



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

МАРТЬЯНОВА ЕЛИЗАВЕТА ЕВГЕНЬЕВНА

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование
Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе
Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
79,35% авторского текста

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-303-142-3-1
Мартьянова Е. Е.

Работа рекомендована к защите
зав. кафедрой НЯ и МОНЯ,
доктор педагогических
наук, профессор
Быстрая Е. Б.

Научный руководитель: доктор
педагогических
наук, профессор
Быстрая Е. Б.

Быстрая

Челябинск
2025

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	11
1.1. Понятие языковой компетенции в зарубежной и отечественной методике обучения иностранным языкам и ее структура.....	11
1.2. Система формирования языковой компетенции студентов педагогического вуза.....	17
1.3. Педагогические условия формирования языковой компетенции студентов педагогического вуза	29
Выводы по главе 1.....	38
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	41
2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы	41
2.2 Реализация системы формирования языковой компетенции и комплекса педагогических условий.....	51
2.3 Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по организации процесса формирования языковой компетенции	61
Выводы по главе 2.....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	69

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена необходимостью организации эффективного процесса формирования языковой компетенции студентов педагогических вузов. Это связано с тем, что педагогические вузы готовят будущих учителей, которые должны владеть иностранными языками на высоком уровне, чтобы успешно обучать своих учеников.

В современном мире образование играет ключевую роль в развитии личности и подготовке квалифицированных специалистов. Особенно важным аспектом образовательного процесса является формирование языковой компетенции студентов педагогических вузов. Связано это с тем, что специалисты на современном этапе интернационализации отношений должны уметь развивать способности к овладению методами познания, что формирует умение самостоятельно добывать информацию не только на родном языке, но и на как минимум одном иностранном языке, адаптировать ее и использовать на практике. Подобный новый склад мышления, соответствующий вызовам времени, необходим для успешной профессиональной деятельности и достойной жизни в ближайшем будущем, открытом для продуктивного взаимодействия представителей различных национальностей и культур, но сохраняющих свою национальную и гражданскую самоидентификацию [1].

На социальном уровне актуальность исследования обоснована содержанием имеющихся значимых нормативно-правовых документов, задачей которых является обеспечение регулирования обновлений образовательного процесса ввиду меняющихся обстоятельств при подготовке будущих специалистов. Среди них Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в РФ» [2]; Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета [3]; Приказ о практической подготовке

обучающихся, утвержденный приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 5 апреля 2017 года [4], государственная программа РФ «Развитие образования» до 2030 года [5], 4 Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++) [6].

Умение коммуницировать на английском языке помогает в достижении многих личностных и профессиональных целей. Современный специалист в ходе своей трудовой деятельности зачастую должен взаимодействовать с представителями других культур. На современном этапе развития государства находятся в активном сотрудничестве, и необходимо уметь выполнять коммуникацию на иностранном языке с целью его укрепления. И соответственно возможны недопонимания и конфликты на почве недостатка знания различных языковых средств и их использования в иноязычной коммуникации. Во избежание конфликтов в ходе межкультурной профессиональной коммуникации становится важным не просто знать языковые средства изучаемого языка, но и грамотно их выстраивать и использовать.

Результатом освоения учебной программы специалиста выделяют универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Проанализировав перечень особенно универсальных компетенций, можно сделать вывод, что в рамках освоения дисциплины «Иностранный язык» умение специалиста грамотно выстраивать коммуникацию, как на родном, так и на иностранном языке является одной из приоритетных целей высшего образования [6]. Другими словами, у студентов необходимо повышать уровень иноязычной коммуникативной компетенции с целью формирования их способности находить решение в нестандартных ситуациях межкультурной коммуникации, и с целью формирования лингвистических умений способствующих самоактуализации в труде. Поэтому актуальные исследования касаются вопросов эффективного преподавания иностранного языка в современном вузе через призму компетентностного подхода в 5 образовании,

объективного универсального оценивания сформированной иноязычной коммуникативной компетенции и многих других.

Проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся неязыковым специальностям в вузе на данный момент нуждается в постоянном дополнительном изучении. Уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции у студента непосредственно влияет на его дальнейшее взаимодействие с окружающими и влияет на его дальнейшее трудоустройство. Формирование и развитие коммуникативных умений должно протекать последовательно и непрерывно. Оно имеет прямую зависимость от ряда факторов, которые также активно исследуются учеными на современном этапе. К таким факторам можно отнести: эмоционально-психологический климат в данном учебном коллективе, учебный материал, используемые методы и средства, уровневая однородность студентов в группе, мотивация и многие другие.

Актуальность исследования возрастает также в связи с тем, что в быстро изменяющемся современном мире необходимы наиболее действенные методы, способствующие формированию у обучающихся продуктивных речевых умений на изучаемом языке [7]. В образовательную программу вузов в список обязательных дисциплин включен предмет «Английский язык», в результате изучения которого у будущих специалистов должна быть сформирована иноязычная коммуникативная компетенция. Однако, анализируя уровень ее сформированности у студентов вуза, можно отметить, что не всегда упомянутая цель обучения достигается. Эта тема является проблемной и требует поиска более эффективных методов обучения, одним из которых является кейс-метод. Современные педагоги активно используют его на практике, особенно для обучения таким видам речевой деятельности как говорение и письмо.

Все вышесказанное подтверждает то, что рассматриваемая в нашем исследовании тема актуальна с точки зрения общества, государства,

системы образования. Однако на практике в образовательном процессе вуза уделяемое внимание вопросу формирования языковой компетенции не является достаточным.

Анализ психолого-педагогической литературы помог выявить следующие **противоречия**:

– между требованиями общества к выпускникам педагогического вуза и недостаточной работой по обогащению их языковой компетенции;

– между потребностью педагогов в теоретическом осмыслении процесса обогащения языковой компетенции студента и недостаточной разработанностью этой проблемы в теории и практике образования;

– между потребностью обучающихся в профессионально-культурном самовыражении и недостаточным уровнем развития его языковой компетенции.

Обнаруженные противоречия способствовали выбору **темы диссертационного исследования**: «Формирование языковой компетенции студентов педагогического вуза».

Объектом исследования является процесс преподавания иностранного языка в педагогическом вузе.

Предмет исследования: формирование языковой компетенции студентов педагогического вуза.

Цель исследования — разработать и обосновать систему формирования языковой компетенции студентов педагогического вуза.

Гипотеза исследования состоит в том, что процесс формирования языковой компетенции студентов педагогического вуза будет более эффективным, если:

- осуществлять его в соответствии с системой, построенной на системном, деятельностном и личностно-ориентированном подходах, и состоящей из нормативно-целевого, знаниевого, операционного и рефлексивно-результативного блоков;

- будет обеспечен комплекс педагогических условий, включающий: создание коллаборативной среды; использование активных и интерактивных методов обучения; реализация педагогического сопровождения.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Исследовать теоретические основы формирования языковой компетенции обучающихся.
2. Проанализировать существующие подходы и методы организации процесса формирования языковой компетенции.
3. Разработать систему формирования языковой компетенции студентов педагогического вуза.
4. Оценить эффективность предложенной системы на основе экспериментального исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- иноязычная коммуникативная компетенция (Бим И.Л. [2], Гальскова Н.Д. [11], Зимняя И.А. [10], Сафонова В.В. [11]);

- статьи, посвященные вопросу формирования иноязычной коммуникативной компетенции (Бочкарева Т.А. [3], Давиденко Е.С. [12]);

- статьи, посвященные вопросу методики оценивания иноязычной коммуникативной компетенции (Кузнецов А.Н. [14], Жданкина И.Ю. [15]).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**:

- *теоретические* – анализ отечественной и зарубежной литературы; анализ выполненных ранее диссертационных исследований, научных статей; систематизация, прогнозирование, моделирование;

- *эмпирические* – педагогическое наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, методы педагогической диагностики и тестирования, обобщение педагогического опыта

База проведения опытно-экспериментальной работы.

Исследование проходило на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета» города Челябинска.

Этапы исследования:

1 этап (2022–2023 гг.) включал: изучение научной литературы по педагогике, методике, диссертационных исследований по проблеме формирования языковой компетенции; выбор и обоснование методологических подходов; проведение констатирующего этапа эксперимента.

2 этап (2023–2024 гг.) включал: уточнение теоретических положений; определение особенностей и принципов осуществления исследуемого процесса; разработку системы формирования языковой компетенции на основе кейс-методики; выявление педагогических условий ее эффективного функционирования; проведение формирующего этапа экспериментальной работы.

3 этап (2024–2025 гг.) включал в себя анализ и обобщение результатов исследования; формулирование выводов по проведенному исследованию; оформление текста диссертационного исследования.

Научная новизна диссертационного исследования: на основе теоретического анализа систематизированы знания о структуре и содержании языковой компетенции, и о методах ее формирования на занятиях иностранного языка в вузе.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации и обобщении существующих подходов к формированию языковой компетенции студентов, а также в разработке системы организации этого процесса.

Практическая значимость работы состоит в возможности применения предложенной системы в педагогической практике для

повышения эффективности формирования языковой компетенции студентов.

В результате проведенного анализа на защиту выносятся следующие положения:

1. Обогащение языковой компетенции студентов представляет собой образовательную стратегию, предполагающую реализацию совокупности педагогических условий, способствующих организованному усвоению студентами языковых знаний и опыта и направленную на становление лингвистической культуры личности в вузе.

2. Обогащение языковой компетенции студентов конкретизируется посредством отбора содержания языковых занятий, осуществляемого в соответствии с личностно-ориентированным подходом.

3. Формирование и развитие языковой компетенции студентов ускоряется посредством своевременного их включения в коммуникативные речевые ситуации: интеллектуальные, эмоционально-личностные, регулятивно-поведенческие.

Достоверность и обоснованность результатов исследовательской работы обеспечиваются методологической обоснованностью теоретических положений, тщательным анализом научной литературы; определением и реализацией подходов, адекватных цели и задачам исследования; обработкой полученных результатов и представлением их в наглядном виде; соответствием методов исследования поставленной цели и задачам; проведением экспериментальной работы по апробации разработанной системы и выявленных педагогических условий.

Апробация и внедрение результатов исследования.

По исследуемой проблеме автором написаны и опубликованы 2 статьи: «Формирование языковой компетенции студентов педагогического вуза» (Сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции (с международным участием) «Язык и культура в современном мире», г. Челябинск, 2022 г.); «Формирование

языковой компетенции с применением активных и интерактивных методов обучения» (Сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции (с международным участием) «Язык и культура в современном мире», г. Челябинск, 2023 г.).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка используемых источников и приложений. Текст изложен на 80 страницах и содержит 5 таблиц, 5 рисунков, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

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

Формирование языковой компетенции остается одной из наиболее актуальных задач в современной лингвистике и педагогике. В последние годы интерес к этой теме значительно возрос, что связано как с теоретическими изысканиями, так и с практическими потребностями образовательной системы. Однако для более четкого понимания проблемы необходимо разграничить два ключевых понятия: «компетенция» и «компетентность».

Современные образовательные стандарты, такие как ФГОС ВО 3++, основаны на компетентностном подходе, который стал результатом эволюции российской системы образования в XXI веке. Этот подход направлен на оптимизацию процесса обучения, унификацию знаний и повышение качества подготовки специалистов. В отличие от традиционной знаниевой парадигмы, компетентностный подход делает акцент на формировании у студентов не только теоретических знаний, но и практических умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

В рамках новых стандартов целью высшего образования становится овладение набором компетенций, которые включают универсальные, общепрофессиональные и профессиональные аспекты. При этом важно различать понятия «компетенция» и «компетентность». Хотя некоторые исследователи используют их как синонимы, другие подчеркивают их различия. Например, компетенция рассматривается как совокупность

знаний, умений и навыков, а компетентность – как способность применять их на практике.

В исследовании формирования языковой компетенции ключевую роль играет четкая структурная система понятийного аппарата. Для глубокого понимания методики необходимо детально рассмотреть какое каждое из используемых понятий. В структуру понятийного аппарата исследуемой нами проблемы мы включаем базовые и комплексные понятия. К базовым мы относим понятия «формирование», «язык», «компетенция», «студент», «вуз» а к комплексным – «языковая компетенция», «педагогический вуз», «студент педагогического вуза». Каждое из этих понятий занимает важное место в общей концепции исследования и является основополагающим для создания целостной методологической базы, направленной на повышение эффективности языкового образования.

Структура понятийного аппарата исследуемой нами проблемы приведена на рисунке 1.



Рисунок 1- Понятийный аппарат проблемы формирования языковой компетенции студентов педагогического вуза

Рассмотрим подробнее понятийный аппарат исследования.

В педагогической литературе термин «формирование» относится к процессу становления человека как социального существа под

воздействием различных факторов: экологических, социальных, экономических, педагогических и других. Этот процесс подразумевает достижение определенного уровня зрелости и устойчивости личности [16].

Таким образом, в педагогике «формирование» рассматривается как комплексный процесс, включающий влияние множества факторов на становление и развитие личности, что является одной из ключевых задач педагогической деятельности.

Язык – это исторически сложившаяся система знаков и правил их использования, служащая основным средством общения, передачи мыслей, чувств и накопленного опыта между людьми. Он выполняет ключевые функции, такие как коммуникативная (обмен информацией), когнитивная (формирование и выражение мыслей) и аккумулятивная (накопление и сохранение знаний) [17].

