 22]. Такое «интегрированное сложное умение» и является не чем иным как сформированной компетенцией.

Из всего выше сказанного мы можем подчеркнуть, что актуализация системно-деятельностного подхода при его систематичном применении будет способствовать эффективности образования по следующим показателям:

- личностно значимый и социальный характер результатов образования;
- возможность более гибкого усвоения знаний, а также самостоятельное изучение материала в некоторых областях;
- повышение уровня мотивации, заинтересованности обучающихся;
- создание необходимых условий для личностного и культурного развития студентов, а также для усвоения знаний и навыков, формирование не только необходимого набора компетентностей в изучении иностранного языка, но и картины мира.

Актуальный на сегодняшнее время интегрированный предметно-языковой подход так же представляет для нас достаточно большой интерес. Данный подход более известен под названием CLIL (Content and Language Integrated Learning). Термин CLIL был введён Дэвидом Маршем в 1994 году подразумевая при этом различные формы использования языка как средства обучения [89]. Исследование психолого-педагогической литературы в аспекте этого вопроса позволяет констатировать тот факт, что предметный

интегрированный подход приобретает большую популярность в мире. Он может успешно работать в различных образовательных контекстах билингвального обучения из-за многокультурного и многонационального состава обучающихся.

Необходимость выбора данного подхода обусловлена рядом требований и факторов, которые диктует нам современное общество и государство. В приоритете стоит формирование современной, социально и профессионально мобильной личности, способной к межкультурному взаимодействию. Помимо этого, специфика подхода CLIL соответствует требованиям ФГОС, согласно которым умение общаться на ИЯ в профессиональном контексте становится ведущим. Сформированная у выпускника языковая компетенция в совокупности с рядом других должна позволить ему использовать язык в профессиональной деятельности как средство общения. Именно поэтому интегрированный предметно-языковой подход является для этого, на наш взгляд, одним из наиболее эффективных, и позволяет разнообразить образовательную среду.

Суть данного подхода состоит в том, что иностранный язык выступает инструментом изучения содержания определённой дисциплины. В свою очередь содержание является ресурсом для изучения языка. Особое внимание уделяется специальной лексике и текстам. Таким образом возникает возможность изучить тот или иной предмет, изучая при этом иностранный язык [104]. CLIL имеет свое происхождение в различных социально-языковых и политических контекстах и относится к любому языку, возрасту и уровню образования: от дошкольного, начального до высшего, профессионального обучения. В этом смысле CLIL отвечает всем европейским образовательным программам, предназначенным для всех граждан, где считается, что многоязычие и мультикультурализм содействуют интеграции, пониманию и мобильности среди европейцев [105].

CLIL – это «двунаправленный компетентностный подход к обучению, в котором иностранный язык используется для преподавания как основного

предмета, так и для изучения самого языка» [108, с. 6]. В современной методологии существует следующее определение данного подхода: это - дидактическая методика, которая позволяет сформировать у учащихся коммуникативную компетенцию на иностранном языке в том же образовательном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений [76]. Помимо изучения иностранного языка в рамках CLIL этот подход помогает студентам развивать мышление и быть готовыми к выполнению своих профессиональных обязанностей [96]. CLIL может быть интегрирован в педагогическую практику с самого начала профессиональной подготовки в университете. Применение данного подхода в высших учебных заведениях даст возможность подготовить специалистов в определённых профессиональных областях с хорошими навыками владения иностранным языком.

Цели интегрированного предметно-языкового подхода достаточно различны. Среди наиболее значимых можно назвать следующие [97]:

- улучшение системы образования;
- создание необходимых условий, которые позволят студентам достичь соответствующего уровня в определённой образовательной дисциплине;
- повышение уровня знаний учащихся как на родном, так и на иностранном языке, придавая им одинаковое значение;
- развитие межкультурного взаимодействия и взаимопонимания;
- развитие социальных и мыслительных навыков.

CLIL базируется на пяти основных принципах, которые необходимо учитывать. Это такие аспекты, как культурный, социальный, языковой, предметный, обучающий. Кроме того, в основе интегрированного предметно-языкового подхода лежит принцип полноценного погружения в естественную языковую среду, т.к. обучающийся пропускает через себя широкий объём языкового материала. Всё это позволяет охватить большое количество лексических единиц, способствует расширению активного

словаря студентов, происходит формирование объёмного запаса специальной терминологии, грамматических структур и конструкций. Данный подход даёт возможность обучающимся применять новые языковые знания и навыки прямо сейчас, а не изучать их сейчас, чтобы использовать позже. Однако многозначительным является тот факт, что преподаватель должен быть специалистом в той или иной предметной области, поскольку в основе CLIL стоит всё-таки предметное содержание и, конечно же, высокий уровень владения иностранным языком [34]. Чтение лекций, ведение практических и семинарских занятий на иностранном языке позволит не только студентам продолжить овладение иностранным языком в специальных целях, но и даст возможность преподавателю постоянно совершенствовать свои языковые навыки.

Таким образом, опираясь на утверждения методистов CLIL, данный образовательный подход [102]:

- способствует улучшению и развитию как иностранных, так и родного языков;
- готовит студентов к глобализированному миру, помогает развивать межкультурную компетентность;
- повышает мотивацию обучаемых к изучению иностранных языков;
- способствует овладению большим набором лексических единиц и словосочетаний, разнообразию словарного запаса;
- повышает уверенность студентов в использовании иностранного языка.

Помимо подходов теоретико-методологическую основу модели образуют принципы обучения. *Принцип коммуникативной направленности* предполагает овладение иностранным языком как средством социального взаимодействия, обеспечивает готовность обучающихся к общению с представителями иностранных культур. Следует обратить внимание, что ведущим условием этого принципа является обучение через общение. В связи с этим необходимым является максимальное приближение условий

обучения процессу реального общения. Коммуникативная направленность обучения предусматривает в качестве объекта усвоения целостные языковые комплексы, из которых состоит высказывание, объединение этих комплексов и использование их в различных условиях при выполнении определенных речевых задач [4].

Принцип личностно-ориентированной направленности имеет своей целью учёт и сохранение индивидуальных особенностей учащихся. Во главу угла ставится самооценку обучающегося, включение его личностных функций, его субъективный опыт. Данный принцип представляет собой такую организацию взаимодействия преподавателя и студентов, которая формирует у последних способность быть субъектами, ставить и реализовывать свои цели, направленные в последующем на их самореализацию [66].

Принцип деятельностного характера подразумевает обучение, нацеленное на формирование способностей к межкультурному взаимодействию. Обучение носит деятельностный характер, выраженный во внешней или внутренней умственной активности студентов. Реализации деятельностного принципа способствует применение на занятиях различных форм взаимодействия обучающихся. Это даёт возможность самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, т.е. проявить себя в качестве полноправного участника этой деятельности, активно участвовать в образовательном процессе [56].

Системно-деятельностный и интегрированный предметно-языковой подходы легли в основу модели формирования языковой компетенции студентов-лингвистов и составляют её методологическую базу. Разработанная модель включает в себя следующие компоненты: целевой, содержательный, организационно-функциональный и оценочно-результативный. Все компоненты модели находятся в непосредственной взаимосвязи между собой и ориентированы на высокий уровень

сформированности языковой компетенции студентов. Модель представлена схематически на рис. 1.

Рассмотрим каждый компонент модели более подробно.

Целевой компонент подразумевает цель, своего рода прогнозируемый результат, который должен быть получен в ходе данного педагогического исследования.

Под целью исследования мы подразумеваем формирование у студентов лингвистов языковой компетенции как составляющей коммуникативной компетенции. В свою очередь под языковой компетенцией понимается способность использовать иностранный язык как средство коммуникации, а также возможность выражать свои мысли, идеи, желания на данном языке устно или графически. Именно целевой компонент определяет назначение модели, а также обеспечивает её функционирование.

Содержательный компонент модели находится в непосредственной зависимости от целевого компонента, т.е. направлен на формирование ключевых составляющих языковой компетенции, а именно лексической, фонетической и грамматической. Помимо этого, он взаимосвязан с теоретико-методологической основой модели. Именно подходы и принципы обучения определяют его содержание, какие умения и навыки необходимо формировать, чтобы осуществлять общение на иностранном языке. Содержательный компонент включает в себя три блока: 1) предъявление языкового материала; 2) формирование навыков; 3) контроль.

1) Предъявление языкового материала является своего рода базой содержательного компонента. Этот блок подразумевает презентацию лексических и фонетических единиц и грамматических конструкций, их первичное закрепление. Именно на этом этапе студенты получают те необходимые знания, которые подготавливают и создают основу для последующего формирования языковой компетенции.

2) Второй блок содержательного компонента подразумевает дальнейшую работу с введённым языковым материалом, его активизацию и

отработку. Только путём постоянных тренировок и выполнения множества упражнений может быть выработан тот или иной навык. Благодаря специально организованным целенаправленным действиям навык совершенствуется и закрепляется.

3) Третий блок имеет своей целью контроль качества усвоения языкового материала, оценивание полученных результатов. Показателями сформированности навыков является выполнение действий без предварительного обдумывания, быстро, точно и правильно. При необходимости этот блок также предусматривает дальнейшие мероприятия по регулированию образовательного процесса, в том случае, если навык сформирован не в достаточной степени хорошо.

Организационно-функциональный компонент подразумевает применение на занятиях большого многообразия средств обучения (аудиальных, визуальных, технических, дидактических), что безусловно воздействует на мотивацию с положительной стороны. Важнейшим фактором этого компонента является такая организация процесса обучения, которая бы способствовала высокой работоспособности и активности студентов, в максимальной степени обеспечивая овладение знаниями и навыками и, тем самым, осуществляя образовательную, воспитательную и развивающую функции. Также одним из основополагающих аспектов является интерактивная деятельность, различные методы и формы взаимодействия обучающихся.

Под **оценочно-результативным компонентом** модели мы понимаем оценку уровня сформированности языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов. Согласно результатам данной оценки, мы выделяем три уровня: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень сформированности языковой компетенции характеризуется тем, что обучающийся владеет определёнными теоретическими навыками, однако испытывает затруднения при практическом использовании языка. Это объясняется не достаточным

словарным запасом, знанием наиболее употребимых, распространённых и довольно простых фраз и конструкций. Здесь мы можем говорить о наличии лишь фрагментарных знаний и неумении применять их в любой ситуации на практике. Низкий уровень указывает на недостаточное стремление при достижении цели, отсутствие потребности в изучении, неумение анализировать и корректировать собственную деятельность.

Средний уровень определяется владением языковой компетенцией, однако не в полной мере и не во всех аспектах. Студент не испытывает больших затруднений в процессе коммуникации, может быстро реагировать и выражать свою точку зрения на различные темы, однако знания и навыки недостаточно прочные. Обучающийся не до конца сконцентрирован при достижении цели, но владеет навыками самоанализа. Имеется достаточное стремление к достижению цели, а также по большей части удовлетворённость результатами.

Высокий уровень сформированности компетенции характеризуется отсутствием языковых барьеров при практическом использовании иностранного языка, способностью и готовностью к межкультурной коммуникации. Эту способность определяют глубокие знания, прочные умения и навыки, их адекватная оценка, а также стремление к взаимодействию. Учащийся осознаёт значимость и ценность своих умений, стремится к дальнейшему росту и развитию. Владение языковой компетенцией на высоком уровне является результатом модели формирования языковой компетенции студентов.

Определение уровня сформированности языковой компетенции определяется через оценку конечных результатов деятельности, а также личностного отношения к ней обучающихся. Это необходимо для выявления новых форм, средств, технологий обучения, повышения качества образования в высшей школе.

Таким образом, представленная модель выступает одним из возможных вариантов решения проблемы исследования. Она опирается на принцип

коммуникативности, личностной ориентированности, интегрированный предметно-языковой подход (CLIL) и системно-деятельностный подход. Модель включает в себя четыре компонента: целевой, содержательный, организационно-функциональный, оценочно-результативный.

Содержательный компонент представлен тремя блоками: предъявление языкового материала, формирование навыков, контроль. Положительную результативность модели обеспечивает соблюдение выдвинутых нами педагогических условий: 1) создание интерактивной коммуникативной среды; 2) отбор и применение в процессе обучения аутентичных материалов; 3) разработка на основе аутентичных материалов и апробация комплекса упражнений. Взаимосвязь каждого компонента модели между собой обуславливает её целостность, системность и эффективность.