В педагогике термин «компетенция» относится к совокупности знаний, умений, навыков и личностных качеств, позволяющих эффективно выполнять определённые виды деятельности [18]. По мнению Субетто А.И., компетенция представляет собой многосложное явление, являющееся элементом качества личности, предопределяющим способность человека осуществлять определённые действия в сфере того или иного вида труда [19].

Термин «языковая компетенция» был введён американским лингвистом Ноамом Хомским в середине XX века. Он определял её как внутреннее знание системы языка, включая способность понимать и порождать неограниченное число грамматически правильных предложений на основе усвоенных языковых правил [20].

В педагогике и методике преподавания иностранных языков «языковая компетенция» рассматривается как совокупность знаний о системе языка и правил функционирования его единиц в речи. Это включает в себя умение правильно конструировать грамматические и лексические формы, а также синтаксические структуры, что позволяет

эффективно осуществлять иноязычное общение как в устной, так и в письменной формах [21].

Формирование языковой компетенции – это процесс развития у обучающихся знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно использовать язык в различных коммуникативных ситуациях. Этот процесс включает в себя овладение грамматическими правилами, расширение словарного запаса, развитие навыков понимания и порождения речи, а также способность адаптировать язык в зависимости от контекста общения [24].

Психологические исследования показывают, что мотивация и эмоциональное состояние играют ключевую роль в процессе изучения языка. Студенты, которые испытывают интерес к языку и чувствуют себя уверенно, достигают лучших результатов. Поэтому важно создавать на занятиях благоприятную атмосферу, использовать игровые методы и поощрять активное участие студентов.

Однако одной из сложностей в образовательном процессе является объективная оценка уровня языковой компетенции. Традиционные экзамены часто фокусируются на грамматике и лексике, но не учитывают способность студента применять язык в реальных ситуациях. В то же время в условиях быстро меняющегося мира самообразование становится важным элементом профессионального роста [15].

Формирование языковой компетенции студентов педагогических вузов требует комплексного подхода, который учитывает как современные образовательные тенденции, так и специфику профессиональной подготовки будущих педагогов. Решение этих проблем позволит повысить качество языковой подготовки и готовность выпускников к работе в современных условиях.

Обратимся к психолого-педагогической и филологической литературе, чтобы определить структуру и содержание языковой компетенции.

Многие зарубежные исследователи считают, что основной целью в изучении иностранного языка должна быть сформированная и развитая коммуникативная компетенция. Зимняя И.А. разделяет данную точку зрения и определяет коммуникативную компетенцию как «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету» [23].

В психолого-педагогической и филологической литературе отечественных авторов существует большое количество трактовок языковой компетенции. Этот факт является следствием того, что данное явление актуально и вызывает интерес ученых. Также было отмечено, что, несмотря на углубленное изучение языковой компетенции многими авторами, не всегда ее определения схожи [24].

Бим И.Л. определяет языковую компетенцию как «способность и реальную готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения» [2].

Гальскова Н.Д. немного шире рассматривает языковую компетенцию и видит в ней умение и наличие мотивации и открытости к межличностному и межкультурному общению на изучаемом языке в различных ситуациях межличностного и межкультурного характера [11].

Гончарова Н.Л. определяет языковую компетенцию как уровень овладения техникой общения, усвоение данных норм, стереотипов поведения, результат научения [26].

Ученые лингвисты Мильруд Р.П. и Матиенко А.В. под языковой компетенцией понимают такое знание языка, при котором с легкостью достигаются и демонстрируются коммуникативные цели в устной и письменной, продуктивной и рецептивной, монологической и диалогической формах [26, с. 4].

В научных исследованиях Сафионовой В.В. языковая компетенция рассматривается как степень освоения языковых, речевых и социокультурных знаний, навыков и умений, обеспечивающая обучающемуся возможность гибко и уместно адаптировать свое речевое поведение в зависимости от условий одноязычного или двуязычного общения, формируя основу для его коммуникативного и билингвального развития. [27, с. 40].

У Солововой Е.Н. языковая компетенция – это уровень освоения языковых навыков, речевых умений и социокультурных знаний, соответствующий определенному возрасту и обеспечивающий обучающимся способность и готовность эффективно и уместно реализовывать свое речевое поведение в процессе коммуникации. [28, с. 7].

Щукин А.Н. рассматривает языковую компетенцию как способность обучающихся использовать иностранный язык для решения актуальных коммуникативных задач в повседневной, учебной, профессиональной и культурной сферах. Она включает умение применять языковые и речевые средства для достижения целей общения, а также уровень эффективности во взаимопонимании и взаимодействии с носителями изучаемого языка с учетом его культурных норм и традиций. [29, с. 28].

Таким образом, мы определили языковую компетенцию как совокупность языковых, речевых и социокультурных знаний, навыков и умений, обеспечивающих обучающемуся способность эффективно и уместно осуществлять коммуникативное взаимодействие в устной и письменной форме в различных ситуациях общения.

Изучая языковую компетенцию, помимо требований, предъявляемых к знанию элементов языка (лексика, грамматика, фонетика и так далее) многими учеными выдвигаются требования к осведомленности о социальных и психологических основах межличностного взаимодействия. К ним можно отнести знание традиций, стереотипов поведения, предрассудков, социокультурных норм, а также готовность к межличностному общению в непредвиденных психологически детерминированных ситуациях [30]. Речевые высказывания и речевое поведение в целом овладевающих иностранным языком должны быть адекватными, целесообразными, приемлемыми в данном межкультурном общении [27].

Актуальность изучения языковой компетенции через призму ситуативности речевого общения обусловлена существующей практико-ориентированной направленностью в системе образования. Обучающийся через проявление своих знаний, умений и навыков иноязычной коммуникации владеет более сформированной актуализацией своего приобретенного знания в коммуникации. Коммуникативная компетенция в таком случае отражает совокупность имеющейся мотивации, идеалов, аффективных и когнитивных навыков.

Таким образом, формирование языковой компетенции – это сложный и многогранный процесс, который требует учета как теоретических, так и практических аспектов. Современные вызовы, такие как глобализация, цифровизация и межкультурное взаимодействие, делают эту задачу еще более актуальной.

1.2. Система формирования языковой компетенции студентов педагогического вуза

Анализ научной литературы по теме данного исследования показывает, что к настоящему времени накоплены важные научные

возможности и богатый опыт в области теории и практики формирования языковой компетенции. Но, в то же время, проблема формирования языковой компетенции у обучающихся остается одной из наиболее актуальных, но недостаточно разработанных. Невозможность использования для решения данной проблемы уже имеющихся методических систем обусловила разработку нашей системы, соответствующей современным требованиям ФГОС для формирования языковой компетенции. Однако для построения такой системы необходимо прежде всего изучить методологические подходы, лежащие в основе разработанной нами системы формирования языковой компетенции.

Современные подходы к формированию языковой компетенции студентов педагогических вузов основаны на интеграции теоретических знаний, практических навыков и рефлексии, что соответствует когнитивно-коммуникативной парадигме обучения [31].

Формирование языковой компетенции студентов педагогического вуза представляет собой сложный и многогранный процесс. Для успешной реализации этого процесса необходимо тщательно выбрать методологические основы, благодаря которым можно создать систему, в которой все элементы взаимосвязаны. Мы полагаем, что такие подходы как системный, деятельностный и личностно-ориентированный адекватны нашим исследовательским целям.

Обоснуем причины выбора данных подходов. Во-первых, так как задачей нашего исследования является разработка системы формирования языковой компетенции студентов педагогического вуза, то для выявления структурно-компонентного состава педагогической системы, ее внутренних связей, общих свойств, и характеристик отдельных компонентов системы, мы используем системный подход. Во-вторых, достижение результата по формированию языковой компетенции возможно в соответствующей деятельности, в учебном процессе, именно этим и обусловлен выбор деятельностного подхода. В-третьих, для

создания максимально комфортного процесса получения знаний, основанного на уважительном отношении к личности каждого обучающегося, учитывая специфические характеристики, интересы, потребности и направления его деятельности, нами используется личностно-ориентированный подход, который в современной педагогике является одним из приоритетных, а также значительно повышает мотивацию обучающихся.

Таким образом, системный подход позволяет нам выявить структуру данной системы, обеспечивает единство взаимосвязи всех компонентов педагогической системы, выделяет общие свойства и характеристики отдельных компонентов; деятельностный подход позволяет определить наиболее оптимальные условия формирования языковой компетенции в процессе деятельности; использование личностно-ориентированного подхода способствует формированию и раскрытию индивидуальных свойств личности и построению диалога между педагогом и обучающимся. Рассмотрим подробнее основные методологические подходы, использованные нами при создании нашей системы.

Системный подход широко применяется для разработки педагогических систем. Применение этого подхода в педагогических исследованиях рассматривается в работах ученых, таких как Ведрученко В.Р. [9], Ильина Т.А. [18], Конаржевский Ю.А. [20], и других. Системный подход способствует правильной постановке проблемы и разработке эффективных стратегий ее изучения. Следует отметить, что в основе системного подхода также лежит рассмотрение объекта как целостной совокупности элементов в их отношениях и связях, т.е. объекта как системы [35]. В условиях системного подхода к исследованиям, когда каждая система рассматривается во взаимосвязи и взаимообусловленности с ними, можно сформулировать основные положения теории и методов системного исследования:

- система представляет собой совокупность связанных общностью существования элементов;
- элемент в системе оказывает влияние на систему в целом, в то же время сам он подвержен ее влиянию;
- связи элементов в системах не являются равноценными, параметры однозначными [26].

Основными принципами системного подхода являются:

- целостность. Рассматривает систему как единое целое и как подсистему для вышестоящих уровней одновременно;
- иерархичность строения. Данный принцип осуществляется за счет включения большого числа элементов, упорядоченных по иерархии от низшего уровня к высшему;
- структуризация позволяет анализировать все элементы системы и их взаимосвязи;
- использование множественности моделей дает возможность описывать каждый отдельный элемент системы в целом;
- системность определяется как свойство объекта обладать всеми характеристиками системы.

В нашем исследовании мы руководствовались основными принципами данного подхода.

Принцип целостности позволил создать единую систему формирования языковой компетенции студентов педагогического вуза.

Принцип структурности позволил описать разработанную нами систему как целостную структуру, состоящую из взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом компонентов.

Принцип иерархичности позволил рассматривать разработанную нами систему формирования языковой компетенции как самостоятельную систему, учитывая взаимосвязь внешних и внутренних факторов системы.

Системный подход позволяет нам изучить системные свойства исследуемой нами проблемы формирования умений диалогической речи и

определить общие характеристики разработанной нами системы. Применение системного подхода в научных исследованиях может быть успешным, основываясь на сформулированных правилах исследования, анализе полученных результатов и использовании критериев адекватности [37]. Однако системный подход не выделяет деятельностные характеристики нашей системы, отсюда возникает необходимость использования деятельностного подхода.

Деятельностный подход является современным подходом к обучению, основанном на исследованиях таких ученых, как Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Эльконин Д.Е., Гальперин П.Я. и других. Этот подход рассматривается как теоретическая основа для создания системы обучения иностранному языку [38].

Основополагающим принципом деятельностного подхода является то, что развитие личности в процессе обучения осуществляется в рамках выполнения определенной деятельности. Деятельность рассматривается через систему следующих компонентов: мотивы, потребности, условия, действия, операции и результаты. В данном подходе обучающийся признаётся активным участником учебного процесса, уделяется особое внимание его индивидуально-психологическим, возрастным и национальным особенностям. Этот подход предполагает организацию занятий как учебной деятельности, имеющей целью постановку и решение конкретных учебных задач. Основными объектами обучения в рамках данного подхода являются различные формы деятельности – слушание, говорение, чтение, письмо. При этом особое внимание уделяется созданию мотивации к всестороннему развитию личности [39].

Подход, основанный на активной деятельности, предполагает не просто получение информации от преподавателя, а самостоятельный поиск и изучение знаний через исследовательскую деятельность и решение различных проблемных ситуаций.

Таким образом, деятельностный подход в обучении отвечает принципам научности, системности, связи теории с практикой, осознанности, активности, наглядности и доступности. При его использовании учитываются индивидуальные, возрастные и личностные особенности обучающихся. В рамках деятельностного подхода формирование языковой компетенции студентов педагогического вуза становится более интересным, так как для создания деятельностной атмосферы в учебном процессе применяются методические приемы и задания на основе игрового, имитационного и свободного общения. Применение деятельностного подхода позволяет использовать основные методические принципы, такие как организация коллективных форм обучения, решение проблемных задач, взаимодействие между преподавателем и обучающимися. Этот подход способствует формированию языковой компетенции.

Следующий методологический подход, а именно, **лично-ориентированный**, ставит во главу угла создание условий для полноценного становления личности с учетом всех ее особенностей. В лично-ориентированном подходе обучающийся – это главное действующее лицо всего образовательного процесса [40].

Идеи лично-ориентированного подхода рассматриваются в работах Бондаревской Е.В. [4], Котовой И.Б. [24], Якиманской И.С. [43], и ряда других отечественных и зарубежных исследователей.

В лично-ориентированном подходе акцент делается на индивидуальные особенности личности, ее потребности и интересы. Успехи обучающегося оцениваются не в сравнении с другими обучающимися, а в сравнении с его прошлыми результатами.

Процесс обучения иностранному языку с применением лично-ориентированного подхода, становится более интересным для обучающегося, так как в ходе обучения учитываются интересы и

актуальные для обучающегося темы, как следствие повышается мотивация к обучению.

Личностно-ориентированный подход способствует формированию не только языковой компетенции, но также творческого мышления, коммуникативных и коллаборативных навыков.

Личностно-ориентированный подход представляет собой эффективный метод стимулирования активности обучающихся в учебной деятельности, повышение их внутренней мотивации к освоению иностранного языка, развитие творческого и командного мышления [24].

Основные принципы личностно-ориентированного подхода включают:

- отказ от ориентировки на «среднего» обучающегося;
- учет особенностей обучающегося в учебно-воспитательном процессе;
- прогнозирование личности обучающегося и проектирование личных программ развития;
- комплексность обучения: обучение должно предоставляться в комплексе, включая как теоретические знания, так и практические навыки, а также развитие критического мышления, самодостаточности и внутренней независимости;
- гибкость и динамичность: личностно-ориентированный подход предполагает гибкость и динамичность в образовательном процессе, чтобы гибко реагировать на изменения в обществе и соответствовать требованиям на рынке труда [41].

На основе вышеизложенного, мы делаем вывод, что главная цель личностно-ориентированного подхода в преподавании иностранных языков состоит в формировании у обучающихся всесторонне развитой личности с учетом всех ее особенностей, развитии ее теоретического мышления, языковой интуиции и способностей, освоении культуры

речевого общения и поведения. Это позволяет обучающемуся стать равноправным партнером в межкультурном общении на иностранном языке в бытовой, культурной и учебно-профессиональной сферах.

В ходе нашей работы мы применяем данные подходы, так как они являются эффективной методологической основой для разработки и реализации системы формирования языковой компетенции студентов педагогического вуза. Системный подход играет ключевую роль в нашем исследовании, которое направлено на разработку системы для формирования языковой компетенции. Мы стремимся определить состав компонентов этой системы и их структурные связи. Использование деятельностного подхода в свою очередь позволяет нам успешно решать методические задачи, связанные с широким использованием различных форм обучения. Это обеспечивает активное использование методов обучения в контексте развития умения аудирования, письма, говорения и чтения. Также мы применяем личностно-ориентированный подход, который в сочетании со всеми вышеупомянутыми подходами делает процесс формирования языковой компетенции более продуктивным и интересным для обучающихся.

Рассмотрим структурный состав разработанной нами системы.

Нормативно-целевой блок. В современном мире, под воздействием процесса глобализации происходит формирование целостного универсального социума, что приводит к расширению коммуникативного пространства между людьми. Так как английский язык имеет статус международного, для выполнения социального заказа необходимо уделять внимание его изучению. В связи с этим, согласно Федеральным государственным образовательным стандартам «Иностранный язык» входит в число обязательных учебных предметов и присутствует на всех уровнях школьного, средне-профессионального и высшего образования. В соответствии с ФГОС предметные результаты по учебному предмету «Иностранный язык» должны отражать сформированность у обучающихся

языковой компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и метапредметной. В ходе формирования данной компетенции обучающийся должен освоить четыре вида речевой деятельности: чтение, говорение, письмо и аудирование, а также кроме этого, связанные с ними три аспекта языка – лексику, фонетику и грамматику.

Владение иностранным языком открывает перед обучающимся более широкий спектр возможностей для дальнейшей реализации: позволяет читать книги на иностранном языке, свободно путешествовать, коммуницировать с представителями других стран, обмениваться опытом и расширять свой кругозор. Несмотря на это, мотивация обучающихся к учебной деятельности и усвоению знаний часто бывает низкой, так как процесс обучения иностранному языку кажется сложным и неинтересным.

Данный блок предполагает диагностику уровня подготовки студентов, что позволяет определить базовый уровень языковой компетенции, профессионально ориентированные языковые навыки, а также личностные особенности и мотивацию.

Перейдем к рассмотрению одного из основополагающих блоков данной системы – **знаниевого блока**.

Знаниевый блок имеет большое значение в системе, так как он включает в себя работу с лексико-грамматическими навыками обучающихся, работу по формированию у обучающихся умения восприятия иностранной речи, проработке и устранению трудностей, возникающих у обучающихся в процессе изучения иностранного языка.

В рамках работы с лексико-грамматическими навыками обучающихся процесс обучения направлен на формирование знаний о языковых и речевых единицах: словах, фонемах и морфемах, которые представлены в разных формах и связях. Для того, чтобы успешно выполнять задания, обучающиеся должны понимать и различать смысл лексических единиц.

Работая над формированием навыков восприятия иностранной речи, педагог формирует у обучающихся концентрацию внимания, учит выделять в услышанном или прочитанном отдельные смысловые единицы, развивает навыки определения основной мысли высказывания, текста, их сути. Обучающиеся учатся различать различные коммуникативные типы предложений и в результате доводят навыки восприятия иностранной речи до автоматизма. В ходе формирования языковой компетенции обучающиеся учатся отбрасывать в высказывании второстепенные характеристики, разделять воспринимаемый текст на смысловые части, определять тему сообщения, устанавливать логические связи и зависимости высказывания и т.д.

При обучении педагог должен ориентироваться на речевой опыт обучающихся, корректировать его и выбирать подходящую систему работы.

Таким образом, знаниевый блок определяет наполнение системы лексикой и грамматикой, при этом позволяя подробно проработать и устранить трудности, которые могут возникнуть в процессе формирования языковой компетенции обучающихся.

Операционный блок предполагает непосредственно процесс обучения и включает в себя методы, средства и организационные формы формирования языковой компетенции у обучающихся.

Мы считаем, что наиболее подходящими методами обучения в процессе формирования языковой компетенции будут активные, интерактивные методы обучения и методы контроля.

Активные методы обучения позволяют сделать процесс формирования языковой компетенции более интересным для обучающихся и организовать его с учетом их личностных особенностей, позволив проявить креативность.

Среди активных методов обучения выделяют ролевые игры, дискуссии, дебаты, парную или групповую работу, создание презентаций,

собственных аудио или видеоматериалов, использование техники «блиц-опрос», также важной составляющей активных методов обучения является использование интерактивных технологий.

Для того чтобы оценить результативность учебно-познавательной деятельности обучающихся и работы педагога, определить эффективность или неэффективность применения тех или иных методов обучения, мы применяем метод контроля.

В методике преподавания существует несколько методов контроля, что позволяет оценить проделанную работу с разных аспектов.

Методы контроля подразделяются на устный, письменный, комбинированный, самоконтроль. Рассмотрим их подробнее:

– устный контроль осуществляется в процессе устного опроса. Позволяет выявить знания учащихся, проследить логику изложения ими материала,

– письменный контроль предполагает выполнение письменных заданий (упражнений, контрольных работ, сочинений, отчётов),

– самоконтроль, для которого, прежде всего, нужно научить обучающихся самостоятельно находить ошибки, анализировать причины неправильного решения познавательных задач, искать способы их устранения,

Комбинированный контроль включает в себя различные методы контроля. Обычно это сочетание устного и письменного опроса.

Применение активных методов обучения в процессе формирования языковой компетенции у обучающихся обусловило использование индивидуальной, парной и групповой организационной формы работы на уроке иностранного языка.

Рефлекторно-результативный блок способствует адекватной оценке, анализу, контролю и корректировке уровня сформированности исследуемой нами компетенции. Мы считаем важным подчеркнуть значимость данного блока, поскольку именно здесь отчетливо проявляется

взаимосвязь всех блоков системы, последовательность в процессе ее реализации, а также анализ результатов исследования в дальнейшей перспективе.

В связи с вышесказанным, в рамках педагогической диагностики мы выделяем следующие этапы мониторинга формирования языковой компетенции обучающихся:

- организационный, включающий подготовку к диагностическим мероприятиям и сбор эмпирических данных;

- контрольно-аналитический, в ходе которого происходит анализ и интерпретация полученных результатов, и оценка степени формирования языковой компетенции обучающихся;

- коррекционный, когда проводятся коррекционные мероприятия. Диагностическая деятельность, опирающаяся на каждый блок системы формирования языковой компетенции, рассматривается в контексте ее компонентов;

- первичная диагностика, включающая анализ уровня мотивации обучающихся и их готовности к активной учебной деятельности в процессе формирования исследуемой компетенции;

- промежуточная диагностика, отражающая взаимосвязь нормативно-целевого, знаниевого и операционного блоков;

- итоговая диагностика, определяющая степень развития всех компонентов системы для формирования языковой компетенции.

Для определения уровня сформированности языковой компетенции мы определили компоненты, которые проявляются в определенных показателях.

На основании вышеизложенного, мы разработали систему формирования языковой компетенции студентов педагогического вуза, которая представлена на рисунке 2.

Таблица 1 – Компоненты сформированности языковой компетенции

Компонент	Показатель
Грамматический	Обучающийся владеет знаниями грамматических правил языка, грамматических конструкций и умеет применять их на практике при различных условиях
Лексический	Обучающийся демонстрирует запас слов и фраз, необходимых для понимания и порождения речи.
Фонетический	Обучающийся понимает звуковую систему языка и умеет правильно произносить звуки, слова и фразы.

Нормативно-целевой блок								Формирование устойчивой языковой компетенции	Поддержание языковой компетенции и развитие навыков
Целеполагание	Диагностика уровня подготовки студентов								
	Общий уровень языковой компетенции		Профессионально ориентированные языковые навыки.			Личностные особенности и мотивация			
Знаниевый блок								Создание стратегии непрерывного самообучения	
Теоретическая подготовка		Планирование учебного процесса							
Изучение теоретических основ языка	Методические аспекты использования языка в профессиональной деятельности	Разработка программ обучения	Подбор материалов и технологий	Формирование этапов: <ul style="list-style-type: none"> • базовый; • профессионально-ориентированный; • практический. 					
Операционный блок								Применение языка в реальных профессиональных ситуациях	
Образовательная деятельность (реализация)				Создание профессионально-ориентированной языковой среды					
1. Аудиторная работа: лекции; практические занятия. 2. Внеаудиторная работа: проектная деятельность; самостоятельная работа. 3. Интерактивные формы: ролевые игры; дебаты; кейс-метод				1. Лингвистические клубы. 2. Участие в международных конференциях и форумах. 3. Виртуальные языковые проекты. 4. Создание <u>коллаборационной</u> среды.					
Рефлекторно-результативный блок									
Мониторинг и оценивание			Коррекция и рефлексия		Практическая апробация языковой компетенции				
Промежуточная оценка (тестирование, проекты, эссе)	Итоговая оценка (практическое задание, защита проектов)	Самооценка студентов	Анализ результатов обучения	Корректировка программы	Проведение уроков	Подготовка проектов	Разработка собственных методических продуктов.		

Рисунок 2 – Система формирования языковой компетенции студентов педагогического вуза

1.3. Педагогические условия формирования языковой компетенции студентов педагогического вуза

Разработанная нами система формирования языковой компетенции будет функционировать успешно в том случае, если будут соблюдены необходимые педагогические условия. Данные педагогические условия были определены спецификой формирования языковой компетенции у студентов.

В исследованиях Бабанского Ю.К., Конаржевского Ю.А., Кузьминой Н.В. и других авторов отмечается, что система функционирует и развивается успешно только при определенных условиях. Из этого следует, что для наиболее продуктивного протекания каких-либо процессов нужно создать особые условия [44].

В педагогике под условиями обычно понимают факторы, обстоятельства и совокупность мер, от которых зависит эффективность работы педагогической системы. Педагогические условия, по мнению Яковлевой Н.М., представляют собой совокупность мер, применяемых в учебно-воспитательном процессе, которые способствуют развитию обучающихся в процессе обучения и познавательной деятельности, а также созданию комфортной образовательной среды [15].

Профессор Борытко Н.М. определяет педагогическое условие как внешнее обстоятельство, которое существенно влияет на протекание учебного процесса и которое педагог сознательно создает, чтобы достичь необходимого результата [27].

Создавая оптимальные условия педагогической среды важно учитывать индивидуальные особенности развития обучающегося. Учитывая вышеизложенное, мы определили три педагогических условия, при соблюдении которых разработанная нами система формирования языковой компетенции будет успешно функционировать.

Первым педагогическим условием является создание коллаборативной среды на занятиях.

Коллаборативное обучение является инновационным педагогическим подходом, основанным на взаимодействии и сотрудничестве между преподавателями и обучающимися. Оно предполагает объединение усилий педагога и обучающихся с целью решения сложных задач, выполнения проектов или создания уникальных продуктов [19].

Этот метод обучения основан на принципе активного взаимодействия и общения между участниками. Он предполагает, что обучение – это не просто процесс передачи знаний, а социальная деятельность, в которой важно взаимодействие и обмен опытом между участниками. Именно через общение происходит осознание и усвоение знаний.

Коллаборативное обучение дает возможность каждому обучающемуся активно участвовать в процессе обучения, высказывать свои идеи, обмениваться мнениями и совместно осваивать новые знания и умения. Этот подход способствует развитию критического мышления, творческой инициативы и навыков сотрудничества [19].