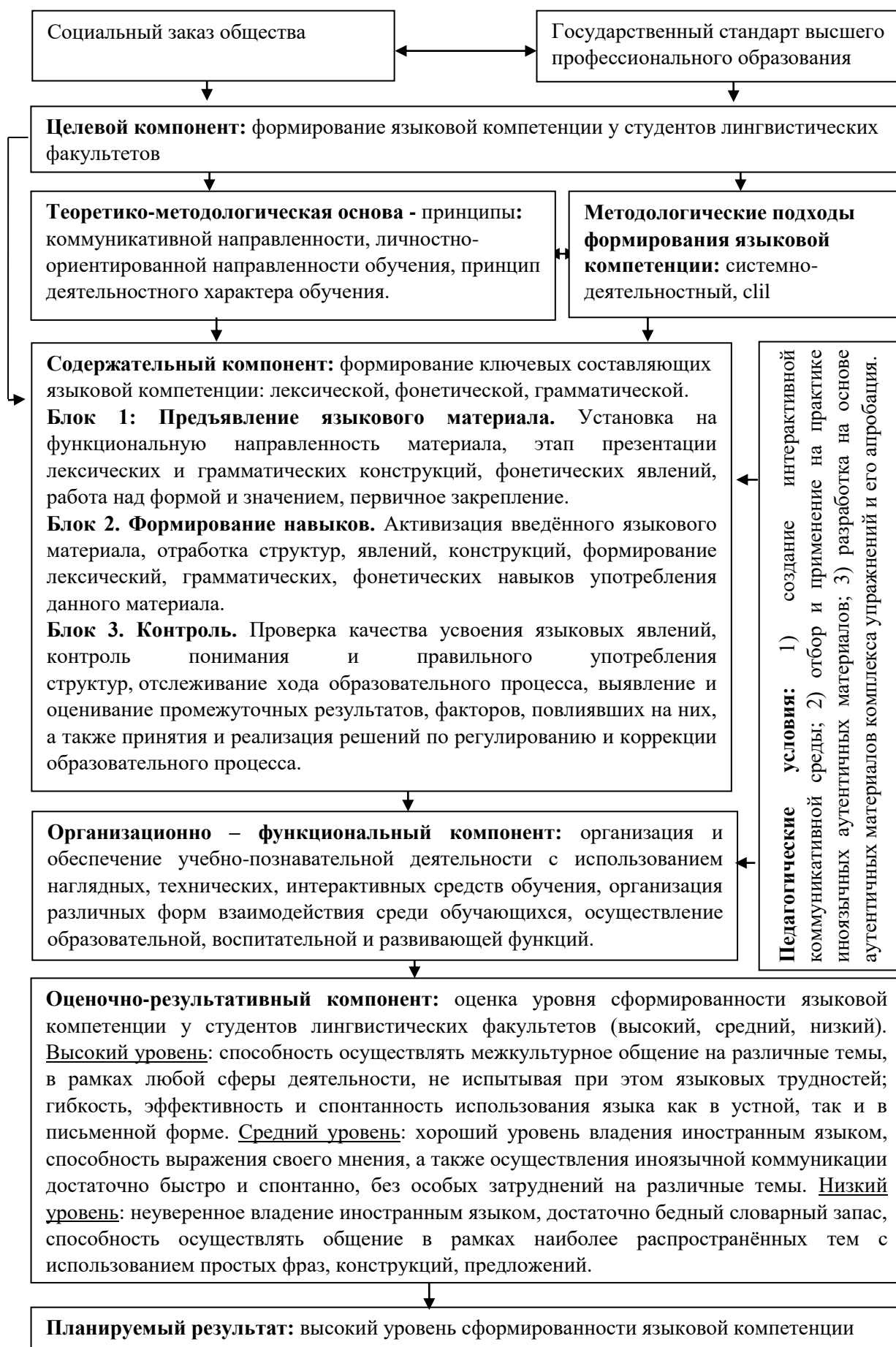


Рис. 1. – схема модели формирования языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов.

1.3. Педагогические условия формирования языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов

Успешность функционирования в образовательном процессе той или иной системы может быть обеспечена при соблюдении определённых педагогических условий. Отличительной чертой данного понятия является то, что оно подразумевает под собой одновременно цель, содержание, средства, методы и формы обучения.

В словаре русского языка С.И. Ожегова «условие» рассматривается как обстоятельство, от которого что-то зависит, некие правила, установленные в определённой области жизни, обстановка, в которой что-либо происходит [55]. Психологи рассматривают это понятие как совокупность внутренних и внешних причин, влияющих на психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, определяющих процесс развития, его динамику и конечные результаты [50]. Схожую с психологами позицию занимают педагоги, характеризуя условие как совокупность изменяющихся природных, социальных, внешних и внутренних факторов, оказывающих разностороннее влияние на развитие человека, становление его личности, а также поведение, воспитание и обучение [61, с. 36].

Исходя из вышесказанного понятие «педагогическое условие» можно охарактеризовать следующими признаками:

- это совокупность причин, факторов, воздействий, обстоятельств;
- педагогические условия влияют на обучение, развитие, воспитание и становление личности человека;
- педагогические условия могут оказывать динамическое воздействие на образовательные и воспитательные процессы ускоряя или замедляя их, а также изменяя конечные результаты.

В нашей модели мы выделяем следующие педагогические условия: 1) создание интерактивной коммуникативной среды; 2) отбор и применение на

практике иноязычных аутентичных материалов; 3) разработка на основе аутентичных материалов комплекса упражнений и его апробация.

Научиться использовать язык как инструмент и при этом творчески можно только в процессе активного общения на данном языке. Именно поэтому в процессе овладения иностранным языком очень важно находиться в языковой среде, так как сформированная языковая компетенция подразумевает автоматизацию необходимых навыков. Довести эти навыки до автоматизма невозможно выполняя лишь упражнения. Достижение автоматизации осуществляется при постоянном использовании языка в речи в естественных условиях. Поэтому специально создаётся *интерактивная среда* для осуществления коммуникации [41].

Согласно концепции американского психолога, Дж. Мида под интеракцией понимается межличностная коммуникация, отличительной чертой которой является готовность каждой стороны принимать роль собеседника [11]. Мы согласны с мнением Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова, которые подразумевают под интеракцией, прежде всего, организацию совместных действий, способствующих реализации некой общей деятельности [36]. Они отмечают, что в основе процесса интеракции лежит межличностное взаимодействие, цель которого - обмен информацией, мнениями, суждениями, результатами деятельности [36, с. 55].

В теории и методике обучения иностранным языкам считают, что интерактивная среда является наиболее эффективной формой обучения межкультурному взаимодействию и, тем самым, общению [69]. Целью применения методов интеракции на занятиях является межличностная коммуникация, социальное общение, особенность которого состоит в способности человека принимать роль собеседника, воспринимать его, основывая на этом собственные действия [1]. В основе такого обучения лежит процесс моделирования различных ситуаций общения с целью решения коммуникативных задач. Некоторые методисты приравнивают его к коммуникативному подходу, так как полагают, что «интерактивная модель

овладения языком подразумевает обучение во время и в процессе участия в языковых актах (speech events)» [101].

А.А. Леонтьев утверждает, что общение обусловлено интеракцией. Именно благодаря общению люди вступают во взаимодействие друг с другом, а не наоборот [42]. С точки зрения М.В. Кларина в основе интерактивного обучения лежит прямая взаимосвязь учащихся с учебным окружением. При этом учебная среда играет роль реальности. Важным в создании интерактивной среды является то, что все учащиеся вовлечены в образовательный процесс, а также принимают активное участие в процессе коммуникации. Задача педагога организовать условия учащимся не только для общения, но и для проявления инициативы, самостоятельного поиска.

Интерактивные технологии обучения предполагают также диалоговое общение. Педагогическая интеракция является основой коммуникации и диалогического взаимодействия, что ведёт к взаимопониманию, решению общих задач. При таком сотрудничестве один собеседник всегда занимает доминирующее положение. С.Ф. Шатилов определяет диалог как совместное творчество, сотрудничество, где поведение одного из участников определяется речевым поведением другого [91]. И.Л. Бим характеризует диалог как поочередно сменяющиеся и порождающие друг друга реплики [8].

Характерной чертой диалогического взаимодействия является доброжелательный настрой, положительный климат общения. По мнению В.В. Горшковой диалог наиболее точным образом передаёт психологическую структуру общения, в котором воспроизводится вся целостность самого общения. Диалог - это не просто обмен информацией, это также поиск новых идей [26]. Любой диалог строится на диалогической ситуации. Студенты должны понимать, при каких обстоятельствах происходит коммуникация и какова её цель, какие фразы-клише, словосочетания и выражения уместно применить, для того, чтобы интеракция состоялась [17].

Диалогическое общение включает в себя три компонента: интеллектуальный (организация совместной деятельности),

коммуникативный (обмен информацией) и перцептивный (восприятие собеседниками друг друга). В процессе диалога обучающиеся учатся мыслить критически, решать коммуникативные задачи, продумывать ответы, выражать своё мнение и обосновывать его, взвешивать и анализировать полученную информацию, обмениваться опытом и знаниями. Помимо вышеназванного диалогическая форма взаимодействия учит толерантности, формирует умения альтернативно мыслить и воспринимать точку зрения собеседника [48].

Опираясь на выше изложенное под интерактивной коммуникативной средой, мы понимаем специально организованную познавательную деятельность, в процессе которой знания добываются посредством диалога учителя и обучающихся, обучающихся друг с другом, или учащимися самостоятельно. Диалог, как форма интерактивного взаимодействия на занятиях, наиболее полно и точно воссоздаёт картину реального общения, что, в свою очередь, способствует формированию языковой компетенции.

Создание интерактивной коммуникативной среды является не единственным условием для стимула речевого общения учащихся и формирования языковой компетенции. Немаловажную роль здесь играет применение на занятиях *аутентичных материалов*. Такие авторы как Воронина Г.И., Кричевская К.С., Носович Е.В., Мильруд О.П. считают, что использование разного рода аутентичных материалов повышает коммуникативно-познавательную мотивацию, оказывает положительное воздействие на эмоциональное состояние, приобщает к культуре страны изучаемого языка. Аутентичные аудиоматериалы являются хорошим подспорьем для совершенствования фонетических навыков, ритмики, интонации, произношения. Преимуществом видеоматериалов является наглядность, обеспечивающая визуальную опору для студентов, помогая при этом снять психологические трудности. Кроме того, такой материал представляет большой интерес именно благодаря наличию в нём той самой аутентичности, характерной для культуры страны изучаемого языка.

Аутентичный от латинского «authenticus» обозначает настоящий, подлинный, неподдельный [103]. Только исходя из этого можно утверждать, что данное условие определённо способствует эффективности формирования языковой компетенции. Миролюбов А.А. определяет аутентичный материал как некий продукт культуры, созданный носителями языка, неадаптированный и не предназначенный для учебных целей [46].

Как правило под «аутентичным материалом» следует понимать такой языковой и речевой материал, который будет способствовать созданию речевого общения и реализации процесса коммуникации в естественных условиях. Однако на сегодняшний день в методике обучения иностранным языкам допускается применение на занятиях учебных материалов или текстов, специально созданных или переработанных методистами с ориентацией на студентов, изучающих язык. Это аутентичные материалы, адаптированные для изучения иностранного языка [98].

Е.В. Носонович и О.П. Мильруд также убеждены, что предпочтительнее осуществлять обучение и языковую подготовку на аутентичных материалах, взятых из оригинальных источников, не предназначенных для учебных целей. Но с другой стороны авторы не исключают тот факт, что такие материалы порой слишком сложны в языковом аспекте и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения, одновременно выделяя отдельно учебно-аутентичные тексты [51]. Под последними понимаются составленные авторами УМК тексты с учетом всех параметров аутентичного учебного производства. Исходя из этого авторы делят аутентичные материалы на следующие виды:

- полу-аутентичные тексты (semi-authentic texts), т. е. основанные на оригинальном материале, но лексически или синтаксически адаптированные для программы обучения;

- частично отредактированные аутентичные тексты (roughly-tuned authentic texts), в которых уровень грамматического материала немного превышает имеющийся у учащихся уровень;

- тексты, выглядящие аутентичными (authentic-looking texts);

- учебно-аутентичные тексты (learner authentic texts) [52].

Следовательно, аутентичность языкового материала и его обработка с учебно-методической точки зрения не взаимоисключают друг друга и при этом позволяют сохранить элементы и свойства аутентичности.

К подбору языкового и речевого материала следует подходить очень серьезно, принимая во внимание определённые критерии. Мы выделяем следующие:

1) новизна, актуальность, информативность и значимость материала по отношению к имеющимся знаниям обучающихся. Подобранный материал или информация должна быть неизвестна студентам, в противном случае можно столкнуться с отсутствием заинтересованности в предъявляемых языковых и речевых явлениях.

2) тематическая и ситуативная маркированность материала. В любом подобранном для занятия материале должна прослеживаться определённая тема или ситуация [73].

3) дидактическая культуросообразность. Здесь подразумевается ценностная значимость материала, отсутствие искажений, несовпадений, приемлемость с точки зрения возрастных, а также коммуникативных возможностей.

4) учет потребностей обучающихся, знаний, опыта, уровня обученности. Немаловажным, также, является воздействие на эмоциональную сферу личности студентов [68].

5) последовательность и системность при реализации. Применяемый на занятиях материал должен органично вписываться в образовательный процесс не нарушая его.

На основе грамотно подобранных с учётом вышеназванных критериев аутентичных материалов формируется третье условие педагогической модели: *разработка комплекса упражнений и его апробация*. Методическим материалом для этого послужили аутентичные песни, стихи, малая проза, отрывки из произведений, фильмы и видеофрагменты. Согласно содержательному компоненту нашей модели все упражнения делятся на три группы: 1) упражнения для первичного закрепления языкового материала. Это упражнения имитативного и подстановочного типа направленные, как правило, на закрепление лексических единиц и грамматических форм, и конструкций. 2) упражнения, направленные на формирование навыков; упражнения этой группы носят трансформационный и, частично, репродуктивный характер. 3) упражнения для контроля и самоконтроля. Это собственно-речевые упражнения, предполагающие устное монологическое или диалогическое высказывание, включающее усвоенные в предыдущих упражнениях формы и лексические единицы. Именно этими упражнениями мы проверяем сформированность языковой компетенции студентов.

Таким образом, выявление условий, способствующих функционированию педагогической системы и целостности педагогического процесса является важной составляющей научно-педагогического исследования, что обуславливает его практическую ценность. Остановившись ещё раз на основных положениях этого понятия, мы выделяем в нём наличие следующих характерных признаков:

1) Педагогические условия – это совокупность операций, применение которых способствует повышению эффективности процесса образования.

2) Ряд оказываемых мер, которые рассматриваются как педагогические условия, направлены на развитие личности педагога и обучающихся, что, в свою очередь способствует решению поставленных задач и достижению необходимых целей.

3) Такая организация педагогического взаимодействия обеспечивает преобразования обучения, развития и воспитания личности [88].

Следовательно, для успешной реализации модели нам необходимо создать для обучающихся интерактивную образовательную среду и обеспечить их взаимодействие между собой. Прочими условиями являются грамотно подобранные аутентичные материалы и разработанный на их основе комплекс упражнений, направленный на формирование языковой компетенции.

Выводы главе 1

Рассмотренный в первой главе исследования вопрос формирования языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов несёт в себе актуальность и представляет значимость для методики преподавания иностранных языков. Мы выявили, что и в методической, и в педагогической теориях он недостаточно раскрыт и не в полной мере изучен.

Сформированная языковая компетенция, выступая составной частью коммуникативной компетенции, является главным фактором владения иностранным языком, а также использования его в практике общения. В структуре языковой компетенции принято выделять лексическую, грамматическую, семантическую, фонологическую, орфографическую и орфоэпическую компетенции. Все эти составляющие тесно взаимосвязаны между собой и для большей эффективности их необходимо формировать в совокупности.

Нами была разработана и теоретически обоснована модель формирования языковой компетенции, включающая в себя целевой, содержательный, организационно-функциональный и оценочно-результативный компоненты. Взаимосвязь этих компонентов отражает системность и целостность разработанной модели. Модель реализуется с учётом принципов коммуникативной направленности, личностно-ориентированной направленности, принципа деятельностного характера обучения, а также на основе системно-деятельностного подхода и интегрированного предметно-языкового подхода, образуя теоретико-методологическую базу. Успешное функционирование модели, а также её практическую значимость обеспечивают следующие педагогические условия: 1) создание интерактивной коммуникативной среды; 2) отбор и применение на практике аутентичных материалов; 3) разработка комплекса упражнений.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы

В первой главе нами было рассмотрено состояние исследуемой проблемы на сегодняшний день, изучены теоретические аспекты, касающиеся понятия «языковая компетенция», её структуры и компонентов, упорядочен понятийный аппарат, определены подходы и принципы обучения, образующие методологическую основу исследования. Все эти составляющие наряду с обоснованием актуальности, целью исследования, многочисленными теориями, наиболее эффективными методами и формами работы образуют предмет методики обучения иностранным языкам.

Мы разработали модель, реализация которой направлена на формирование языковой компетенции студентов, изучающих иностранный язык в профессиональных целях. На основе этого были выдвинуты предположения, требующие практического подтверждения. Так мы утверждаем, что формирование языковой компетенции будет более успешным в рамках разработанной модели. Однако модель может быть реализована лишь при наличии указанных нами условий: 1) создание интерактивной коммуникативной среды в образовательном процессе высшей школы; 2) применение аутентичных материалов, подобранных согласно определённым критериям, рассмотренным в теоретической главе педагогического исследования; 3) разработка на основе отобранных аутентичных материалов комплекса упражнений, включающего элементы интерактивности.

Для подтверждения истинности выдвинутой нами гипотезы в рамках производственной практики был проведен педагогический эксперимент. Педагогический эксперимент – это специально-организованная деятельность, подразумевающая вмешательство в образовательный процесс под

определёнными условиями с целью проверки выдвинутых гипотез, их подтверждения или опровержения [60]. **Цель** экспериментальной работы – проверка эффективности модели формирования языковой компетенции, а также оценка результативности выявленных педагогических условий.

Исходя из цели, были сформулированы следующие основные **задачи** экспериментальной работы:

- разработать критерии по подготовке бакалавров к осуществлению иноязычного общения;
- определить критерии и уровни владения языковой компетенцией как составляющей коммуникативной компетенции;
- измерить начальный уровень сформированности языковой компетенции;
- проверить изменение уровня владения языковой компетенцией по отношению к начальному в результате реализации модели;
- провести контрольный срез знаний и измерить результаты, полученные на завершающем этапе эксперимента;
- определить результативность выявленных и научно обоснованных педагогических условий;
- выявить эффективность комплекса упражнений в процессе применения его на практике.

Переходя к методам педагогического исследования, мы можем сказать, что как в педагогических, так и методических науках их существует большое разнообразие. Они позволяют всесторонне изучить аспекты рассматриваемой проблемы, собрать и проанализировать необходимые данные. Е.И. Пассов выделяет теоретические и опытные методы исследования в зависимости от того, каким путем приобретаются знания в процессе обучения: непосредственно или же опосредованно. К теоретическим методам в методике обучения иностранным языкам относят анализ и синтез, построение гипотез, моделирование; к опытным – эксперимент, опытную работу, наблюдение. Перечисленные методы являются основными (или

общими); имеются еще вспомогательные (или частные) методы. К вспомогательным методам относятся анкетирование, тестирование (или метод срезов), хронометраж, метод интервью и метод компетентных судей, а также наблюдение. Методы исследования, как правило, используются в сочетании друг с другом, а не изолированно. Выбор методов исследования и их сочетание зависят в большой степени от типа исследований [58].

В ходе педагогического эксперимента мы применяли следующие методы исследования:

1) теоретические: анализ педагогической, методической, психологической литературы, ранее проведённых диссертационных исследований, а также Федерального государственного образовательного стандарта и спецификации контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена по иностранному языку;

2) эмпирические: эксперимент, анкетирование, опрос, наблюдение, тестирование.

Использование методов педагогического исследования в совокупности позволило собрать необходимые данные, получить наиболее точные результаты в процессе рассмотрения и изучения проблемы, определить уровень сформированности языковой компетенции на всех этапах экспериментальной работы, а также проанализировать полученные результаты и сделать соответствующие выводы.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в г. Челябинск в период с октября 2017 г. по апрель 2018 г. в естественных условиях процесса образования университета. В эксперименте принимали участие 19 обучающихся, будущих учителей иностранных языков, в рамках которого они были определены в две группы: контрольную и экспериментальную. Так как достоверность эксперимента зависит от определённых факторов, необходимых для его успешной организации, то перед началом эксперимента все студенты находились в одинаковых

образовательных условиях. Кроме того, обязательным является равенство показателей исходного уровня сформированности языковой компетенции.

Эксперимент состоит из трёх этапов: констатирующий, формирующий, контрольный. **Констатирующий** этап эксперимента был направлен на установление изначальных характеристик, свойств, параметров изучаемого явления и имел своей целью выявление начального уровня владения языковой компетенцией. Мы констатировали общее состояние проблемы, а также убедились в необходимости создания модели формирования языковой компетенции. Изучив в достаточной степени проблему в теории, определившись с целью, задачами исследования, проанализировав Федеральный государственный образовательный стандарт, программу высшего образования, а также уже имеющиеся данные по теме исследования, мы разработали план по реализации модели.

Так как основная цель констатирующего этапа эксперимента – определение исходного уровня владения языковой компетенцией, целесообразно, на наш взгляд, проанализировать понятие «уровень». Уровень освоения или сформированности компетенции — это показатель развитости и степень выраженности определённых характеристик, которые проявляются в умении реализовывать необходимые действия. Уровень освоения компетенций является измеряемым показателем и количественной характеристикой подготовленности студента по программе бакалавриата.

В педагогике и психологии существуют различные классификации уровней сформированности умений. Ю.К. Бабанский, В.Н. Мясищев, Н.А. Томин выделяют три уровня: высокий, средний и низкий. В.С. Ильин добавляет к ним высший уровень. И.Л. Бим классифицирует сформированность компетенции на следующие уровни: начальный, средний, продвинутый, высокий, профессионально достаточный уровень и высокий, приближающийся к уровню носителя языка [9].

Советский и российский психолог Л.И. Анциферова выделяет три уровня развития личности.

На первом уровне субъект не в полной мере осознает свои истинные побуждения, не учитывает качество и степень своего воздействия на ситуацию и тем самым создаёт барьеры к достижению целей. Качества субъекта проявляются через целеполагание и действия по преодолению трудностей на пути к достижению цели.

На втором уровне личность осознанно соотносит цели и мотивы действий, намеренно формирует ситуацию своего поведения, прогнозирует результаты. Она уже адекватно оценивает свои возможности и соотносит их с необходимыми требованиями.

На высшем уровне личность становится субъектом своего жизненного пути, который она сознательно соотносит с требованиями времени. На первый план здесь выступают качества индивидуальности, но в аспекте ее общественно-исторической значимости [3].

Согласно оценочно-результативному компоненту модели, мы стандартно выделяем три уровня сформированности языковой компетенции: низкий, средний, высокий, рассмотренных в теоретической главе педагогического исследования. Характерные черты каждого уровня приведены ниже (таблица 1).

Каждому уровню соответствует набор определённых критериев. Имея греческое происхождение, понятие «критерий» обозначает установленную норму, единицу измерения для оценки чего-либо [25]. «Критерий – это конкретная характеристика, показатель, на основании которого производится оценка, классификация, определение состояния, формирование суждений, выводов» [13].