Таким образом, коллаборативная среда является эффективным инструментом, который позволяет расширить возможности преподавания и обучения, создать стимулирующую среду для развития участников и достижения общих целей. Взаимодействие и общение становятся основой для успешного обучения и совместного создания новых знаний и продуктов.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что создание коллаборативной среды на занятиях является необходимым и возможным как на субъективном, так и на объективном уровне. Это четко видно в новом федеральном государственном образовательном стандарте, где указаны следующие результаты обучения и воспитания обучающихся:

- развитие навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в различных социальных ситуациях;
- формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культурам других народов;
- овладение начальными навыками адаптации в быстро меняющемся и развивающемся мире;

– развитие самостоятельности и личной ответственности за свои действия, включая информационную деятельность, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе.

Очевидно, что именно совместная учебная деятельность и обучение в режиме коллаборации лучше соответствуют этим требованиям, чем традиционная классно-урочная система.

Коллаборация между обучающимися является эффективным способом преодоления трудностей в формировании языковой компетенции. Сотрудничество и взаимодействие позволяют обучающимся улучшить свои навыки общения и развить навыки социального взаимодействия. Этот подход способствует повышению эффективности обучения иностранным языкам и созданию поддерживающей и вдохновляющей обучающей среды.

Следовательно, мы считаем, что создание коллаборативной среды на уроках иностранного языка будет особо эффективно для формирования языковой компетенции.

Вторым педагогическим условием является использование активных и интерактивных методов обучения.

Активные методы обучения – это методы обучения, при которых деятельность обучающихся носит творческий, продуктивный и поисковый характер.

Использование активных методов обучения способствует тому, что роль обучающихся меняется, и они становятся активными участниками образовательного процесса. Такая роль положительно влияет на процесс усвоения знаний, более того она способствует формированию активной личности, обладающей рядом навыков и качеств успешного человека [21].

Использование активных методов в процессе формирования языковой компетенции будет продуктивным при соблюдении ряда принципов:

- принцип индивидуализации подразумевает создание многоуровневой системы воспитания и обучения, на основании учета индивидуальных особенностей обучающихся;

- принцип гибкости обеспечивает принятие во внимание запросов и пожеланий обучающихся и подразумевает вариативность обучения;

- принцип сотрудничества реализуется через создание доверительных взаимоотношений, в которых педагог и обучающийся равны. Данный принцип строится на взаимной ответственности и взаимопомощи обеих сторон [49].

Отличительными признаками активных методов обучения являются:

- проблемность: введение обучающихся в проблемную ситуацию, для решения которой они не владеют достаточными знаниями. На основе имеющихся знаний обучающимся необходимо решить проблемную ситуацию. Педагог в данной ситуации может лишь направлять и консультировать обучающихся;

- адекватность учебно-познавательной деятельности: данный признак говорит о соответствии между деятельностью обучающихся и приобретаемых ими знаниями, умениями, навыками;

- взаимообучение: выполняя задание, обучающиеся стремятся к достижению поставленной цели. В ходе работы обмениваются знаниями, вступают в дискуссии, коллективно приходят к новым открытиям;

- индивидуализация предполагает, что при организации учебно-познавательной деятельности учитываются индивидуальные возможности и способности каждого обучающегося;

- исследование изучаемых проблем и явлений: данный признак обеспечивает условия для формирования навыков, полезных для дальнейшего самообразования обучающегося;

- непосредственность, самостоятельность - признак, отличающий процесс образования с использованием активных методов, от привычного образовательного процесса. Обучающиеся работают с учебной

информацией и предоставленными им материалами напрямую, без прямого вмешательства педагога;

– мотивация – важный принцип, без которого обучение через применение активных методов является непродуктивным;

Классификация активных методов обучения предусматривает их деление на две основные группы, в зависимости от количества участников: индивидуальные и групповые.

Существует также классификация активных методов обучения, предполагающая членение их на четыре группы, объединяющей групповые и индивидуальные формы занятий, при главенстве первых. В данной классификации выделяют: дискуссионные, игровые, рейтинговые, тренинговые методы.

Каждый вид активных методов обучения имеет свою специфику содержания и организации взаимодействия между обучающимися. Для того, чтобы процесс обучения был направлен не только на получение знаний и умений, а был познавательным и развивающим, педагог должен использовать во время занятия не один определенный метод, а их взаимосвязанный комплекс методов.

Интерактивные методы обучения представляют собой образовательные технологии, направленные на активное взаимодействие обучающихся друг с другом и с преподавателем. Их ключевая особенность заключается в том, что студенты не являются пассивными слушателями, а активно участвуют в учебном процессе, используя иностранный язык в реальных или приближенных к реальности условиях [1].

Такие методы базируются на коммуникативном подходе (Communicative Language Teaching, CLT), который ориентирован на развитие навыков естественного общения, а не только на запоминание грамматических правил и лексических единиц. Они предполагают использование различных форм взаимодействия, включая диалоги,

ролевые игры, дискуссии, групповую и проектную работу, что способствует формированию языковой компетенции обучающихся.

Таким образом, активные методы обучения направлены на организацию сотрудничества педагога и учащихся, что позволяет значительно повысить качество и эффективность образовательного процесса.

Интерактивные методы строятся на следующих ключевых принципах:

1) принцип активности – обучение строится на постоянном вовлечении обучающихся в процесс коммуникации через участие в обсуждениях, диалогах, ролевых играх и проектах;

2) принцип коммуникативности – язык осваивается через его практическое использование в ситуациях, максимально приближенных к реальным;

3) принцип сотрудничества – обучение проходит в парах или группах, что способствует развитию навыков межличностного общения;

4) принцип ситуативности – создаются учебные ситуации, в которых студенты используют язык так, как это происходит в реальной жизни;

5) принцип интеграции – развитие всех языковых навыков (говорение, аудирование, чтение, письмо) в едином контексте;

6) принцип индивидуализации – учет уровня подготовки, интересов и особенностей каждого студента для повышения эффективности обучения.

Существует большое количество интерактивных методов обучения. К основным из них относятся метод проектов, метод дебатов, ролевая игра, кейс-стади в обучении иностранным языкам [52].

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую обучающиеся осуществляют в течение определенного отрезка времени. Проект осуществляется по определенной схеме: выбор темы, идеи, постановка проблемы, обсуждение, организация участников

(формирование групп, распределение обязанностей), выполнение проекта (поиск и обсуждение информации, выбор способа реализации проекта), презентация проекта, обсуждение и рефлексия. Использование данной технологии в обучении иностранному языку позволяет перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность обучающихся» [52]. Таким образом, метод проектов является не только творческим, но и стимулирующим коммуникативную деятельность.

Перейдем к методу дебатов. Дебаты – это прения, обмен мнениями на каком-либо собрании, заседании. Однако дебаты как технология и метод имеют свои особенности [8]. Это не просто свободный обмен мнениями по какому-либо вопросу. Данный метод «представляет собой формализованный спор по определенным правилам и носит рамочный характер. Для дебатов обязательным условием является наличие двух оппонентов, которые пытаются убедить третью сторону (судей) в правоте своей позиции. Целью дебатов является наиболее полная всесторонняя проработка какой-либо темы, выработка критического мышления, умение отстаивать свою точку зрения» [8].

Ролевая игра представляет собой условное «воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности. Ролевые игры могут быть социально-бытовыми и профессиональными (деловыми). Ролевая игра мотивирует речевую деятельность. У обучающихся появляется желание что-то сказать, что-либо спросить, выяснить, доказать какую-либо идею» [54]. Таким образом, ролевая игра активизирует стремление учащихся к контакту друг с другом, учит преодолевать и разрушать барьеры, создает условия равенства в речевом общении. «Игровая деятельность имеет постоянную технологическую схему: подготовка (разработка сценария; составление плана; описание игры; характеристика ролей), объяснение игры (режим игры; постановка проблемы; выбор ситуаций; знакомство с раздаточным материалом), проведение игры, этап

анализа и обобщения (анализ игры; рефлексия; оценка и самоанализ; вывод; рекомендации).

Кейс-метод (case study – метод анализа ситуаций), как и метод дебатов, «заключается в обсуждении проблемной ситуации и поиске решения проблемы. В зарубежных публикациях данный метод также называют методом деловых историй (case stories), а в русскоязычных изданиях говорят о методике конкретных ситуаций» [55], деловых ситуаций, кейс-методе и методе ситуационных задач. Данный метод преподавания английского языка «характеризуется комплексностью, интегративностью и многоуровневостью.

Третьим педагогическим условием является реализация педагогического сопровождения в процессе формирования языковой компетенции.

Педагогическое сопровождение играет ключевую роль в формировании языковой компетенции студентов, обеспечивая эффективное усвоение языковых навыков и способствуя их академической мобильности. Оно включает создание благоприятных условий для развития коммуникативных способностей, использование инновационных методик и технологий, а также учет индивидуальных особенностей обучающихся.

Педагогическое сопровождение при формировании языковой компетенции включает ряд мероприятий:

1) создание оптимальных условий для продвижения каждого обучающегося в образовательном пространстве. Для этого необходимо знать учебные возможности обучающихся;

2) работа с текстом. Она помогает соединить деятельность студентов по выработке и закреплению практических навыков грамотного письма и речевому развитию;

3) диалог преподавателя со студентами. Например, при задавании вопросов собеседнику, конструировании ответа на вопрос, в полилоге (коллективной дискуссии);

4) письмо и составление документации. При этом развивается орфографическая и пунктуационная грамотность, речь, учитывающая орфоэпические нормы, её выразительность и эмоциональность;

5) использование аутентичных дидактических материалов. Они способствуют накоплению знаний о социумных ценностях в иноязычной среде и развитию навыков сравнения социальных и культурных реалий иноязычного общества с реалиями родной страны;

б) сочетание аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной контролируемой работы студентов. Это обеспечивает эффективность формирования языковой компетенции [55].

Также для развития языковой компетенции можно использовать такие упражнения, как мозговой штурм, составление семантических ассоциаций, направляемая дискуссия.

Выводы по главе 1

Актуальность проблемы формирования языковой компетенции обуславливается требованиями ФГОС о формировании у обучающихся языковой компетенции, которая считается сформированной при условии, что обучающийся освоил четыре вида речевой деятельности: чтение, говорение, письмо и аудирование.

Категориальный аппарат исследуемой проблемы включает следующие базовые и комплексные понятия:

1) **язык** – это исторически сложившаяся система знаков и правил их использования, служащая основным средством общения, передачи мыслей, чувств и накопленного опыта между людьми.

2) **компетенция** – это совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, позволяющих эффективно выполнять определенные виды деятельности;

3) **языковая компетенция** – это совокупность языковых, речевых и

социокультурных знаний, навыков и умений, обеспечивающих обучающемуся способность эффективно и уместно осуществлять коммуникативное взаимодействие в устной и письменной форме в различных ситуациях межличностного и межкультурного общения;

4) формирование языковой компетенции – это процесс освоения и развития у обучающихся системы языковых знаний, навыков и умений, обеспечивающих их способность эффективно и уместно использовать язык в различных коммуникативных ситуациях.

Система формирования языковой компетенции функционирует на основе системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Системный подход определяет структуру данной системы, выявляет целостность всех компонентов педагогической системы, определяет общие свойства системы и характеристики ее компонентов; деятельностный подход позволяет наполнить систему деятельностным содержанием; личностно-ориентированный подход способствует формированию и раскрытию индивидуальных свойств личности и построению диалога между педагогом и обучающимся.

Система формирования языковой компетенции включает в себя 4 структурных блока: нормативно-целевой, знаниевый, операционный и рефлексивно-результативный.

Педагогическими условиями эффективной реализации системы формирования языковой компетенции являются:

- создание коллаборативной среды на занятиях;
- применение активных и интерактивных методов обучения в процессе формирования языковой компетенции;
- реализация педагогического сопровождения в процессе формирования языковой компетенции.

Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами системы формирования языковой компетенции, что и будет рассмотрено нами во

второй главе. Практическая часть нашего исследования направлена на проверку выдвинутых положений.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы

В первой главе нашего диссертационного исследования мы подробно рассмотрели формирование языковой компетенции. Мы разработали систему, которая способствует формированию языковой компетенции на более высоком уровне, и выявили набор педагогических условий, необходимых для ее эффективной работы. В процессе экспериментальной работы, в рамках которой мы проверяли эффективность нашей системы, была апробирована разработанная нами система, а также подтверждены выдвинутые нами теоретические положения.

Мы согласны с Харламовым И.Ф., который в своих исследованиях отмечает, что педагогический эксперимент представляет собой особую организацию педагогической деятельности, направленную на контроль и подтверждение заранее разработанных предположений или гипотезы [56].

Подласый И.П. придерживается точки зрения о том, что педагогический эксперимент представляет собой научно-поставленный опыт, целью которого является преобразование педагогического процесса в точно предусмотренных обстоятельствах [57].

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу о том, что педагогический эксперимент имеет деятельностный характер, так как предполагает взаимодействие субъекта и объекта исследования. Кроме того, эксперимент выступает в качестве метода исследования, позволяющего оценить эффективность применения отдельных методов, средств и технологий при обучении.