Таблица 1

**Характеристика уровней владения языковой компетенцией
студентов лингвистических факультетов**

	Уровень		
	низкий	средний	высокий
Характерные черты	Низкая степень понимания необходимости предоставляемых знаний, умений и навыков, отсутствие мотивов деятельности, а также познавательной потребности. Знания обучающихся поверхностны, владение навыками достаточно слабое, в связи с чем они могут выполнить лишь отдельные речевые операции. Возникают трудности при установлении контактов, неумение всегда правильно организовать свою деятельность, работу в парах и группах, оценивать результаты.	Для студентов характерно осознание значимости умений и навыков для последующей речевой деятельности. Присутствует познавательная потребность, заинтересованность. Учащиеся выполняют требуемые речевые операции, однако они не всегда окончательно продуманны. Полнота и прочность знаний присутствуют в достаточной степени. Студенты могут самостоятельно спланировать и реализовать свою деятельность, но не способны в полной мере брать ответственность за результаты работы.	Для студентов характерно наличие высокой познавательной потребности, чувства необходимости дальнейшего развития. Они эффективно выполняют все операции на высоком уровне, грамотно применяют приобретённые умения в различных видах речевой деятельности. Знания характеризуются глубиной, прочностью и системностью. Обучающиеся самостоятельно организуют свою деятельность, принимают необходимые решения.

Определение критериев является неотъемлемым фактором при выявлении уровня владения компетенциями. По мнению большинства учёных (Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева, Ю.Ю. Гавронская, И.Б. Костылева, В.Н. Михелькевич) структура компетенции включает в себя четыре основных

компонента: знания, умения, навыки и профессионально значимые личностные качества. Государственный стандарт высшего профессионального образования предлагает использовать следующие компоненты: «знать», «уметь», «владеть». В соответствии с этим мы выделяем когнитивный критерий, деятельностный и личностно-мотивационный.

Под *когнитивным критерием* мы понимаем наличие знаний о способах и средствах действий, возможностях осуществления речевой деятельности на иностранном языке. Важными факторами здесь выступают полнота и прочность имеющихся знаний. Полнота характеризуется глубиной, точностью, эрудированностью, богатым опытом, грамотностью. Прочность – это сохранение знаний на протяжении долгого отрезка времени, способность их репродуцировать, воссоздавать и моделировать. Другими словами, это умение запоминать и сохранять в памяти полученный материал [19]. Таким образом, когнитивный критерий подразумевает знание лексических единиц, устойчивых выражений, словосочетаний, фразеологизмов; фонетической стороны речи, особенностей произношения, интонации; правил грамматики, грамматических форм и конструкций; орфоэпических норм произношения, системы транскрипции; правил орфографии и пунктуации. Помимо этого, немаловажным является осведомлённость касательно культурных реалий страны изучаемого языка.

Деятельностный критерий подразумевает степень овладения умениями и навыками, необходимыми для осуществления различных видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма. Л.Д. Столяренко и В.Е. Столяренко определяют деятельность как «процесс активного взаимодействия человека с окружающей средой, в результате которого достигается поставленная цель, которая сформировалась при определенных мотивах и потребностях» [110]. Данный критерий отражает уровень освоения определённых операций и действий, образующих структуру языковых умений. Главным здесь является способность применять полученные знания

на практике, а определяющими факторами выступают правильность, скорость выполнения действий, умение их моделировать для получения необходимого результата.

Третьим критерием, определяющим уровень сформированности языковой компетенции, выступает *личностно-мотивационный*. Он характеризуется наличием интереса и стремления к овладению иностранным языком как средством общения, высокой мотивацией, потребностями в получении опыта, знаний, практических умений. Эти составляющие существенно влияют на поступки и характер обучающихся, определяют их поведение. Наличие заинтересованности является необходимым условием понимания языкового материала и успешности при осуществлении деятельности. Следовательно, суть этого критерия состоит в том, чтобы студент ясно осознавал, что он делает, для чего у него возникла потребность формирования языковой компетенции, и исходя из этого ставил перед собой конкретные цели.

Ниже представлена характеристика критериев оценки сформированности языковой компетенции, соответствующих каждому уровню (таблица 2). Эта характеристика позволила определить у студентов уровень владения компетенцией при проведении предварительного среза на констатирующем этапе. Срез включал два задания на устное и письменное высказывания (приложение 1). По каждому критерию ответ обучающихся оценивался в 2 балла: 5 баллов и менее – низкий уровень владения языковой компетенцией, 6-9 – средний уровень, 10-12 – высокий уровень.

Полученные результаты представлены в таблице 3, исходя из чего очевидно, что довольно большой процент обучающихся имеет низкий уровень сформированности языковой компетенции, $\approx 20 - 30\%$. Большинству обучающихся, 50% , соответствует средний уровень владения знаниями и навыками, и лишь малая доля обладает этими навыками на высоком уровне. Для большей наглядности мы оформили полученные результаты в виде диаграммы (рис. 2).

Критериально-уровневая характеристика сформированности языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов

Уровень	Критерии		
	когнитивный	деятельностный	личностно-мотивационный
низкий	<ul style="list-style-type: none"> - поверхностные, базовые знания фонетики, лексики и грамматики; - ограниченный, скупой лексический запас, узкий ряд синонимов, отсутствие в речи фразеологизмов, устойчивых выражений; - знание элементарных грамматических форм, конструкций и правил; - незнание орфоэпических норм, правил интонирования и фонетического оформления речи; - поверхностные знания в области орфографии. 	<ul style="list-style-type: none"> - владение простыми конструкциями языка в устной и письменной речи; - выполнение простых задач, связанных с обменом информацией на знакомые темы; - непонимание полного содержания текстов повседневной тематики и аудиофрагментов; - простые навыки монологического и диалогического высказывания в рамках изученной тематики; - неумение делать письменные высказывания в рамках указанной темы; - наличие ошибок в правописании; - отсутствие сформированности навыков интонирования, ошибки при постановке ударения. 	<ul style="list-style-type: none"> - слабая заинтересованность в получении знаний и умений; - полное отсутствие мотивации и осознания своей деятельности и, как следствие, несформированность языковых потребностей и мотивов учения; - неумение ставить перед собой цели и задачи; - низкая оценка опыта собственной деятельности.
средний	<ul style="list-style-type: none"> - хорошая система знаний языкового материала; - знание необходимого объёма лексики, правил грамматики, норм фонетического произношения; - знание синонимов, фразеологизмов, идиом, а также правил 	<ul style="list-style-type: none"> - умение оперировать имеющимися знаниями и навыками; - умение грамотно оформить устную и письменную речь с точки зрения орфоэпии и орфографии; - владение основными видами чтения, понимание общего содержания речи на слух; - умение составлять несложные монологические 	<ul style="list-style-type: none"> - осознанная заинтересованность, наличие потребности в получении новых знаний; - понимание необходимости изучения иностранного языка; - частичные трудности с постановкой целей и

	<p>словообразования;</p> <ul style="list-style-type: none"> - знание норм орфографии и орфоэпии; - речь стилистически выдержана. 	<p>высказывания на различные темы в устной и письменной форме, аргументирую свою точку зрения;</p> <ul style="list-style-type: none"> - способность участвовать в диалоге без предварительной подготовки. 	<p>задач учения;</p> <ul style="list-style-type: none"> - адекватная оценка опыта собственной деятельности.
высокий	<ul style="list-style-type: none"> - богатый, интересный, колоритный словарный запас; - безошибочное знание правил грамматики, фонетических норм, правил паузации и интонирования; - знание культурологических особенностей страны изучаемого языка, тонкостей словоупотребления. 	<ul style="list-style-type: none"> - способность осознанно использовать накопленные знания при решении творческих учебно-познавательных задач; - владение навыками безошибочного правописания и фонетического оформления речи; - понимание содержания большинства информации при восприятии речи на слух; - чтение текстов разных жанров с полным пониманием содержания; - умение спонтанно высказываться, вступать и поддерживать диалог, беседу, дискуссию 	<ul style="list-style-type: none"> - высокая потребность в учении, заинтересованность в получении новых знаний, приобретении опыта; - чёткое осознание мотивов и целей деятельности; - положительная оценка своей деятельности.

Подводя итоги констатирующего этапа эксперимента, мы делаем вывод о том, что студенты имеют недостаточный уровень сформированности языковой компетенции и, следовательно, не могут использовать язык как средство общения в полной мере. Таким образом, результаты проведённого тестирования свидетельствуют о необходимости дополнительных мер, с целью повышения этого уровня. В нашем исследовании в качестве таких мер выступает модель и разработанные педагогические условия.

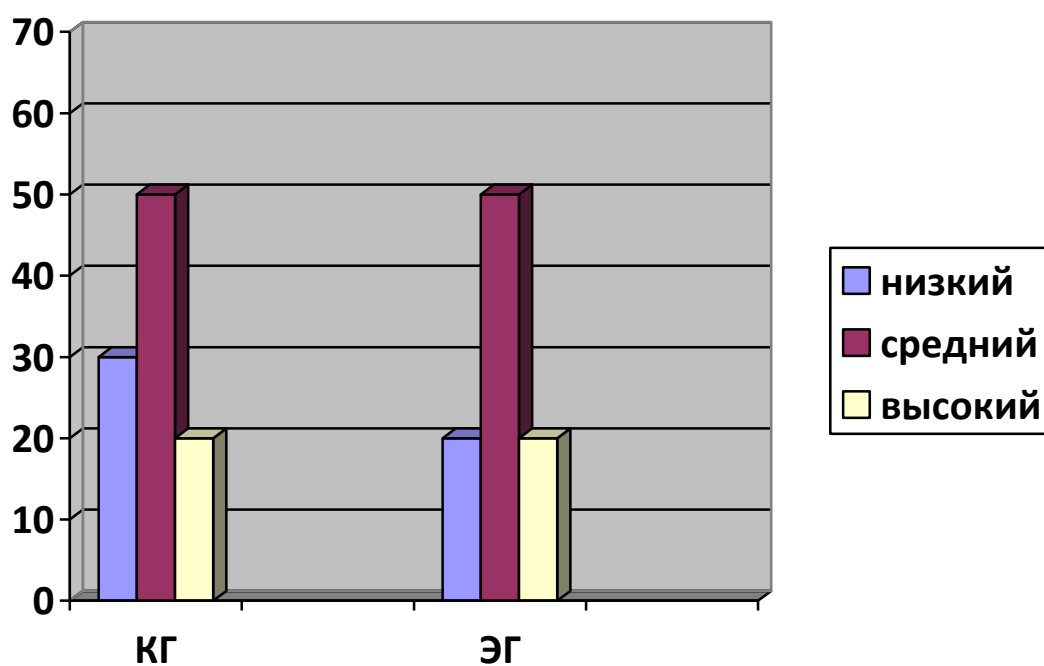
Таблица 3

Уровень сформированности языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов на констатирующем этапе

Группа	Кол-во человек	Уровень					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ ¹	9	2	20 %	5	50 %	2	20 %
КГ ²	10	3	30 %	5	50 %	2	20 %

Рисунок 2

Диаграмма уровня сформированности языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов на констатирующем этапе



¹ ЭГ – экспериментальная группа

² КГ – контрольная группа

2.2. Реализация модели формирования языковой компетенции и комплекса педагогических условий

По результатам констатирующего этапа эксперимента было установлено, что сформированность языковой компетенцией у студентов находится на достаточно низком уровне. Это позволило перейти к **формирующему этапу** экспериментальной работы. Цель данного этапа – внедрение разработанной модели формирования языковой компетенции в образовательный процесс и реализация комплекса педагогических условий.

В рамках естественных условий процесса образования, на базе ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» мы внедряли модель и разработанные для её успешного функционирования педагогические условия: 1) создание интерактивной коммуникативной среды; 2) использование в процессе обучения аутентичных материалов; 3) разработка комплекса упражнений. Все условия взаимосвязаны между собой и одно вытекает из другого.

Мы считаем, что наличие на занятиях интерактивного взаимодействия выступает хорошей движущей силой при формировании языковой компетенции. Традиционно выделяют четыре формы интерактивного взаимодействия: индивидуальную, парную, групповую, фронтальную. На основе этих форм создаются различные приёмы организации деятельности обучающихся: карусель, брейнсторминг, аквариум, ролевые игры, дискуссии, дебаты, составление ментальной карты, ассоциограммы и другие. Основным коммуникативным средством, по нашему мнению, выступает диалог.

Вторым условием, обеспечивающим функционирование модели, выступают аутентичные материалы. Они являются хорошим подспорьем для развития всех видов речевой деятельности, представляют собой единство зрительной, образной, слуховой наглядности, создавая ситуацию дистанционного погружения в естественную среду. Материалы на иностранном языке, будь то эпический текст, поэзия, фильм, песенный текст,

богаты реалиями, лексическими единицами и грамматическими конструкциями, отражающими иностранную культуру, менталитет, жизнь общества разных эпох. Язык в них выступает как средство естественного общения, раскрывая идеи, мысли, наследие культуры. Аутентичные материалы представляют собой хороший речевой образец (фонетический, лексический, грамматический), позволяющий получить наиболее точное представление о стране изучаемого языка. С точки зрения фонетики и аудирования аутентичная речь характеризуется высокой эмоциональностью, живой интонацией.

Интерактивность на занятиях и отобранные аутентичные материалы послужили основой для создания комплекса упражнений. Сложность и многокомпонентность данной компетенции обуславливает системно-деятельностный подход к её формированию. В целях реализации поставленных задач и достижения конечной цели мы объединили упражнения в комплекс. Под комплексом упражнений понимается система упражнений, выполняемых в определённой последовательности и необходимом количестве, обеспечивая тем самым успешное овладение необходимыми навыками и аспектами языка [80].

Языковую компетенцию необходимо формировать в совокупности со всеми её составляющими. Поэтому в комплекс мы включили упражнения по развитию всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения и письма) и навыков (лексических, фонетических, грамматических). Для удобства и системности мы разделили все упражнения на четыре блока согласно видам речевой деятельности. В каждом блоке упражнения располагаются согласно трём этапам работы над текстом: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. Ниже мы предлагаем рассмотреть упражнения для работы с аутентичным текстом, составленные на основе рассказа Юлии Франк «Streuselschnecke» (приложение 2). Данные упражнения были разработаны и применены в рамках темы «Человеческие взаимоотношения».

Для развития навыков **говорения** мы предлагаем следующие упражнения:

Предтекстовый этап

1) На предтекстовом этапе обучающимся приводится цитата Э.М. Ремарк: «Man verliert den Menschen nur dann, wann er stirbt», отсылающая к теме рассказа. Студентам предлагается подумать над этими словами, высказать своё мнение, выразить согласие или несогласие, обосновать свою точку зрения.

2) На этом же этапе мы предлагаем поработать с заголовком рассказа и составить ассоциогамму. Кроме того, студенты должны обосновать свою ассоциацию. В центре может располагаться основная идея текста, ключевое слово, символ, концепт, предмет, играющий важную роль и т.д. Мы взяли за основу заголовок рассказа «Streuselschnecke» – предмет, выступающий символом заботы и любви. Полученная в результате ассоциогамма представлена в приложение 3. Данную работу с ассоциациями можно также оформить в виде популярной сегодня ментальной карты.

Текстовый этап.

3) Составьте и разыграйте диалог между героями рассказа.

4) Составьте монологическое высказывание одного из героев рассказа, представьте остальным.

Послетекстовый этап.

5) Драматизируйте историю рассказа.

6) Расскажите историю от лица другого персонажа.

Упражнения на чтение:

Предтекстовый этап

1) Одним из распространённых, однако достаточно продуктивных на наш взгляд упражнений при работе с заголовком, является следующее: обучающимся предлагается, основываясь на названии догадаться о содержании текста, высказать мысли по поводу сюжета, главных героев. Упражнения такого типа с высказыванием собственного мнения

способствует развитию логического мышления и хорошо применимы на всех этапах работы с текстом. Кроме того, данное упражнение также можно применять при работе над говорением.

2) Прочитайте два последних предложения рассказа и скажите, какие события могут им предшествовать.

Текстовый этап. Хорошими на текстовом этапе являются упражнения, направленные на работу с лексикой и грамматикой.

3) Прочитайте текст, озаглавьте каждый абзац, сформулируйте подтему.

4) Дайте дефиницию слова, не называя его; остальным необходимо догадаться, о каком понятии идёт речь.

5) Замените выделенные в тексте слова синонимами, подберите антонимы.

6) Интересным при обсуждении содержания текста является следующее упражнение: первый обучающийся задаёт вопрос касательно событий и моментов прочитанного и называет того, кто будет отвечать на данный вопрос. Второй студент, ответив на предыдущий вопрос, задаёт свой и т.д. по цепочке.

7) Переделайте предложение грамматически используя сослагательное наклонение.

Послетекстовый этап

8) Назовите основные проблемы, затронутые в тексте.

9) Сформулируйте цель, которая, по вашему мнению, стояла перед автором текста.

Упражнения на развитие навыков **письма**:

Предтекстовый этап

1) Выпишите из текста предложения с грамматической конструкцией Konjunktiv.

Текстовый этап

2) Напишите письмо от одного персонажа другому, задайте интересующие вас вопросы.

3) Допишите конец каждого предложения согласно содержанию рассказа.

Послетекстовый этап

4) Измените логическое содержание текста и запишите его, представьте свои варианты.

5) Напишите автору рецензию по прочитанному рассказу, укажите положительные и отрицательные моменты.

6) Напишите к тексту новое название.

7) Напишите синквейн к рассказу Streuselschnecke на тему «Die Familie».

Упражнения на аудирование:*Предтекстовый этап*

1) Послушайте и повторите за диктором слова и словосочетания.

2) Послушайте опорные слова и словосочетания и определите тематику текста.

Текстовый этап

2) Данное упражнение позволяет развить навыки восприятия речи на слух. Преподаватель вслух читает текст, не делая при этом пауз. Текст читается в нормальном разговорном темпе, обучающиеся слово в слово повторяют текст вполголоса. Далее можно предложить пересказать текст.

Послетекстовый этап

3) Обучающимся предлагается оформить выразительное чтение текста в аудиозаписи. Затем можно произвести оценку полученных результатов и выбрать из предложенных лучший вариант.

В рамках практического занятия при работе с рассказом Streuselschnecke были применены не все приведённые выше упражнения по причине временного ограничения, а также невозможности сочетать все эти

упражнения одновременно, работая над одним текстом. Остальные упражнения, которые мы предлагаем, представлены в приложении 5 и будут также хорошо применимы и при работе с другими аутентичными материалами: песни, стихи, видеофрагменты, фильмы.

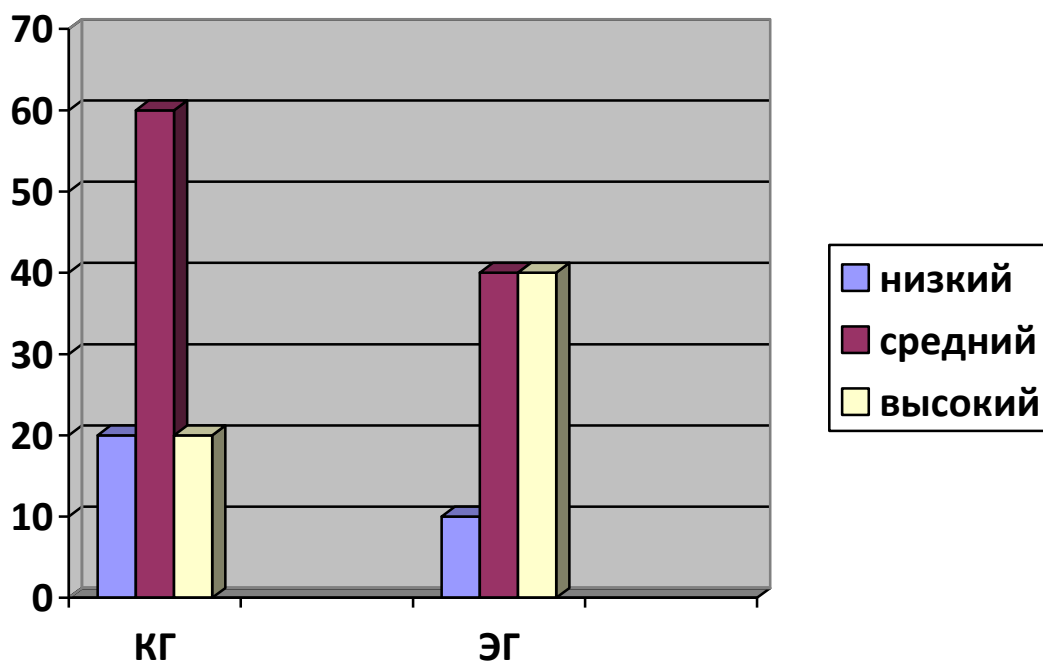
В формирующем этапе эксперимента также принимали участие две группы: экспериментальная и контрольная. Обучение экспериментальной группы осуществлялось в рамках разработанной нами модели с учётом выдвинутых педагогических условий. Контрольная группа проходила обучение в рамках предусмотренной программы бакалавриата. На промежуточном этапе обучения мы проверили изменение уровня владения языковой компетенцией по отношению к начальному с помощью тех же упражнений, что и на констатирующем этапе эксперимента (приложение 1). Результаты среза представлены в таблице 4 и схематично изображены на рисунке 3, исходя из чего видно, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика по достижению высокого уровня компетенции. В то время как в контрольной группе видна тенденция к достижению среднего уровня языковой компетенции.

Таблица 4

Уровень сформированности языковой компетенции на формирующем этапе эксперимента (промежуточный срез)

Группа	Кол-во человек	Уровень					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	9	1	10 %	4	40 %	4	40 %
ЭГ	10	2	20 %	6	60 %	2	20 %

Диаграмма уровня сформированности языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов на формирующем этапе (промежуточный срез)



2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию языковой компетенции

В педагогической и методической науках существуют различные средства, формы и методы по усовершенствованию системы образования. В нашем исследовании с целью повышения уровня владения иностранным языком мы предлагаем применение на занятиях аутентичных материалов и создание интерактивной коммуникативной среды. Интерактивная среда даёт возможность организовать работу на занятиях с помощью различных форм взаимодействия. Аутентичные материалы, обладая высокой ценностью и оригинальностью, богатством лексических и грамматических единиц, совершенствуют навыки владения иностранным языком, а также знакомят с культурой и реалиями страны.

На формирующем этапе нами был проведён эксперимент по внедрению модели формирования языковой компетенции в образовательный процесс. С целью проверки эффективности модели и педагогических условий мы провели итоговый срез знаний (таблица 5). При сравнении данных, полученных на констатирующем этапе работы, а также данных промежуточных и контрольных срезов, полученных на формирующем этапе, отмечается положительная динамика результатов экспериментальной группы. Число обучающихся, имеющих низкий уровень сформированности языковой компетенции в контрольной группе снизилось до 0%. В то время как число студентов с высоким уровнем владения языковой компетенции поднялось до 50%.

В контрольной группе также наблюдается незначительная положительная динамика, в связи с чем большинство обучающихся имеют средний уровень навыков, а число студентов с высоким уровнем осталось практически без изменений, поднявшись лишь на 10%.

Таблица 5

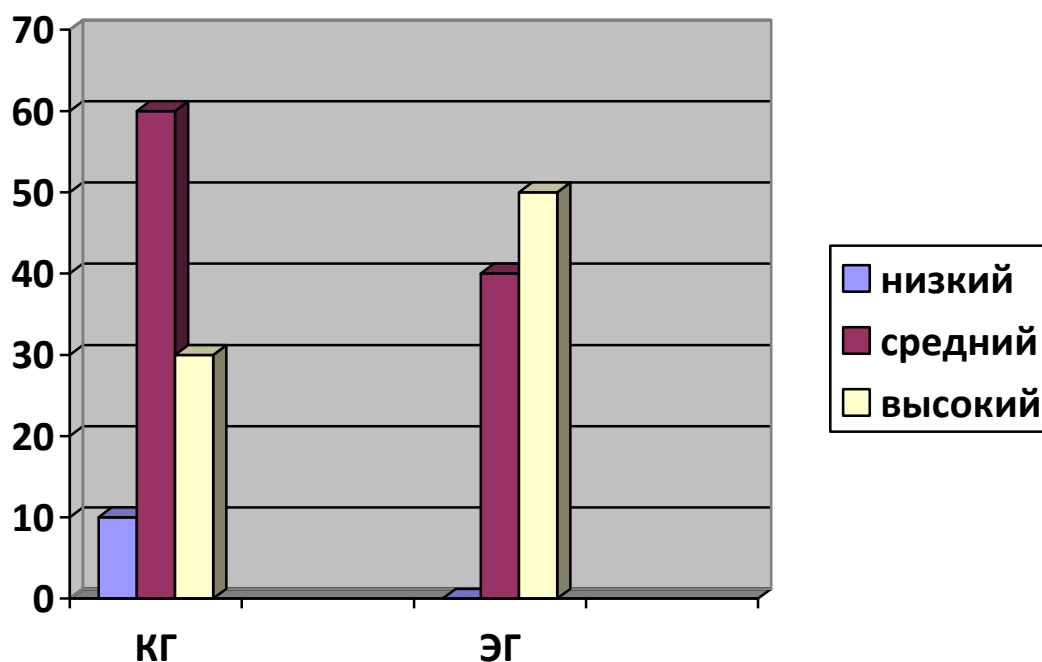
Уровень сформированности языковой компетенции на формирующем этапе эксперимента (контрольный срез)

Группа	Кол-во человек	Уровень					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	9	0	0 %	4	40 %	5	50 %
ЭГ	10	1	10 %	6	60 %	3	30 %

Результаты, полученные в ходе итогового тестирования мы представили в виде диаграммы (рисунок 4).