Важным элементом педагогического эксперимента являются его этапы, которые включают разработку программы эксперимента,

определение организационной модели и содержательной части для всех участников эксперимента. Особую роль играет также взаимодействие испытуемых и исследователя в процессе совместной деятельности. В связи с этим, мы считаем необходимым выделить требования к организации педагогического эксперимента:

- точное определение целей и задач эксперимента;
- точное описание педагогических условий эксперимента;
- характеристика контингента обучающихся относительно цели исследования;
- постановка гипотезы исследования и ее точное описание [57].

Несоблюдение данных требований может привести к потере функции эксперимента в качестве критерия истинности научного познания.

Необходимо учитывать, что педагогический эксперимент должен носить вариативный и лонгитюдный характер. При апробации комплекса педагогических условий исследователь должен быть уверен, что именно этот комплекс является необходимым и достаточным для успешной реализации разработанной им системы. В ходе педагогического эксперимента исследователь имеет возможность учитывать влияние различных условий на изучаемые явления, изменяя одни условия и оставляя другие неизменными.

При проведении нашего исследования мы придерживались классификации видов педагогического эксперимента, предложенной Кушнером Ю.З.:

- по цели: формирующий, констатирующий эксперименты;
- с учетом условий организации эксперимента: естественные, лабораторные, комплексные;
- по степени публичности: открытые, закрытые;
- по назначению: исследовательские, основные, контрольные;

– по логической структуре доказательства гипотезы: линейные, параллельные;

– по продолжительности: краткосрочные, долгосрочные [58].

Одним из ключевых этапов педагогического эксперимента является сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп, в котором проявляются изменения, произошедшие в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

В литературе по методике педагогического эксперимента ученые выделяют такие методы, как:

- беседа;
- наблюдение;
- тестирование;
- анкетирование, опрос и т. д.

Отбор методов исследования данных осуществляется исследователем в зависимости от специфики исследуемых задач. На начальном этапе педагогического эксперимента данные методы помогают охарактеризовать изучаемое явление, проанализировать предмет исследования и сопутствующие условия, а также оценить текущее состояние педагогической практики в рамках изучаемого явления.

В процессе эксперимента накапливаются данные, которые позволяют уточнить и проверить достоверность выдвигаемых исследователем гипотез.

На завершающем этапе экспериментальной работы обобщаются результаты исследования и формулируются рекомендации по возможному усовершенствованию определенного аспекта педагогического процесса [57].

В нашем исследовании мы определяем проведенный нами долгосрочный (в период с 2022 по 2024 гг.), формирующий (в рамках запланированного осуществления и регистрации изменений) и

естественный эксперимент, при сохранении традиционного содержания деятельности обучающихся.

Целью нашего педагогического эксперимента являлась проверка эффективности нашей авторской системы формирования языковой компетенции.

В рамках этой цели мы сформулировали задачи основной экспериментальной работы, включающие:

- разработку критериев и уровней сформированности языковой компетенции;
- разработку и апробацию нормативно-целевого, знаниевого и операционного блоков авторской системы;
- изучение воздействия педагогических условий на эффективность функционирования системы;
- обобщение полученных результатов.

Для достижения поставленных задач мы использовали такие методы педагогического исследования, как:

- теоретический (анализ литературы, составление категориального аппарата);
- эмпирический (наблюдение, тестирование);
- социологический (анкетирование);
- статистические методы обработки данных.

Использование этих методов позволило определить уровень сформированности языковой компетенции у обучающихся на всех этапах экспериментальной работы. В соответствии с требованиями к организации педагогического эксперимента, наша исследовательская работа была разделена на констатирующий, формирующий и обобщающий этапы.

Таблица 2 содержит информацию об этапах педагогического эксперимента, его целях, примененных методах и ожидаемых результатах исследования.

Таблица 2 – Этапы экспериментальной работы

Этапы	Задачи	Используемые методы	Результат
констатирующий	-выделение экспериментальной и контрольной групп; -разработка системы критериев для оценки уровня сформированности умения аудирования; -определение вариативных и не вариативных условий, подведение итогов.	анкетирование, тестирование и наблюдение	-выбор экспериментальной и контрольной групп; -утверждение критериев оценки уровня сформированности умения аудирования; -определение исходного уровня сформированности умения аудирования.
формирующий	– апробация системы и педагогических условий формирования умения аудирования с применением аудиовизуальных опор; – проверка теоретических положений на практике через использование соответствующих учебно-методических материалов, направленных на формирование умения аудирования.	наблюдение, педагогический эксперимент, тестирование и аудиовизуальные опоры, активные методы обучения	повышение уровня сформированности умения аудирования
обобщающий	-итоговый контроль; -анализ результатов исследования	контроль, анализ и систематизация полученных знаний	более высокий уровень сформированности умения аудирования

В рамках **констатирующего этапа** эксперимента нашей целью являлась в оценке уровня сформированности языковой компетенции. Для достижения этой цели мы ставили перед собой следующие задачи:

- определение экспериментальной и контрольной группы;
- разработка системы критериев для оценки уровня сформированности языковой компетенции;

– определение вариативных и невариативных условий, подведение итогов.

Основными методами первого этапа исследования являлись анализ отечественной и зарубежной литературы, анкетирование, тестирование и наблюдение.

Второй этап – **формирующий**. Содержание данного этапа состояло в разработке и внедрении системы формирования языковой компетенции в учебный процесс и создании эффективных педагогических условий для ее функционирования.

Целью данного этапа была апробация функционирования разработанной нами системы формирования языковой компетенции и определение достаточности педагогических условий для ее эффективного функционирования.

Задачи, поставленные перед этапом эксперимента, включали:

– апробацию системы и педагогических условий формирования языковой компетенции;

– проверку теоретических положений на практике через использование соответствующих учебно-методических материалов, направленных на формирование языковой компетенции.

Для достижения цели и выполнения задач данного этапа исследования были использованы следующие методы: наблюдение, педагогический эксперимент, анкетирование.

В процессе третьего этапа эксперимента мы провели обработку результатов исследования и сделали обобщение итогов опытно-поисковой работы. Основной целью этого этапа было оценить уровень сформированности языковой компетенции в рамках нашей авторской системы.

Мы также поставили перед собой ряд задач на этом этапе эксперимента:

– сравнить уровень сформированности языковой компетенции у обучающихся контрольной и экспериментальной групп после апробации нашей системы в экспериментальной группе;

– оценить эффективность нашей системы по показателям обеих групп в рамках реализации авторской программы на основе выдвинутых педагогических условий;

– провести анализ данных и определить практическую значимость нашего исследования.

Эксперимент проводился на базе ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» в период с 2022 до 2024 гг. в естественных условиях образовательного процесса. Диссертационный эксперимент включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

В начале эксперимента мы определили, что одну группу мы будем рассматривать в качестве экспериментальной, в ней обучается 17 человек, вторая группа – контрольная, число обучающихся составляет 15 человек.

Таким образом, в эксперименте участвовало 32 обучающихся. Уровень владения английским языком в обеих группах был примерно одинаков. В процессе формирования языковой компетенции у экспериментальной группы работа была выстроена с применением интерактивных, активных методов обучения в условиях создания коллаборативной среды.

На констатирующем этапе эксперимента мы выделили критерии уровня сформированности языковой компетенции у обучающихся на основе проявления показателей сформированности языковой компетенции, которые были рассмотрены в нашей авторской системе.

По мнению исследователей, критерии должны быть объективными, адекватными и нейтральными. В нашем исследовании мы определили следующие критерии: когнитивный и деятельностный. Данные критерии были основой для оценки уровня сформированности языковой компетенции.

Когнитивный критерий определял наличие у обучающихся необходимых для успешного коммуницирования на иностранном языке знаний и умений.

Деятельностный критерий оценивал способность и умение обучающихся применять имеющиеся знания на практике, умение оценивать успехи и неудачи обучающихся в процессе коммуникации.

Учитывая данные показатели, путем применения диагностических методик, мы выделили три уровня, которые характеризуют сформированность языковой компетенции согласно выделенным критериям:

– высокий уровень сформированности языковой компетенции допускает несущественные трудности произношении некоторых слов, в понимании некоторых лексических единиц, обучающиеся в основном корректно используют грамматические конструкции и правила;

– на среднем уровне обучающиеся не всегда корректно используют грамматические конструкции и правила, время от времени делают ошибки в произношении, некорректно используют некоторые лексические единицы, что не сильно мешает коммуникации;

– на низком уровне сформированности языковой компетенции обучающиеся некорректно используют грамматические конструкции и правила, знают очень мало лексических единиц и произносят их неправильно.

На данном этапе эксперимента была проведена входная диагностика, основанная на матрице оценивания сформированности языковой компетенции, составленная Тарабариной Ю.А. [59], дополненная Тимкиной Ю.Ю [60]. Необходимо уточнить, что выбранные нами методики авторов данных авторов помогают детализировать критерии оценки языковой компетенции обучающегося без привязки к материалам теста.

В своем исследовании Тарабарина Ю.А. отталкиваясь от требований, предъявляемых к обучающимся неязыковых направлений подготовки в ходе изучения иностранного языка в вузе, и имеющим свое отражение в универсальной компетенции УК-4, рассматривает и анализирует системы международного оценивания уровня владения английским языком.

Авторское тестирование устной коммуникации обучающихся состоит из трех основных частей. Перед каждой частью устного тестирования у обучающегося есть регламентируемое время на подготовку. Примерное общее время устного ответа каждого тестируемого составляет 15 минут.

В первой части диагностики обучающимся предлагается ответить на несколько общих вопросов по рассматриваемой теме. Диалог происходит между преподавателем и обучающимся.

Во второй части диагностического устного теста обучающиеся должны в монологической форме длительностью около двух минут раскрыть заявленную тему.

Третья часть устного диагностического теста снова предлагает обучающемуся продемонстрировать свои коммуникативные умения в диалогической форме. Диалог происходит между двумя обучающимися.

Каждый кандидат устно отвечал на все три части разработанного устного тестирования. Время ответа каждого участника составляло примерно 15 минут. В ходе ответа преподаватель также занимал активную позицию, которая заключалась в активном слушании, оценивании и непосредственном участии на первом этапе устного тестирования.

Результаты диагностирования сформированности умения аудирования у обучающихся согласно выделенным критериям представлены в таблице 2.

После проведения первоначального мониторинга мы проанализировали полученные данные. Анализ данных показал, что на момент констатирующего этапа эксперимента ни обучающиеся

экспериментальной группы, ни обучающиеся контрольной группы не обладают сформированной языковой компетенцией на достаточном уровне.

Таблица 3 – Характеристика уровней сформированности языковой компетенции на констатирующем этапе экспериментальной работы (согласно выделенным критериям, в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	17	2	12	2	12	13	76
КГ	15	1	7	5	33	9	60

В экспериментальной группе количество обучающихся с низким уровнем составило 76%, со средним уровнем – 12%, с высоким – 12%; в контрольной группе количество обучающихся с низким уровнем составило 60%, со средним – 33%, с высоким уровнем – 7%.

Уровни сформированности языковой компетенции у обучающихся экспериментальной и контрольной групп согласно выделенным критериям представлено на рисунке 3 в виде диаграммы.

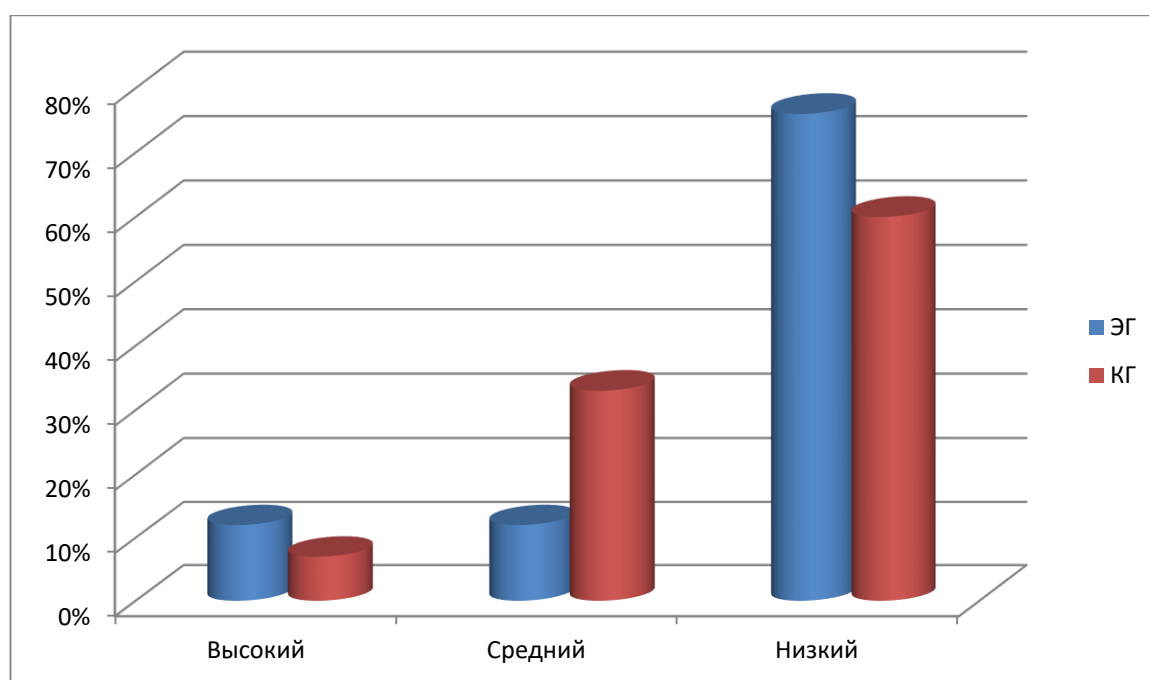


Рисунок 3 – Уровни сформированности языковой компетенции у обучающихся экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе экспериментальной работы согласно выделенным критериям (в %)

В процессе первоначального мониторинга мы обнаружили, что ни обучающиеся экспериментальной группы, ни обучающиеся контрольной группы не обладают сформированной языковой компетенцией на достаточном уровне. Такое распределение данных подчеркнуло необходимость применения нашей разработанной системы формирования языковой компетенции. С целью достижения поставленной цели мы провели формирующий этап экспериментальной работы.

2.2 Реализация системы формирования языковой компетенции и комплекса педагогических условий

Апробация авторской системы формирования языковой компетенции проводилась при соблюдении выявленного комплекса педагогических условий

Цель **формирующего** этапа заключалась в экспериментальной проверке эффективности системы формирования языковой компетенции и условий ее функционирования. Система была внедрена на основе блоков нашей системы и реализовалась с помощью комплекса педагогических условий, включающего создание коллаборативной среды на занятии, использование интерактивных методов обучения, а также применение активных методов обучения в процессе формирования языковой компетенции.

Авторская система формирования языковой компетенции была протестирована в экспериментальной группе в рамках образовательного процесса на базе ФБГОУ ВО «ЮУрГГПУ». В контрольной группе целенаправленная работа по формированию языковой компетенции проводилась, но не в таком же объеме, как в экспериментальной группе. Обе группы занимались по УМК The New English File, Intermediate, но в ходе проведения эксперимента, в процессе формирования языковой компетенции у экспериментальной группы работа была выстроена с

применением определенных педагогических условий.

Первое педагогическое условие – создание коллаборативной среды.

Коллаборативное обучение – педагогическая методика, заключающаяся в организации групповой работы обучающихся, с целью решения задачи, выполнения задания или создания определенного продукта. Коллаборативное обучение основывается на идее, что обучение является социальной деятельностью, где участники взаимодействуют друг с другом, и образовательный процесс осуществляется через коммуникацию [19].

Для внедрения данного педагогического условия работа с обучающимися в ходе апробации авторской системы организовывалась на основе сотрудничества. При формировании групп для занятий с использованием активных и интерактивных методов обучения педагог стремился обеспечить разнообразие в уровне успеваемости. Основная задача заключалась в создании групп, где представлены обучающиеся с высоким, средним и низким уровнем подготовки. В некоторых случаях слабые и среднеуспевающие студенты объединялись в одну группу, при этом задания подбирались с учетом их возможностей — от менее сложных до среднего уровня, чтобы каждый мог добиться успеха.

Особое внимание уделялось развитию самостоятельности, организованности и уверенности в своих силах у каждого обучающегося. Реализация данного педагогического условия осуществлялась в сочетании с первым и вторым условиями.

Второе педагогическое условие – применение активных и интерактивных методов обучения. Данное педагогическое условие позволяет реализовать знаниевые и операционные блоки авторской системы в которые входит работа с лексико-грамматическим материалом, формирование навыка восприятия иностранной речи и работа с возможными трудностями.

Интерактивные методы обучения – это современные педагогические

технологии, основанные на активном взаимодействии обучающихся между собой и с преподавателем.

Интерактивная деятельность основывается на активной коммуникации участников образовательного процесса. Сущность интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс происходит при условии постоянного, активного взаимодействия всех студентов; преподаватель и студент являются равноправными субъектами обучения. Следовательно, обучающиеся выступают не только слушателями, наблюдателями, но и активно участвуют в происходящем.

Нами были выбраны такие методы интерактивной работы как ролевая игра и метод кейсов.

Ролевая игра – это интерактивный метод обучения, при котором студенты принимают определенные роли и разыгрывают ситуации, приближенные к реальной жизни. Она способствует развитию коммуникативных навыков, расширению словарного запаса и отработке грамматических конструкций в естественном контексте.

Ролевая игра была проведена в рамках темы «Same planet, different worlds». Игра была направлена на развитие навыков устной речи, расширение словарного запаса, отработка коммуникативных стратегий в формальной обстановке. Цель игры – забронировать номер в отеле. Этапов игры было три – подготовительный (проводит преподаватель), основной (участие обучающихся) и заключительный (также проводит преподаватель).

На подготовительном этапе мы объясняет цель и правила игры, распределяли роли (гости – администраторы). Также в качестве подсказки предлагали ключевые фразы и выражения, необходимые для диалога (например, "I would like to book a room", "Do you have any vacancies?", "How much is the room per night?"). Далее следовала работа в парах, каждой из которых были выданы карточки с ситуациями.

Основной этап подразделен на несколько подэтапов. Первый подэтап

«Разговор в парах» предполагал разыгрывание ситуации, когда один студент играет роль гостя, другой – администратора отеля. Ход игры состоял в следующем: гость звонит в отель или приходит на ресепшн и запрашивает информацию о номерах; администратор предоставляет сведения (стоимость, удобства, правила отеля); гость задает дополнительные вопросы и делает бронь; администратор завершает диалог, предоставляя итоговую информацию. Второй подэтап «Внесение неожиданностей» предполагает дополнительные усложняющиеся ситуацию условия, например, в отеле нет свободных номеров, и администратор должен предложить альтернативу; гость хочет скидку или интересуется специальными предложениями; гость делает ошибку в дате бронирования, и администратор помогает исправить. Третий подэтап «Смена ролей» предполагает, что обучающиеся поменяются ролями и разыграют новые ситуации с другими условиями.

На заключительном этапе было организовано обсуждение («Что было легко/сложно? Какие ошибки встречались в речи? Как можно улучшить разговорные навыки?»), проведен разбор типичных ошибок в грамматике, произношении, выборе слов. Также было выдано домашнее задание написать e-mail с запросом на бронирование номера.

Таким образом, ролевые игры – это эффективный интерактивный метод, который помогает студентам преодолеть языковой барьер и подготовиться к реальным ситуациям общения на иностранном языке.

Кейсовый метод помогает студентам развивать критическое мышление, навыки аргументации и спонтанной речи, а также учит применять изученные лексико-грамматические конструкции в реальном контексте.

Нами было проведено занятие с применением кейс методики в рамках темы «Still friends?».

В начале занятия обучающиеся были разделены на три группы. Каждой группе были предоставлены свои кейсы на различные темы, а

также лист формата А3 и маркеры. Каждый кейс состоит из описания ситуации и вопросов для обсуждения.

Первый кейс «Друзья на расстоянии» («Friends at a Distance»).

Situation: Anna and Lisa have been friends since childhood, but Anna moved to another country. They keep in touch on social media, but they communicate less often each year. Lisa feels that Anna has become distant, while Anna believes their friendship hasn't changed.

Discussion questions: How does distance affect friendship? What are some ways to maintain a friendship over long distances? Can people remain best friends if they rarely see each other?

Второй кейс «Изменение интересов» («Changing Interests»).

Situation: David and Michael were inseparable in school, but in university, their interests changed. David became passionate about sports, while Michael got into programming. They hardly spend time together now but still want to remain friends.

Discussion questions: Do friends always need to share common interests? How can people balance personal hobbies and friendships? What is more important in friendship: common interests or mutual support?

Третий кейс «Предательство или ошибка?» («Betrayal or Mistake?»).

Situation: Sarah shared Emily's secret with someone else. Emily found out and felt betrayed. Sarah says it was an accident and never meant to cause harm.

Discussion Questions: Can such a mistake be forgiven? How can trust be restored after a conflict? When should a friendship be saved, and when is it better to let go?

После обсуждения всех кейсов, каждая группа представляет свою ситуацию, свои рассуждения на тему, свое схематичное изображение ситуации на листе, а также спрашивает каждую группу, как бы поступили они в данной ситуации, дополняя плакат рассуждениями своих одноклассников.

В конце занятия преподаватель выносит на обсуждение вопрос «Сложно ли оставаться друзьями долгое время?» («Does it hard to be friends for a long time?») и предлагает, на основе рассмотренных кейсов, предположить, как поддерживать дружбу в разных ситуациях.

Таким образом, первое педагогическое условие – использование интерактивных методов обучения – успешно реализовано.

Активный метод – это форма взаимодействия между педагогом и обучающимися, при которой обучающиеся не являются пассивными, а выступают активными участниками образовательного процесса.

Активные методы обучения – это методы обучения, при которых деятельность обучающихся носит творческий, продуктивный и поисковый характер.

Среди активных методов обучения наиболее эффективными в процессе формирования языковой компетенции на наш взгляд являются метод «Сторителлинг» (Storytelling), метод «Мозговой штурм», различные дидактические игры и карточки.

Для более эффективного формирования лексико-грамматических навыков с целью подготовки обучающихся к обучению мы использовали метод «Мозговой штурм», который позволил нам организовать работу с лексико-грамматическим материалом. Данный метод использовался в первую очередь потому, что при работе с ним у обучающихся улучшаются коммуникативные навыки, развивается креативность, а также формируются навыки групповой работы, что способствует эффективному решению обсуждаемой проблемы или достижению поставленных целей. Обучающиеся были поделены на четыре группы, на столах для каждой группы был разложен разный информационный материал, связанный с темой занятия. У каждой группы на столе были представлены материалы с информацией, которую необходимо было обсудить в своей микро-группе. Важно заметить, что записываются все высказанные мнения в исходном виде. После самостоятельной работы обучающимся задавался один общий

вопрос для обсуждения по теме занятия «In an ideal world...». Далее им предлагалось высказать свои мысли и свою точку зрения по поставленной проблеме. После того, как все мнения высказаны, преподаватель повторяет задание, затем происходит обсуждение о том, какие выводы можно сделать из полученных ответов. Если возникали трудности, в качестве вспомогательной опоры обучающимся были предоставлены примерные ответы, о которых преподаватель сообщает лишь при необходимости.

По завершению обсуждения общего вопроса каждая группа должна была вернуться к ранее самостоятельно выполненному заданию, прийти к общему ответу и представить ответ остальным группам. Группы выступали по очереди, друг перед другом. Таким образом, в группах прошел этап рефлексии.

Еще одним активным методом обучения, который хорошо зарекомендовал себя при реализации авторской системы, является метод сторителлинг (с англ. *storytelling*), предполагающий обучение на основе историй, через истории. В рамках языковых занятий в вузе под сторителлингом понимается использование историй с целью вовлечения обучающихся в работу с информацией в контексте данных историй.

Этапов работы было три – подготовительный, деятельностный (он связан непосредственно с услышанной, прочитанной или увиденной историей), творческий.

На первом этапе мы подготовили обучающихся к аудиотексту посредством демонстрации картинок, списка ключевых слов и выражений из истории. Далее обучающиеся обменивались предположениями о содержании истории.

Второй этап предусматривает непосредственную работу с историей, когда после прослушивания текста. Обучающиеся выполняли различные задания на основе текста. В нашем случае обучающиеся сочиняли мини-диалоги между разными персонажами. После нами было проверено, как обучающиеся поняли текст, а также были обсуждены вопросы по

содержанию истории.

Третий этап предполагает как репродуктивный, так и продуктивный характер работы после презентации истории. Обучающимися были выполнены задания по типу установление правильной последовательности событий, пересказ истории от лица различных персонажей, соотнесение начала и конца фразы, что несло репродуктивный характер. Также были выполнены задания работы продуктивного характера, а именно обучающимся было предложено придумать окончание истории, а также альтернативные варианты развития событий, прокомментировать данную историю.

Также нами были использованы различные дидактические игры, например, «Лингвистический пазл», «Исправь ошибку» (грамматический компонент); «Лексический аукцион», «Словесная мозаика» (лексический компонент); «Шпионский код», «Тренировка ударений» (грамматический компонент).

Таким образом, проведя работу в группах и напрямую взаимодействуя с обучающимися, мы не только реализовали первое и второе педагогические условия – применение активных и интерактивных методов обучения и создание коллаборативной среды на занятии, но также перешли к реализации третьего условия – педагогическое сопровождение обучающихся, что проходило через все этапы работы в процессе реализации двух первых педагогических условий.

Третье педагогическое условие – педагогическое сопровождение обучающихся.

Педагогическое сопровождение является важным элементом образовательного процесса, обеспечивающим эффективное формирование языковой компетенции студентов. В рамках нашего опыта было разработано и внедрено несколько направлений сопровождения, которые позволили повысить уровень владения языком у студентов.

Одним из ключевых аспектов педагогического сопровождения стало

создание благоприятной языковой среды. Для этого были использованы, например, интерактивные доски и мобильные приложения, которые помогали при объяснении сложных грамматических тем, проведении тестирования и игровых заданий. Также использовалась методика полного погружения: на занятиях использовался только изучаемый язык, что способствовало развитию навыков восприятия речи на слух и беглой речи. В результате обучающиеся стали активнее участвовать в обсуждениях, улучшили навыки спонтанного говорения и понимания иностранной речи.