Рисунок 4

Диаграмма уровня сформированности языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов на формирующем этапе (контрольный срез)



Также по окончании эксперимента среди студентов экспериментальной и контрольной групп была проведена рефлексия. Это дало возможность студентам самостоятельно отметить наличие или отсутствие положительной динамики.

Таким образом мы видим разницу между показаниями, полученными в экспериментальной и контрольной группах. Анализ экспериментальных данных позволяет сделать следующие выводы:

1) разница результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группе констатируют тот факт, что обучение с применением выдвинутых нами педагогических условий продвигается более успешно.

2) реализация модели формирования языковой компетенции способствует достижению студентами высокого уровня владения иностранным языком как средством общения.

Данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, подтверждают результативность разработанной модели и правомерность выдвинутой гипотезы.

Выводы по главе 2

Вторая глава диссертационного исследования была посвящена опытно-экспериментальной работе по реализации модели формирования языковой компетенции и внедрению в процесс обучения педагогических условий модели. Согласно разработанной модели, оценка уровня сформированности языковой компетенции предусматривает три уровня: высокий, средний и низкий. Определение уровня и, следовательно, эффективность модели, определяется на основе когнитивного, деятельностного и личностно-мотивационного критериев. Структура экспериментальной работы включала в себя следующие этапы: констатирующий, формирующий, контрольный. На каждом этапе были получены результаты, которые выступали промежуточными к достижению общей цели исследования – высокого уровня сформированности языковой компетенцией.

Экспериментальная работа проходила с участием двух групп: контрольной и экспериментальной. Констатирующий этап включал в себя измерение начального уровня сформированности языковой компетенции, результаты которого показали примерно одинаковый уровень подготовки студентов. Кроме того, мы сделали вывод о том, что традиционные формы работы не обеспечивают достижения высокого уровня. На формирующем этапе осуществлялась проверка эффективности модели и педагогических условий. На данном этапе экспериментальная группа проходила обучение в контексте разработанной модели.

Сравнительная характеристика результатов, полученных на всех этапах опытно-экспериментальной работы, отражает положительную динамику и повышение уровня сформированности языковой компетенции в

экспериментальной группе. В то время как в контрольной группе рост данного уровня оказался незначительным. Анализ полученных данных подтвердил выдвинутую нами гипотезу и достоверность эксперимента. Таким образом мы резюмируем, что разработанная модель и комплекс педагогических условий способствуют эффективности формирования языковой компетенции студентов лингвистических факультетов. Следовательно, цель педагогического исследования достигнута.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование подтвердило, что теоретическое и практическое решение проблемы формирования языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов соответствует актуальным требованиям развития образования и потребностям общества и выступает одной из основных целей обучения иностранному языку. Вопросы применения новых форм и методов работы в образовании продолжают оставаться актуальным объектом педагогических исследований.

Обобщая полученные результаты исследования, мы делаем следующие выводы:

На теоретическом уровне нами были проанализированы и уточнены понятия «компетенция», «компетентность», «языковая компетенция». Было установлено, что языковая компетенция выступает компонентом коммуникативной компетенции. Изучение структуры языковой компетенции позволило сделать вывод о том, что её основными компонентами выступают лексическая, фонетическая и грамматическая составляющие. Наряду с ними в структуру языковой компетенции также входит орфография, орфоэпия и семантика. Мы разработали модель формирования языковой компетенции. Для успешного функционирования модели был выдвинут ряд педагогических условий: 1) создание интерактивной коммуникативной среды; 2) отбор и применение на практике аутентичных материалов; 3) создание комплекса упражнений. Применение различных форм взаимодействия позволяет организовать максимальную вовлеченность обучающихся в образовательный процесс, их активную познавательную деятельность. А аутентичные материалы содержат богатый языковой материал и способствуют повышению мотивации.

На методическом уровне мы разработали критерии комплексной оценки уровня сформированности языковой компетенции. Также был создан

комплекс упражнений, основой для которого послужили аутентичные материалы.

Результаты констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента, их анализ и сравнение позволяют нам сделать вывод о том, что процесс формирования языковой компетенции протекает более успешно в контексте разработанной модели. Эффективное функционирование модели обеспечивают выделенные педагогические условия. Опытное-экспериментальное исследование показало достижение высокого уровня сформированности языковой компетенции при реализации комплекса педагогических условий. Несмотря на это, проведённое исследование не претендует на исчерпывающее решение научной проблемы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с. Стр. 83
2. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. / А.А. Андреев. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
3. Анциферова, Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л.И. Анциферова // Психолог. журн. – 1992. –Т.13. – №5.
4. Багирли, Э. О роли принципа коммуникативной направленности. [Текст] / Э. Багирли // Языки. Культуры. перевод. – 2016. – №1. – С. 11–16.
5. Балуюн, С.Р. Тестирование коммуникативной компетенции в устной речи абитуриентов специальности лингвистика и межкультурная коммуникация (на материале английского языка) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Р. Балуюн – Таганрог, 1999. – 22 с.
6. Беспалько, В.П. Природосообразная педагогика / В.П. Беспалько. – М.: Народное образование, 2008. – 512 с.
7. Бим, И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа / И.Л. Бим. – М.: Новая школа, 1995. – 59 с.
8. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
9. Бим, И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса [Текст] / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 43–52.
10. Блауберг, И.В, Юдин, Э.Г. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
11. Блумер, Г. Общество как символическая интеракция / Г. Блумер // Современная зарубежная социальная психология. – М.: Издательство Московского университета, 1984. С. 173–179.

12. Бондаренко, А.А., Каленчук, М.Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

13. Большая советская энциклопедия: 3-е изд.: в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1970 – 1981. – Т.12. – 760 с.

14. Быстрой, Е.Б., Бароненко, Е.А., Райсвих, Ю.А., Штыкова, Т.В. Коммуникативное взаимодействие в процессе подготовки бакалавров педагогического образования: аксиологический подход // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Научный журнал. №7 2017. – Челябинск: ЧГПУ. – С.30-35

15. Быстрой, Е.Б., Райсвих, Ю.А., Коньшева, А.Ю. Формирование языковой компетенции у студентов лингвистических факультетов на основе аутентичных материалов [Текст] / Е.Б. Быстрой, Ю.А. Райсвих, А.Ю. Коньшева// Материалы IX Международной научно-практической конференции «Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации» 25 сентября 2017 г. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2017. – С. 223 – 225.

16. Быстрова, Е.А., Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках / Е.А. Быстрова // Рус. словесность. – 2003. – №1. – С. 35-40.

17. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

18. Вятютнев, М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков [Текст] / М.Н. Вятютнев // Иностранные языки в школе. 1975. – № 6. – С. 58.

19. Галкина, Е.А. Критерии оценивания учебных достижений [Текст] / Е. А. Галкина // Биология в школе. – 2006. – №7. – С. 18-21.

20. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак.

ин. яз. высш. учеб. заведений. 6-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2009. – 336 с.

21. Гокжаева, Т.Г. Дидактические условия формирования у студентов лингвистических специальностей навыков основных видов чтения и понимания аутентичных текстов (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Гокжаева. – Майкоп, 2005. – 30 с.

22. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // Российское образование – Федеральный портал. – 2000. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php>.

23. Гребнев, Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения / Л. Гребнев // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 36–43.

24. Данилов, М. А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях / М.А. Данилов. – М.: Педагогика, 1974. – 174 с.

25. Даржания, А.Д. Критерии и уровни сформированности организационно-управленческих умений у студентов профессионального колледжа [Текст] / А.Д. Даржания // Молодой ученый. – 2009. – №11. – С. 273–277.

26. Долгополова, Н.Ф. Развитие коммуникативных умений студентов менеджеров в условиях Университета: дис... канд. пед. наук. / Н.Ф. Долгополова. – Оренбург, 1978. – 162 с.

27. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 340 с.

28. Единый государственный экзамен по иностранным языкам. Спецификация контрольных измерительных материалов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ege.edu.ru/common/upload/docs/iya_2013.pdf.

29. Запорожец, В.Н. Формирование готовности студентов педвуза к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях: дис. ... канд. пед. наук. / В.Н. Запорожец. – Челябинск, 2001. – 215 с.

30. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции -новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.

31. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов [Текст] / Д.И. Изаренков // РЯЗР. 1990. – № 4. – С. 54–57.

32. Ипполитова, Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход». / Н.В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – №13. – 2009. – 80 с.

33. Ирисханова, К.М., Стрелкова, Г.В. «Языковой портфель» для нефилологов как средство развития автономии студента // Автономность в практике обучения ИЯ и культурам. – М.: МГЛУ, 2001. – С.125–143.

34. Карипиди, А.Г. Принципы предметно-языкового интегрированного обучения и формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза / А.Г. Карипиди // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты, 2015. – Выпуск 31. – С.35-39.

35. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика: учебное пособие / И.М. Кобозева. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – С.3.

36. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Л.: Лениздат, 1987. – 144 с.

37. Колесникова, И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: дис. ... д-ра пед. наук. / И.А. Колесникова. – Л., 1991. – 493 с.

38. Колоницкая, О.Л., Хруненко, М.Л. Обучение студентов иноязычной письменной речи. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2010/0319-8.htm>.

39. Колшанский, Г.В. Лингво-коммуникативные аспекты речевого общения [Текст] / Г.В. Колшанский // Иностранные языки в школе. 1985. – № 1. – С.10–14.

40. Котова, С.К. Системно-деятельностный подход в реализации ФГОС НОО [Электронный ресурс] / С.К. Котова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т.19. – С. 37–41. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56247.htm>.

41. Куреня, О.О. Создание иноязычной коммуникативной среды при обучении иностранному (английскому) языку на лингвистическом факультете [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24982669>

42. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.

43. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

44. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

45. Медведева, Е.М. Роль аутентичных материалов в процессе обучения иноязычному общению [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.elib.bsu.by/bitstream/123456789/150564/1/medvedeva_Lang_2015.pdf.

46. Миролубов, А.А. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях / А.А. Миролубов. – М.: Высшая школа, 1978. – 154с.

47. Михалкина, И.В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области

внешнеэкономических связей: дис. ... канд. пед. наук. / И.В. Михалкина. – М.: 1994. – 179 с.

48. Москалевич, Г.Н. Технология интерактивного обучения: понятие и сущность, особенности и преимущества / Г.Н. Москалевич // Инновационные образовательные технологии. – 2014. – №1(37). – С. 43–48.

49. Невирко, Л.И. Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки преподавателей английского языка [Текст] / Л.И. Невирко // Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах: материалы X научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. – С. 51–58.

50. Немов, Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч.2. – 352 с.

51. Носонович, Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6–12.

52. Носонович, Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е.В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11–16.

53. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Совет Европы. Страсбург. – 2001. Перевод под общ. ред. проф. Ирисхановой К.М. – М.: МГЛУ, 2005. 248 с.

54. Оглуздина, Т.П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам / Т.П. Оглузина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Вып. 2 (104). – С. 91–94.

55. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов // под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с.

56. Очилова, М.А., Хаджиев С. Дидактические принципы обучения на уроках иностранного языка / М.А. Очилова, С. Хаджиев // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса, и политики. – 2010. – №1. – С. 134–138.

57. Пассов, Е.И. О концепции т.н. языковых навыков [Текст] / Е.И. Пассов // Иностранные языки в высшей школе. – Вып.10. – М.: Высш. школа, 1975. – С. 54–63.

58. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.

59. Пассов Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. – С. 13–23., с. 14

60. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс. Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. / И.П. Подласый. Кн.1 – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2002. – 576 с.

61. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк. 2004. – 512 с.

62. Присная, Л.Л. Фонетико-фонологическая компетенция и её компонентный состав / Л.Л. Присная // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – С. 287-289.

63. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация: пер. с англ. [Текст] / Дж. Равен. – М., 2002. – 394 с.

64. Райсвих, Ю.А. Создание интерактивной дидактико-коммуникативной среды как педагогическое условие формирования аксиологической направленности личности будущего учителя / Ю.А. Райсвих // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: сб. науч. тр. / под ред. Г.Д. Бухаровой. Екатеринбург, 2005. – С.173–177.

65. Рождественский, Н.С. Обучение орфографии в начальных классах [Текст] / Н.С. Рождественский. – М., 1960. – с.31.

66. Салахов, Р.Ф., Салахова, Р.И., Ахметшина, Г.Р. личностно-ориентированный подход как методологическая основа развития способности к творческой самореализации у студентов вуза / Р.Ф. Салахов, Р.И. Салахова, Г.Р. Ахметшина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3

67. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

68. Сафонова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового материала // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – с. 17-24.

69. Саякова, Б.М. Интеракция как форма обучения межкультурному общению [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pps.kaznu.kz/ru/Main/FileShow2/>.

70. Слобин, Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики [Текст] / Д. И. Слобин. – М.: Наука, 1984.

71. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 145 с.

72. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.

73. Соловьева, Н.Г. Обучение устной речи с использованием аутентичных материалов культурно-страноведческого характера: дис. канд. пед. наук / Н.Г. Соловьева. – Томск, 1997.

74. Стефанов, Н. Мультипликационный подход и эффективность / Н. Стефанов. – М.: Прогресс, 1976. – 251 с.

75. Сыдыкбаева, М.М. Языковая компетенция как совокупность знаний и способностей // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXIII междунар. науч.-практ. конф. № 4(61). – Новосибирск: СибАК, 2016. – С. 65-72.

76. Тележкина, И.О. Особенности предметно-языкового интегрированного обучения ciil [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.infourok.ru/osobennosti-ispolzovaniya-tehnologii-clil-contentlanguage-integrated-larning-981321.html>.

77. Тихомирова, Е.В. Контроль владения диалогической формой устного официального общения (франц. яз., неяз. вуз): дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Тихомирова. – М., 1995. – 178 с.

78. Тоистева, О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О.С. Тоистева // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 110–113 (0,1 п. л).

79. Усова, А.В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений у учащихся / А.В. Усова // Советская педагогика. – 1980. – № 12. – С. 45–48.

80. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр» [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. – М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/3>.

81. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. – М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5>

82. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. – М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/>

83. Фомина, Т.Д. Методика отбора английской лексики для средней общеобразовательной школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Т.Д. Фомина. – М., 1991. – 210 с.

84. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Электронный ресурс] / Н. Хомский. – Москва: Издательство Московского университета, 1972. – 129. – Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=53120>.

85. Хомский, Н. Синтаксические структуры // Новое в лингвистике. Вып. 1. – М., 1962.

86. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

87. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

88. Хушбахтов, А.Х. Терминология «педагогические условия» / А.Х. Хушбахтов // Молодой ученый. – 2015. – №23. – С. 1020–1022.

89. Что такое CLIL? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.onestopenglish.com/clil/what-is-clil/>.

90. Шамо́в, А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А.Н. Шамо́в // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19–25.

91. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М., 1986.

92. Штульман, Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования [Текст] / Э.А. Штульман. – Воронеж: Изд. Воронежского университета, 1976. – 144 с.

93. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л., 1974. – С. 352–353.

94. Юркова, Н. А. Формирование профессиональной готовности будущего учителя иностранного языка к использованию личностно ориентированных образовательных технологий [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Н.А. Юркова. – Горно-Алтайск, 2006. – 196 с.

95. Bachman, L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.

96. Belenkova, O.N., Zhivajkina N.M Integration of clil approach into ba students' speaking skills development / O.N. Belenkova, N.M. Zhivajkina // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2014. – С. 400–403

97. Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. Content and language integrated learning [Электронный ресурс] // Cambridge, England: Cambridge University Press. – 2010. Режим доступа: http://virtualpostgrads.unisabana.edu.co/pluginfile.php/408947/mod_resource/content/2/Ch%202%20CLIL%20Curricular%20Variations.pdf.

98. Harmer, J. How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching / J. Harmer // Edinburg.: Gate Longman. – 2000. – 198.c.

99. Hymes, D.H. Sociolinguistics. Penguin Education [Электронный ресурс]. – 1972. – С. 278. Режим доступа: <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>.

100. Klimenko, N.V. Social and Cultural Forming of Student's Personality in the Process of Linguistic Education [Text]: Abstract of a Thesis ... Candidate of Pedagogics / N.V. Klimenko. – М.: 2007. – 20 p.

101. Leo van Lier. The Classroom and the Language Learner / Leo van Lier. – Longman. – New York, 1988. – 262 p.

102. Lorenzo, F., Trujillo, F., Vez, M. Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas / F. Lorenzo, F. Trujillo, M. Vez. – Madrid: Síntesis. – 2011. – 323 p.

103. Macmillan English dictionary for advanced learners [Электронный ресурс]. – Macmillan, 2007. – 1748 с. Режим доступа: <https://www.macmillandictionary.com/>.

104. Maljers, A., Marsh, D., Coyle, D., Hartiala, A.K., Marsland, B., Pérez-Vidal, C., Wolff, D. The CLIL Compendium. [Электронный ресурс]. – 2002. – Режим доступа: <http://www.clilcompendium.com>.

105. Mehisto, P. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / P. Mehisto, D. Marsh, M. Frigols // Macmillan Oxford, 2008. – 240 p.

106. Moirand, S. Enseigner à communiquer en langue étrangère / S. Moirand. – Paris, 1990. – 188 p.

107. Nikitina, E.Yu. Pedagogical Management of Communicative Education of Higher Education Institutions Students: Perspective Approaches [Text]: Monograph / E.Yu. Nikitina, O.Yu. Afanasyeva. – Moscow: MANPO, 2006. – 154 p.

108. Montalto, S.A. The CLIL Guidebook [Electronic resource] / A. Montalto, L. Walter, M. Theodorou, K. Chrysanthou // Lifelong Learning Program. – 2015. – Режим доступа: <https://www.goethe.de/en/spr/unt/kum/clg/20782495.html>.

109. Savignon, S.J. Communicative Competence. Theory and Classroom practice [Текст] / S.J. Savignon. – McGraw-Hill, 1997. – 288 p.

110. Stoljarenko, L.D., Stolyarenko, V.E. Psychology and pedagogy: textbook. allowance for bachelors. 4-e izd., neirab. and extra. Moscow, Urait. – 2012. – 385 p.

111. Van Ek, J. A. Objectives for foreign language learning. Vol. 1: Scope. / J.A. Van Ek. – Strasbourg, Council of Europe Press. – 1986. – 89 p.

Задания для определения уровня сформированности языковой компетенции

I Inszeniert einen Dialog zu folgender Situation:

1. Sie telefonieren Ihre Freundin und sagen, dass Sie in einen Monat eine Geschäftsreise nach Deutschland haben. Ihre Freundin sagt, dass Austausch von Souvenirs ein erforderliches Attribut jeder Geschäftsreise ist. Sie haben sich darauf nicht vorbereitet. Ihre Freundin bittet ihre Hilfe bei der Wahl der Souvenirs.

2. Es stellte sich heraus, dass Ihr Mitreisender ein sehr gesprächiger Mensch ist. Er fragt Sie zuerst nach Ziel Ihrer Reise, dann erzählt er die Geschichte seines Lebens. Zufälliger Passagier kann ein guter Zuhörer sein. So ist es passiert. Am Ende des Fluges sind Sie schon gute Freunde und tauschen Ihre Telefonnummer aus.

3. Sie machen eine touristische Reise. Alles, was Sie über das Land wissen, ist, dass das Wetter dort sehr wechselnd ist. Ihre Pläne unbeschwert zu reisen, fallen auseinander. Welche Kleidung nehmen Sie mit? Besprechen Sie das mit Ihrer Mutter.

II Äußert schriftlich ihre Gedanken zu folgender Thema:

1. „Ihr aber seht und sagt: Warum? Aber ich träume und sage: Warum nicht?“

2. „Man sollte ins Ausland reisen, nur wenn man die jeweilige Landessprache beherrscht.“

3. „Glück ist das einzige, was wir anderen geben können, ohne es selbst zu haben.“

Streuselschnecke von Julia Franck (2000)

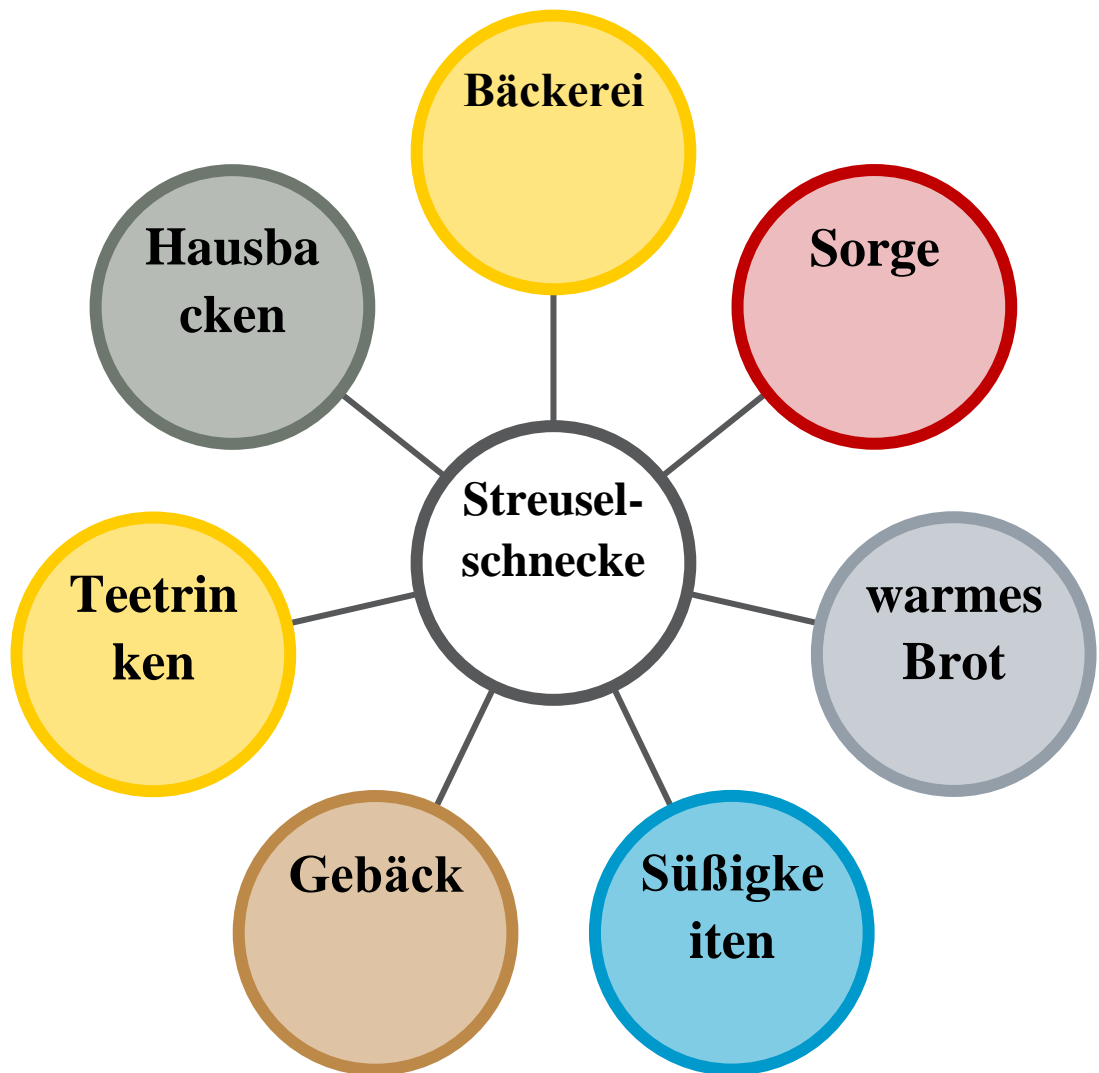
Der Anruf kam, als ich vierzehn war. Ich wohnte seit einem Jahr nicht mehr bei meiner Mutter und meinen Schwestern, sondern bei Freunden in Berlin. Eine fremde Stimme meldete sich, der Mann nannte seinen Namen, sagte mir, er lebe in Berlin, und fragte, ob ich ihn kennen lernen wolle. Ich **zögerte**, ich war mir nicht sicher. Zwar hatte ich schon viel über solche Treffen gehört und mir oft vorgestellt, wie so etwas wäre, aber als **es soweit war, empfand** ich eher **Unbehagen**.

Wir verabredeten uns. Er trug Jeans, Jacke und Hose. Ich hatte mich geschminkt. Er führte mich ins Café Richter am Hindemithplatz und wir gingen ins Kino, ein Film von Rohmer. Unsympathisch war er nicht, eher schüchtern. Er nahm mich mit ins Restaurant und stellte mich seinen Freunden vor. Ein feines, ironisches **Lächeln zog** er zwischen sich und die anderen Menschen. Ich **ahnte**, was das Lächeln **verriet**. Einige Male durfte ich ihn bei seiner Arbeit besuchen. Er schrieb Drehbücher und führte Regie bei Filmen.

Ich fragte mich, ob er mir Geld geben würde, wenn wir uns treffen, aber er gab mir keins, und ich **traute mich** nicht, danach zu fragen. Schlimm war das nicht, schließlich kannte ich ihn kaum, was sollte ich da schon verlangen? Außerdem konnte ich für mich selbst sorgen, ich ging zur Schule und putzen und arbeitete als Kindermädchen. Bald würde ich alt genug sein, um als Kellnerin zu arbeiten, und vielleicht **würde** ja auch noch eines Tages **etwas Richtiges aus mir**. Zwei Jahre später, der Mann und ich waren uns noch immer etwas fremd, sagte er mir, er sei krank. Er starb ein Jahr lang, ich besuchte ihn im Krankenhaus und fragte, was er sich wünsche. Er sagte mir, er habe Angst vor dem Tod und wolle es so schnell wie möglich **hinter sich bringen**. Er fragte mich, ob ich ihm Morphium besorgen könne. Ich dachte nach, ich hatte einige Freunde, die Drogen nahmen, aber keinen, der sich mit Morphium auskannte. Auch war ich mir nicht sicher, ob die im Krankenhaus herausfinden wollten und würden, woher es kam.

Ich vergaß seine Bitte. Manchmal brachte ich ihm Blumen. Er fragte nach dem Morphium und ich fragte ihn, ob er sich Kuchen wünsche, schließlich wusste ich, wie gern er Torte aß. Er sagte, die einfachen Dinge seien ihm jetzt die liebsten - er wolle nur Streuselschnecken, nichts sonst. Ich ging nach Hause und buk Streuselschnecken, zwei Bleche voll. Sie waren noch warm, als ich sie ins Krankenhaus brachte. Er sagte, er hätte gerne mit mir gelebt, es zumindest gerne versucht, er habe immer gedacht, dafür sei noch Zeit, eines Tages - aber jetzt sei es zu spät. Kurz nach meinem siebzehnten Geburtstag war er tot.

Meine kleine Schwester kam nach Berlin, wir gingen gemeinsam zur **Beerdigung**. Meine Mutter kam nicht. Ich nehme an, sie war mit anderem beschäftigt, außerdem hatte sie meinen Vater zu wenig gekannt und nicht geliebt.



- 1) Der Anruf kam,
- 2) Er fragte mich,
- 3) Zwei Jahre später
- 4) Auch war ich mir nicht sicher,....
- 5) Sie waren noch warm,....
- 6) Kurz nach meinem

Упражнения для работы с аутентичными материалами

1. Творческий диктант.

Преподаватель диктует несколько слов, которые встретились при работе с текстом, песней, видеофрагментом, фильмом и т.д. Задача студентов составить историю, текст, чтобы слова употреблялись в продиктованном порядке, а затем представить её остальным.

2. Цепочка слов.

Даётся изначальное словосочетание, например, *menschliche Beziehungen*. Первому студенту предлагается заменить в нём прилагательное: *aufrichtige Beziehungen*. Второму студенту предлагается заменить в словосочетании существительное: *aufrichtige Dankbarkeit*, и т.д. Обучающийся, не нашедший подходящего слова, выбывает.

3. Расположите события, представленные в рассказе, романе, фильме в правильном порядке.

4. Разыграйте предложенную ситуацию между героями рассказа, романа, фильма. Варианты речевых ситуаций:

- Stellen Sie sich vor, dass Sie eine große Party haben. Machen Sie Ihre Familienmitglieder, Ihre Verwandten und Ihre Gäste miteinander bekannt.

- Imagine you are in a plane (train) about to crash. What things would you think about?

- Ihr Freund kommt zu Besuch an diesem Nachmittag. Sie haben Ihr Zimmer aufgeräumt. Jetzt ist es dort wiederum ein Chaos, weil Ihr Bruder/Schwester hat Spielzeuge zerstreut. Kritisieren Sie Ihren Bruder /Ihre Schwester.

- Sie und Ihr Bruder/Schwester möchten ein Geschenk für den Hochzeitstag Ihrer Eltern kaufen. Besprechen Sie die folgenden Varianten und wählen Sie diejenige, die Sie am meisten mögen (Wochenende in Rom, Theaterkarten, zwei Tennisschläger, eine große Schachtel von Süßigkeiten). Ihr Partner spielt die Rolle Ihrer Schwester oder Ihres Bruders.

5. «Кто читает?» Учащимся раздаётся небольшой текст или фрагмент текста для выразительного чтения, вместе с тем они получают список возможных ролей. Каждый обучающийся выбирает себе роль, которая, по его мнению, наибольшим образом подходит к тексту (отрывку текста). После небольшой подготовки каждый учащийся читает текст (отрывок) также выразительно, как, по его мнению, прочитал бы выбранный им персонаж. Остальные должны догадаться, кто это читает и в какой ситуации. Вероятные роли: ведущий новостей, первоклассник, старушка, марафонец во время бега, сказочник, спортивный комментатор во время футбольного матча, офицер, репортёр в гуще экстремальных событий, популярная личность во время интервью и т.д.

6. «Редактирование перевода». Преподаватель раздает разные короткие тексты одной или схожей тематики. Обучающиеся в небольших группах осуществляют перевод (на родной или иностранный язык). Далее группы обмениваются переводами, оставляя при себе исходные тексты. Перевод вычитывается в подгруппах, при необходимости исправляется и оценивается: перечисляются лексические, синтаксические, идиоматические недостатки.

7. «Измени сюжет!» Учащимся раздаётся лист с текстом, который они читают. Задача заключается в том, чтобы изменить сюжет, ход событий, содержание текста. Затем каждый студент зачитывает свою версию.

8. «Реклама». Обучающиеся получают текст и задание нарисовать к этому тексту рекламу. Далее нужно к рекламе придумать слоган и представить получившийся продукт.

9. «Изменение типа текста». Преподаватель раздает лист с текстом. Учащиеся читают текст и представляют тематику текста в форме:

- А) рекламы
- Б) объявления
- В) дневника
- Г) письма к другу

10. «Преобразование». Преподаватель раздает обучающимся текст. Студенты читают текст и преобразуют интервью в сообщение, комикс в рассказ, монолог в диалог, письмо в телеграмму и т.д.

11. Опишите ситуации, типичные для понятий, входящих в перечень ассоциаций. Например, если это предмет, то, как его используют; если эмоция, то, когда она обычно возникает и так далее.

12. Напишите краткий «сценарий» фильма с этим названием, 10-15 предложений. Это задание подходит для работы в группах (3-4 человека).

13. Проанализируйте обложку диска. Производитель обычно размещает там фотографию главного героя или главных героев, имена режиссёра, актёров. Можно предложить студентам описать людей (внешность: черты лица, особенности телосложения, одежда; возраст; предполагаемая профессия и т. д.). Также рекомендуем предложить сообщить известную информацию об актёрах и режиссёре.

14. Кто из персонажей фильма поступил следующим образом ... (перечисление действий в виде словосочетаний с глаголом); опишите ситуацию, когда было совершено это действие.

15. Кто из персонажей фильма произнёс ... (далее идёт перечень фраз, являющихся ключевыми для понимания сюжета фильма, мотивов действия героев); опишите ситуацию, когда и кому персонаж сказал это.

16. Продолжите предложения (даны предложения, отражающие содержание фильма, но они написаны не до конца).

17. Напишите письмо сценаристу или режиссёру фильма со своими впечатлениями от просмотра, задайте ему вопросы по содержанию фильма.

18. Составьте и драматизируйте диалог между персонажами А и Б, который был лишь упомянут, но не показан в фильме.

19. Измените конец фильма, романа. Придумайте как можно большее количество вариантов. Объясните, при каких условиях они могли бы быть возможными. При выполнении этого задания будет целесообразно повторить такой грамматический материал как сослагательное наклонение.

20. Включите себя в число героев фильма/книги и измените содержание, учитывая наличие нового персонажа.

21. Напишите рецензию на произведение/фильм, в которой упомяните все его, на Ваш взгляд, сильные и слабые стороны. Аргументируйте собственное мнение.

22. Подготовьте интервью с персонажами фильма, героями книги. В качестве персонажей выступают студенты группы и отвечают на вопросы, исходя из собственной роли.

23. Изготовьте афишу фильма. Прокомментируйте выбор изображённых объектов (работа в группе из 3-4-х человек). При выполнении данного задания следует также учитывать задачи афиши как рекламного объекта.

24. Расскажите по цепочке содержание фильма (один студент формулирует по два предложения).

25. Назовите показанные в фильме реалии (достопримечательности, географические объекты). Что Вы можете о них рассказать.

26. Расскажите, кто из персонажей Вам больше всего понравился. Аргументируйте свой ответ.

27. Игровое задание «Кто ты из фильма/книги (первый вариант)»:
Один студент выходит из аудитории. Другие договариваются о том, каким персонажем он будет. Когда вышедший возвращается, остальные студенты группы по очереди начинают задавать ему вопросы, в которых спрашивают его, почему он поступил так, а не иначе. По этим вопросам он должен угадать, каким персонажем из фильма является.

28. Игровое задание «Кто ты из фильма/книги (второй вариант)»:
Один студент выходит из аудитории. Остальные договариваются о том, каким персонажем он будет. Когда он возвращается, другие студенты по очереди высказываются, начиная ответ словами «An deiner Stelle...». Это должно натолкнуть его на мысль о том, какого персонажа он изображает.

Анкета самоанализа

1. Как вы оцениваете свой уровень сформированности языковой компетенции ³ (высокий, средний, низкий)?

2. Какие, на Ваш взгляд, умения и навыки у Вас недостаточно сформированы (лексические, фонетические, грамматические, орфографические, орфоэпические, навыки говорения, аудирования, чтения, письма)?

3. Чего, по Вашему мнению, вам не хватает (не хватало) для достижения высокого уровня?

4. Видите ли Вы эффективность в применении аутентичных материалов при формировании языковой компетенции? Ответ обоснуйте.

³ Владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом, возможности качественно и продуктивно говорить на иностранном языке в различных сферах деятельности в соответствии с языковыми нормами этого языка.

5. Назовите имеющиеся, на Ваш взгляд плюсы и минусы применения на занятиях интерактивных форм обучения⁴ (формы интеракции: индивидуальная работа, парная, групповая, фронтальная).

⁴ Интерактивное обучение — это одна из форм диалогового обучения, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и учащегося или между учащимися.