Важной частью сопровождения стала работа с каждым обучающимся на индивидуальном и групповом уровнях. Были организованы групповые мастер-классы по фонетике и грамматике, на которых обучающиеся работали над интонацией, ударением, улучшали произношение и строили сложные грамматические конструкции. В процессе формирования языковой компетенции также велось развитие самоконтроля обучающихся, например, во время занятия они записывали свои ответы на аудиоформате и анализировали их вместе с преподавателем, отмечая ошибки и пути их исправления. В результате у обучающихся стало заметно улучшение индивидуальных языковых навыков, сокращение количества фонетических и грамматических ошибок.

Для повышения мотивации к изучению языка были внедрены инновационные методы, такие как проектное обучение, где обучающиеся разрабатывали исследовательские проекты на иностранном языке, готовили презентации и выступали перед аудиторией; ролевые игры и дебаты, в которых имитировались реальные ситуации (переговоры, интервью, презентации), где обучающиеся могли применять языковые знания на практике; а также были организованы языковые квесты, на которых обучающиеся выполняли задания на развитие всех видов речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование) в интерактивной форме. В результате у обучающихся повысился уровень уверенности в использовании языка в реальных ситуациях, улучшилась способность

выражать мысли логично и аргументированно.

Подводя итог, мы пришли к выводу, что создание коллаборативной среды, использование активных и интерактивных методов обучения, а также непрерывное педагогическое сопровождение на занятиях способствует эффективной реализации знаниевого и операционного блока нашей системы формирования языковой компетенции. Это, в свою очередь, создает условия для ситуации успеха каждого обучающегося, что положительно влияет на мотивацию к изучению иностранного языка.

На формирующем этапе исследования была проведена промежуточная диагностика. Результаты эксперимента, направленного на изучение уровня сформированности языковой компетенции в данных условиях, представлены в таблице 4. Для получения данных использовались методы наблюдения, промежуточного тестирования, анкетирования и опросов, проведенных в рамках формирующего этапа эксперимента.

Таблица 4 – Характеристика уровней сформированности языковой компетенции в ходе формирующего этапа экспериментальной работы в соответствии с выделенными критериями (в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	17	3	18	10	59	4	23
КГ	15	2	13	6	40	7	47

На формирующем этапе в ходе опытно-экспериментальной работы был проведен промежуточный анализ показателей, который позволил выяснить изменение уровня сформированности языковой компетенции по выделенным критериям в экспериментальных и контрольных группах. Полученные результаты свидетельствуют о том, что количество обучающихся с высоким уровнем сформированности языковой компетенции в экспериментальной группе превышает аналогичный показатель в контрольной группе на 5%. Также выявлено, что количество

обучающихся среднего уровня сформированности языковой компетенции отличается на 19% между экспериментальной и контрольной группами, в то время как показатели низкого уровня сформированности умения аудирования в экспериментальной группе на 24% ниже, чем в контрольной группе.

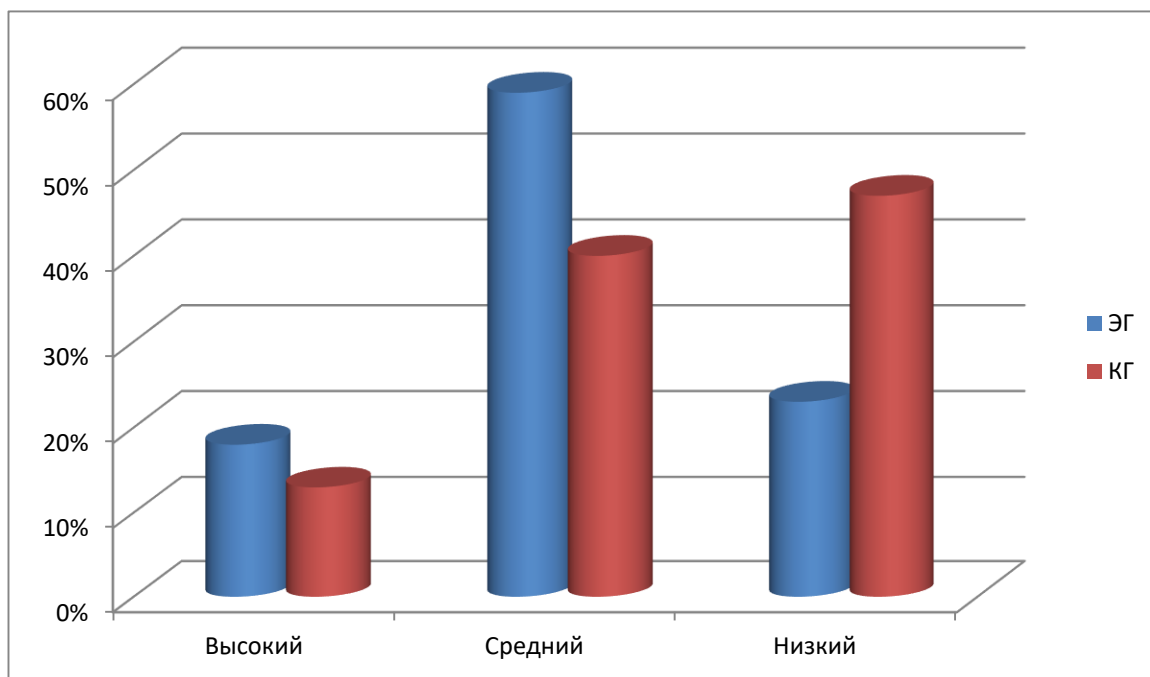


Рисунок 4 – Уровни сформированности языковой компетенции обучающихся по показателям выделенных критериев (в %)

Таким образом, соблюдение всех трех педагогических условий в процессе формирования языковой компетенции позволило сформировать языковую компетенцию у обучающихся на более высоком уровне, это доказали результаты контрольных мероприятий на обобщающем этапе эксперимента.

2.3 Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по организации процесса формирования языковой компетенции

На заключительном этапе исследования, направленного на определение уровня сформированности языковой компетенции, мы провели заключительную диагностику, основанную на матрице

оценивания сформированности языковой компетенции, составленная Тарабариной Ю.А., дополненная Тимкиной Ю.Ю. По своей структуре и содержанию, эта диагностика не отличался от той, которая была проведена в начале исследования. Результаты анализа работы обучающихся с комплексом заданий представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Характеристика уровней сформированности языковой компетенции на обобщающем этапе экспериментальной работы (в соответствии с выделенными критериями, в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	17	5	29	9	53	3	18
КГ	15	2	13	7	47	6	40

На рисунке 5 представлена диаграмма, иллюстрирующая распределение обучающихся по показателям деятельностного и когнитивного критерия в экспериментальной и контрольной группах. Данные, полученные в результате диагностики, наглядно демонстрируют различия между этими двумя группами.

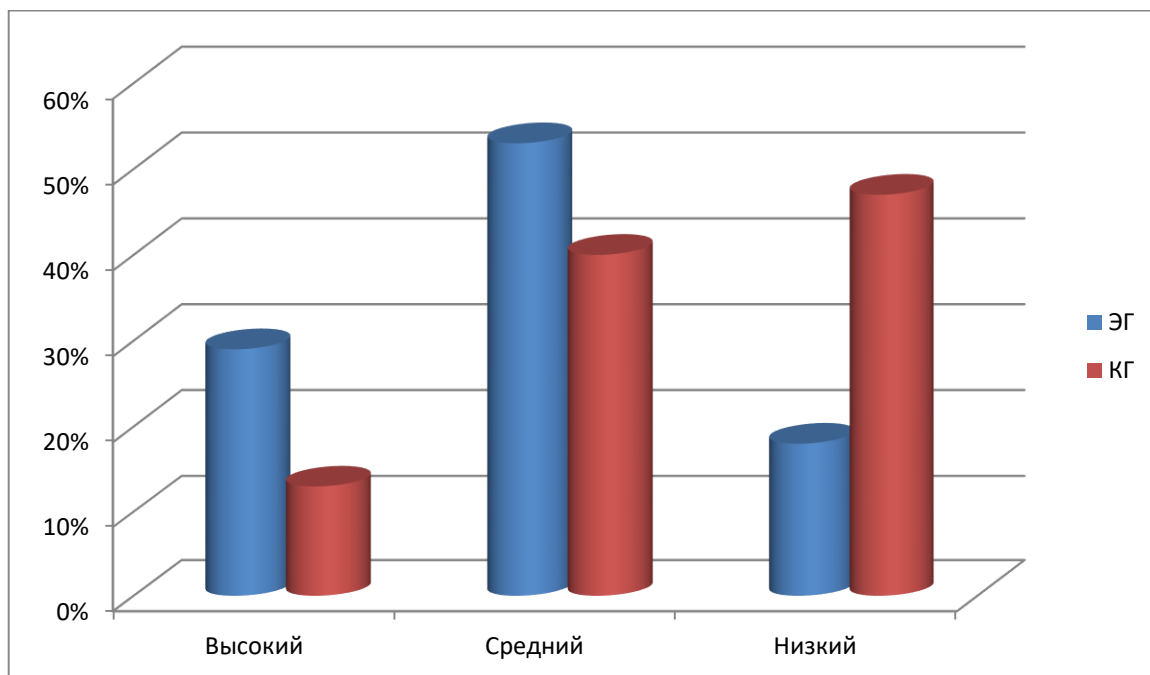


Рисунок 5 – Уровни сформированности языковой компетенции обучающихся по показателям выделенных критериев (в %)

Из представленной диаграммы видно, что в экспериментальной группе процент обучающихся с высоким уровнем сформированности языковой компетенции выше на 16% по сравнению с контрольной группой. Количество обучающихся со средним уровнем сформированности языковой компетенции составляет 53% в экспериментальной группе. Кроме того, в экспериментальной группе количество обучающихся с низким уровнем сформированности языковой компетенции отличается на 22% от контрольной группы, в соответствии с выделенными критериями.

При обработке результатов эксперимента, проведенного на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах, мы пришли к выводу, что уровень сформированности языковой компетенции в экспериментальной группе оказался выше, чем в контрольной группе.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что положительные изменения были более выражены в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной группой. Таким образом, мы пришли к выводу, что в экспериментальной группе, где реализовывалась система формирования языковой компетенции и соблюдались определенные педагогические условия, обучающиеся продемонстрировали более высокий уровень сформированности языковой компетенции по сравнению с обучающимися контрольной группы.

Таким образом, можно заключить, что разработанная нами система формирования языковой компетенции оказалась эффективной.

Выводы по главе 2

В экспериментальной работе по реализации системы формирования языковой компетенции и разработанных нами педагогических условий ставились и решались следующие задачи:

– разработка критериев и уровней сформированности языковой компетенции;

- разработка и апробация нормативно-целевого, знаниевого, операционного, рефлексивно-результативного блоков авторской системы;
- изучение воздействия педагогических условий на эффективность функционирования системы;
- обобщение полученных результатов.

Целью экспериментальной работы являлась проверка эффективности разработанной системы формирования языковой компетенции с учетом выделенных педагогических условий. Степень сформированности языковой компетенции оценивается на основе диагностики в рамках выделенных критериев (деятельностный, когнитивный). Итоги эксперимента на констатирующем этапе определили, что уровень сформированности языковой компетенции в обеих группах находится на среднем уровне.

В процессе нашей экспериментальной работы были определены критерии и уровни сформированности языковой компетенции. Мы провели апробацию разработанной нами системы и педагогических условий в естественной среде, в рамках образовательного процесса на базе ФБГОУ ВО «ЮУрГГПУ». Результаты экспериментальной и контрольной групп на этапе констатации по уровню сформированности умения аудирования оказались практически одинаковыми. Наша разработанная система формирования языковой компетенции и педагогических условий была внедрена в экспериментальной группе.

Показатели обобщающего этапа экспериментальной работы и сравнительный анализ динамики результатов обучающихся свидетельствуют о достижении цели эксперимента. Количество обучающихся в экспериментальной группе с высоким уровнем языковой компетенции значительно увеличилось (на 17 %) по сравнению с контрольной группой. В то же время, результаты участников эксперимента в контрольной группе, где не были созданы необходимые педагогические условия, оказались менее положительными.

Расхождения в уровне сформированности языковой компетенции в контрольной и экспериментальной группах подтвердили, что установленные педагогические условия способствуют достижению более высокого уровня развития данной компетенции. Согласно этим результатам, комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для эффективной работы системы формирования языковой компетенции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ современного состояния и тенденций развития системы профессионального образования, изучение психолого-педагогической литературы и нормативных документов, а также результаты проведенной опытно-экспериментальной работы подтвердили важность формирования языковой компетенции как ключевого элемента профессиональной подготовки обучающихся. Рост требований к уровню образования при внедрении новых технологий и методов обучения, а также недостаточная разработанность проблемы формирования языковой компетенции обусловили актуальность данного исследования. В рамках работы для развития данной компетенции были применены активные и интерактивные методы обучения.

Для решения этой задачи была разработана, апробирована и оценена система формирования языковой компетенции, а также определены педагогические условия, способствующие ее эффективному функционированию.

В первой главе исследования проведен анализ проблемы формирования языковой компетенции, определен понятийно-категориальный аппарат, а также изучены научные труды отечественных и зарубежных исследователей. Кроме того, были выявлены структура и содержание языковой компетенции, а также разработана и теоретически обоснована система ее формирования.

В ходе наших исследований было установлено, что формирование языковой компетенции требует целенаправленных действий. В связи с этим мы разработали авторскую систему, которая:

- строится с учетом требований социального заказа;
- реализуется с учетом системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов;
- включает в свою структуру нормативно-целевой, знаниевый,

операционный, рефлексивно-результативный блоки;

– осуществляется посредством реализации педагогических условий, включающих в себя применение активных методов обучения, интерактивных методов обучения, а также создание коллаборативной среды на занятии.

Вторая глава диссертационного исследования посвящена экспериментальному изучению процесса формирования языковой компетенции и внедрению комплекса педагогических условий. В ней раскрываются цель, задачи и этапы педагогического эксперимента, подробно описывается его содержание, а также проводится анализ и интерпретация полученных результатов.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сформулировать следующие выводы:

1) проблема формирования языковой компетенции остается актуальной в связи с изменяющимся социальным заказом, повышением требований к качеству образования и недостаточной теоретической проработанностью данного вопроса в педагогической науке;

2) экспериментальные данные подтвердили, что система формирования языковой компетенции должна базироваться на системном, деятельностном и личностно-ориентированном подходах. Системный подход обеспечивает целостность структуры, деятельностный – наполняет систему содержанием, а личностно-ориентированный позволяет выстроить образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся;

3) в структуру системы формирования языковой компетенции входят четыре ключевых блока: нормативно-целевой, знаниевый, операционный и рефлексивно-результативный;

4) эффективное формирование языковой компетенции обеспечивается комплексом педагогических условий, включающим активные и интерактивные методы обучения, а также создание

коллаборативной образовательной среды;

5) в ходе эксперимента установлено, что обучающиеся экспериментальной группы, в которой была реализована система формирования языковой компетенции и соответствующий комплекс педагогических условий, продемонстрировали значительно более высокий уровень владения языком по сравнению с обучающимися контрольной группы.

Таким образом, проведенное опытно-экспериментальное исследование подтвердило значимость полученных результатов и продемонстрировало, что применение активных и интерактивных методов обучения в процессе изучения иностранного языка не только повышает мотивацию обучающихся, но и делает учебный процесс более разнообразным, а также способствует эффективному формированию языковой компетенции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акопова М.А. Иноязычная информационная компетенция: ключевая компетенция выпускника вуза [Текст] / М.А. Акопова // Реализация компетентного подхода в системе высшего профессионального образования : сб. докл. Всерос. науч.-практ. конф. (СПб – Хабаровск, 27–28 апр. 2012 г.) / под ред. М.А. Акоповой, Н.И. Алмазовой. – Санкт-Петербург : Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – С. 7–10.
2. Бим И.Л. Компетентный подход к образованию и обучению иностранным языкам [Текст] / И.Л. Бим // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сборник научных трудов / под редакцией А.В. Хуторского. – М. : Научновнедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156-163.
3. Бочкарева Т.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов-бакалавров при изучении курса «Речевая культура дефектолога» (на материале стилевой дифференциации языка) [Текст] / Т.А. Бочкарева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2021. – №3 (37). – С. 124-131.
4. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с.
5. Быстрой Е.Б., Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Штыкова Т.В. Коммуникативное взаимодействие в процессе подготовки бакалавров педагогического образования: аксиологический подход [Текст] / Е.Б. Быстрой, Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих, Т.В. Штыкова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – №7. – С. 30-35.
6. 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» (Пенза, 25 сент. 2017 г.). – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2017. – С. 223-225.

7. Васильева В.Д. Социально-гуманитарные дисциплины инженерной подготовки в аспекте ФГОС ВО 3++ [Текст] / В.Д. Васильева // Высшее образование в России. – 2019. – №5. – С. 111-118.

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

9. Ведрученко В.Р., Крайнов В.В., Кокшаров М.М., Галимский Е.В. О системном подходе в методологии научных исследований [Электронный ресурс] / В.Р. Ведрученко [и др.] // ОНВ. – 2002. – №19. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sistemnom-podhode-v-metodologii-nauchnyh-issledovaniy> (дата обращения: 05.03.2025).

10. 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.

11. Гальскова Н.Д. Межкультурная компетенция учителя как условие успешности обучения школьников иностранным языкам [Текст] / Н.Д. Гальскова // Современное лингвистическое образование: перспективы развития : коллективная монография. – М. : Московский государственный лингвистический университет, 2018. – С. 90-97.

12. Давиденко Е.С., Байдикова Н.Л. Формирование у студентов универсальных компетенций в процессе обучения иностранному языку [Текст] / Е.С. Давиденко, Н.Л. Байдикова // Вестник Московского государственного университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – №1 (38). – С. 116-130.

13. Закон РФ "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ (с изменениями на 2020 год) [Текст]. – М. : Юридическое издательство, 2020. – 110 с.

14. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативноцелевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

15. Зимняя И.А., Мазаева И.А., Лаптева М.Д. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение [Текст] / И.А. Зимняя, И.А. Мазаева, М.Д. Лаптева. – М. : Аспект Пресс, 2020. – 400 с.

16. Иванина А.Н., Шеваршинова Е.И. Иноязычная коммуникативная компетенция и уровни её формирования в парадигме современного языкового образования [Текст] / А.Н. Иванина, Е.И. Шеваршинова // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков : сборник научных трудов XV Международной научно-практической конференции. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2018. – С. 31-37.

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

18. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения [Текст] / Т.А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 78 с.

19. Карипиди А.Г. Принципы предметно-языкового интегрированного обучения и формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза [Текст] / А.Г. Карипиди // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2015. – Вып. 31. – С. 35-39.

20. Конаржевский Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск : Челяб. ГПИ, 1980. – 93 с.

21. Колоницкая О.Л., Хруненкова М.Л. Обучение студентов иноязычной письменной речи [Электронный ресурс] / О.Л. Колоницкая, М.Л. Хруненкова. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2010/0319-8.htm> (дата обращения: 05.03.2025).

22. Котова Е.Г., Савельева Е.Б., Линева Е.А. Обучение в сотрудничестве как способ реализации личностно-ориентированного подхода в обучении младших школьников [Текст] / Е.Г. Котова, Е.Б. Савельева, Е.А. Линева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – №7 (109). – С. 62-64.

23. Кузнецов А.Н. Теория и методология педагогического исследования: учебное пособие [Текст] / А.Н. Кузнецов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.

24. Миндиярова Ж.Н. Формирование языковой компетенции при изучении имени существительного на уроках русского языка в начальной школе [Электронный ресурс] / Ж.Н. Миндиярова // URL: <https://scilead.ru/article/3941-formirovanie-yazikovoj-kompetentsii-pri-izuch> (дата обращения: 05.03.2025).

25. Мильруд Р.П., Матиенко А.В. Альтернативное тестирование коммуникативной компетенции учащихся [Текст] / Р.П. Мильруд, А.В. Матиенко // Английский язык в школе. – 2007. – №1. – С. 4-8.

26. Медведева Е.М. Роль аутентичных материалов в процессе обучения иноязычному общению [Текст] / Е.М. Медведева // Минск : Изд. центр БГУ, 2015. – №3. – С. 13-15.

27. Норман Б.Ю. Теория языка. Вводный курс [Текст] / Б.Ю. Норман. – 3-е изд. – М. : Флинта ; Наука, 2009. – 296 с.

28. Новоселов М.Н. Методика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов вуза: дис.

канд. пед. наук [Текст] / М.Н. Новоселов. – Нижний Новгород, 2014. – 168 с.

29. Оглуздина Т.П. Развитие содержания понятия «Языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / Т.П. Оглуздина // Вестник ТГПУ. – 2011. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-soderzhaniya-ponyatiya-yazykovaya-kompetentsiya-v-istorii-lingvistiki-i-teorii-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 05.03.2025).

30. Орбодоева Л.М. Уровни профессиональной метакомпетенции (иноязычное образование) [Текст] / Л.М. Орбодоева // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №5. – С. 72-76.

31. Пассов Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория [Текст] / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2007. – №6. – С. 13-23.

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

33. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 216 с.

34. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов [Текст] / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

35. Подласый И.П. Педагогика: новый курс. Кн.2: Процесс воспитания [Текст] / И.П. Подласый. – М. : Владос, 2003. – 255 с.

36. Приказ Минобрнауки РФ от 05.08.2020 №885 "О практической подготовке обучающихся" (с изм. на 18.11.2020) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110053> (дата обращения: 01.05.2023).

37. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 06.04.2022 №245 (с изм. на 02.03.2023) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_393023/ (дата обращения: 01.05.2023).

38. Рашидова А.Д., Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г. Анализ развития понятия «коммуникативная компетенция» в исследованиях зарубежных учёных [Текст] / А.Д. Рашидова, П.Д. Абдурахманова, П.Г. Идрисова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №2 (75). – С. 189-191.

39. Сафонова В.С. Вузовский УМК по иностранному языку как инструмент диалога культур в глобализированном мире [Текст] / В.С. Сафонова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2019. – №1. – С. 38-50.

40. Соболева Е.А., Казанцева Н.А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в основной общеобразовательной школе [Текст] / Е.А. Соболева, Н.А. Казанцева // Наука и образование сегодня. – 2020. – №1 (48). – С. 49-52.

41. Субетто А.И. Компетентностный подход: онтология, эпистемология, системные ограничения, классификация – и его место в системе ноосферного императива в XXI веке [Текст] / А.И. Субетто // Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций : материалы XVII Всерос. науч.-метод. конференции. – Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 95 с.

42. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и учителей [Текст] / Е.Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2021. – 239 с.

43. Федеральный портал образовательных стандартов. ФГОС ВО 3++ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_V_3_16032018.pdf (дата обращения: 30.10.2023).

44. Цику Л.Х., Арутюнов Э.К. Формирование компетенций в процессе обучения иностранному языку [Текст] / Л.Х. Цику, Э.К. Арутюнов // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – №10. – С. 316-317.

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

46. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М. : Издательская фирма "Сентябрь", 1996. – 95 с.

47. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по пед. специальностям [Текст] / И.Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарики, 2005. – 516 с.

48. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по пед. специальностям [Текст] / И.Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарики, 2005 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 516 с.

49. Харламов И.Ф. Педагогика: новый курс. Кн.2: Процесс воспитания [Текст] / И.Ф. Харламов. – М. : Владос, 2003 (ГУП Смол. полигр. комб.). – 255 с.

50. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие) [Текст] / Ю.З. Кушнер. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.

51. Куреня О.О. Создание иноязычной коммуникативной среды при обучении иностранному (английскому) языку на лингвистическом факультете [Электронный ресурс] / О.О. Куреня. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24982669> (дата обращения: 05.03.2025).

52. Тимкина Ю.Ю. Оценка иноязычной коммуникативной компетенции в квазипрофессиональной ситуации [Текст] / Ю.Ю. Тимкина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №1. – С. 48-56.

53. Тарабарина Ю.А. ОЦЕНИВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ [Текст] / Ю.А. Тарабарина // БГЖ. – 2021. – №1 (34). – С. 274-280.

54. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) [Текст] / А.Н. Щукин. – М. : ВК, 2012. – 336 с.

55. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка [Текст] / Д.Н. Ушаков. – М. : Хит книга, 2020. – 816 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для исследования по теме «Организация процесса формирования языковой компетенции студентов педагогического вуза»

Уважаемые студенты!

Ваше мнение очень важно для исследования. Пожалуйста, ответьте на следующие вопросы. Все ответы будут анонимными и использованы только в научных целях.

I. Общая информация

Ваш курс:

1 курс

2 курс

3 курс

4 курс

5 курс

Специальность:

_____ (укажите вашу специальность)

II. Оценка языковой компетенции

1. Как вы оцениваете свой уровень владения иностранным языком?

- Начальный
- Средний
- Продвинутый
- Свободное владение

2. Как вы оцениваете свою способность использовать иностранный язык в следующих сферах?

Чтение:

- Очень плохо
- Плохо
- Удовлетворительно
- Хорошо

- Отлично

Письмо:

- Очень плохо
- Плохо
- Удовлетворительно
- Хорошо
- Отлично

Говорение:

- Очень плохо
- Плохо
- Удовлетворительно
- Хорошо
- Отлично

Аудирование:

- Очень плохо
- Плохо
- Удовлетворительно
- Хорошо
- Отлично

III. Методики и подходы к обучению

1. Какие методы обучения иностранному языку вы считаете наиболее эффективными? (выберите 2-3 наиболее подходящих)

- Лекции
- Практические занятия
- Групповые проекты
- Интерактивные игры
- Использование технологий (онлайн-ресурсы, приложения)
- Другие (укажите): _____

2. Как часто вы используете иностранный язык вне учебных занятий?

- Никогда
- Редко
- Иногда
- Часто
- Всегда

IV. Оценка учебного процесса

1. Как вы оцениваете качество преподавания иностранного языка в вашем вузе?

- Очень низкое
- Низкое
- Удовлетворительное
- Хорошее
- Отличное

2. Насколько удовлетворены вы доступностью учебных материалов (учебники, онлайн-ресурсы и т.д.) по иностранному языку?

- Совсем не удовлетворен(а)
- Не удовлетворен(а)
- Удовлетворен(а)
- Довольный(ая)
- Очень довольный(ая)

V. Дополнительные комментарии

Что бы вы предложили улучшить в процессе формирования языковой компетенции студентов в вашем вузе?

Ваши общие комментарии или предложения:
