

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»

О. М. Осиянова, А. В. Осиянова

# **ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

Монография

Рекомендовано к изданию ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Оренбург

2020

УДК 378.147.091. 32(075.8)

ББК 74.58я73

О74

Рецензент – доцент, доктор филологических наук И. А. Солодилова

**Осиянова, О. М.**

О74

Технологический аспект формирования лингвистической компетенции студентов : монография / О. М. Осиянова, А. В. Осиянова ; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург, 2020. – 178 с.  
ISBN

В монографии раскрывается теория и практика формирования лингвистической компетенции студентов с позиции педагогической науки. Авторы анализируют структуру и содержание лингвистической компетенции, рассматривают технологические возможности формирования лингвистической компетенции в образовательном процессе вуза, представляют субъектно-ориентированную инновационную технологию, обеспечивающую формирование лингвистической компетенции студентов на основе аксиологических маркеров.

Монография адресована преподавателям и студентам вузов, аспирантам, учителям-практикам, специалистам, интересующимся проблемами современного лингвистического образования.

УДК 378.147.091. 32(075.8)  
ББК 74.58я73

ISBN

© Осиянова О. М.,  
Осиянова А. В., 2020  
© ОГУ, 2020

## Содержание

Введение.....	5
1 Лингвистическая компетенция студентов как объект формирования .....	8
1.1 Сущностная характеристика лингвистической компетенции: ее структура и содержание.....	8
1.1.1 Фонетико-фонологическая компетенция.....	18
1.1.2 Лексическая компетенция .....	22
1.1.3 Грамматическая компетенция.....	28
1.1.4 Орфографическая компетенция.....	35
1.2 Возможности формирования лингвистической компетенции в образовательном процессе вуза .....	39
1.3 Проблема технологизации процесса формирования лингвистической компетенции студентов .....	59
2 Маркер-технология формирования лингвистической компетенции студентов .....	78
2.1 Субъектно-деятельностный подход как методологическая основа технологии формирования лингвистической компетенции .....	78
2.2 Потенциал маркер-технологии в формировании лингвистической компетенции студентов .....	88
3 Опыт формирования лингвистической компетенции студентов-филологов средствами маркер-технологии.....	110
3.1 Диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции студентов-филологов .....	110
3.2 Формирование лингвистической компетенции студентов-филологов средствами маркер-технологии.....	115
3.2.1 Опыт использования ролевой игры как технологического инструмента формирования лингвистической компетенции студентов.....	133
3.2.2 Потенциал информационных технологий в формировании лингвистической компетенции студентов-филологов .....	141

3.3. Методические рекомендации преподавателю по формированию лингвистической компетенции студентов .....	154
Заключение .....	158
Список использованных источников .....	162
Приложение А (справочное) Определения технологии.....	172
Приложение Б (справочное) Современные подходы к формированию лингвистической компетенции .....	175
Приложение В (рекомендуемое) Уровни владения английским языком: общая шкала.....	177

## Введение

*«...нужно желать, чтобы метод человеческого образования стал механическим, то есть предписывающим все столь определенно, чтобы все, чему будут обучать, ... не могло не иметь успеха...»*

*Я. А. Коменский.*

В настоящих условиях глобализации и информатизации происходит многоаспектное сближение стран и народов, становление единого взаимозависимого, поликультурного мира. Увеличивающаяся мобильность, как реальная, так и виртуальная, усиливает необходимость успешной культурной адаптации и эффективной коммуникации людей. Сегодня обществу нужны специалисты, готовые работать в команде, способные принимать ответственные решения и при необходимости самостоятельно повышать профессиональную квалификацию, что в свою очередь вносит изменения в требования, предъявляемые к среднему и высшему образованию.

Современные тенденции развития образования четко обозначены тремя основными постулатами его новой парадигмы, сформулированными Е. Н. Солововой [113].

Первый постулат – от концепции «хорошее образование на всю жизнь» к пониманию необходимости «образование через всю жизнь». Совершенно очевидно, технологические и информационные изменения в мире настолько стремительны, что однажды полученное хорошее образование уже не может стать гарантом эффективности дальнейшей работы без систематического и непрерывного личного совершенствования и развития [113, с. 10].

Второй постулат – от послушания к инициативности. Если раньше хороший ученик отождествлялся с понятием послушный, то условия современной жизни требуют не исполнительности, а прежде всего инициативности, которая формируется целенаправленно и последовательно, начиная со школы.

Третий постулат – от знаний к компетенциям, которые вслед за А. В. Хуторским определяются как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним» [138, с. 60]. Иными словами, компетенции - это способности и готовности личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе и направлены на ее успешное включение в трудовую деятельность.

Закономерно современная образовательная парадигма возлагает на преподавателя высшей школы исключительно важную миссию, заключающуюся в формировании компетенций, необходимых будущим специалистам для решения задач, связанных с их профессиональной деятельностью. Одно из приоритетных мест в их числе занимает, на наш взгляд, лингвистическая компетенция, призванная обеспечить способность и готовность к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности с соблюдением социальных норм речевого поведения.

Особую значимость проблема формирования лингвистической компетенции приобретает в контексте реализации основной образовательной программы бакалавров лингвистики и зарубежной филологии, ориентированной на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления практической деятельности в области коммуникации и прогнозирования межкультурных и межнациональных процессов в России и мире в целом. Лингвистическая компетентность студента, изучающего иностранный язык, выступает одним из компонентов его профессиональной компетентности.

В современном образовательном пространстве формирование лингвистической компетенции студента, изучающего иностранный язык, требует поиска оптимальной технологии, внесения определенных изменений в процесс организации учебной деятельности, а, следовательно, отбора адекватных методов,

приемов и средств, необходимых для овладения системой изучаемого языка и способностью использовать ее в актах коммуникации.

Обращаясь к технологическому аспекту формирования лингвистической компетенции студентов, следует понимать, что любой вид деятельности, включенный в процесс обучения, вносит в него своеобразие не только предметным содержанием, но и влиянием на отношения к окружающему миру и самому себе, на формирование личности и развития способов ее самостоятельных действий, что требует современное общество. Студент, заинтересованный в общении и достижениях нуждается в лингвистической компетенции, которая, безусловно, является фактором его личностного роста.

В настоящей монографии рассматривается субъектно-ориентированная маркер-технология формирования лингвистической компетенции, эффективность которой в усвоении знаний языкового материала и осуществлении продуктивной вербальной деятельности получила подтверждение в опытном обучении.

Монография состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложений. Изложение основного содержания монографии базируется на основе анализа современных науковедческих, лингвистических и психолого-педагогических исследований, позволившего авторам обосновать субъектно-деятельностный подход к решению проблемы технологизации процесса формирования лингвистической компетенции студентов. Являясь многоаспектной, проблема технологизации процесса формирования лингвистической компетенции, безусловно, предполагает различные варианты ее решения. Отзывы читателей и их конструктивные предложения будут восприняты с признательностью для дальнейшего исследования технологического аспекта формирования лингвистической компетенции студентов.

# 1 Лингвистическая компетенция студентов как объект формирования

## 1.1 Сущностная характеристика лингвистической компетенции: ее структура и содержание

Как известно, одной из ведущих идей модернизации современного образования является идея развития *компетенций*, выводящая цель образования за пределы традиционных представлений о ней как передаче суммы знаний и формирования соответствующих им умений и навыков и связывающая воедино личностный и социальный смысл образования. Понятие «компетенция» не ново в отечественных методиках обучения. Однако в настоящее время оно стало все больше выходить на общедидактический, общепедагогический и методологический уровень. Усиленное внимание к этому понятию обусловлено также рекомендациями Совета Европы, относящимися к обновлению образования. Поэтому, обращаясь к характеристике лингвистической компетенции, остановимся, прежде всего, на понятии «компетенция».

*Компетенция* в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Толковый словарь русского языка под редакцией Д. И. Ушакова определяет компетенцию как круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий [128]. А советский энциклопедический словарь объясняет понятие «компетенция» как знания и опыт в той или иной области [110].

Компетентный в определенной области человек имеет соответствующие знания и способности, позволяющие ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. Поэтому компетенция не может быть определена только через некую сумму знаний и умений. Компетенция одновременно тесно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных

на условия конкретной деятельности [82]. В современных документах Совета Европы говорится, что компетенции представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия [153].

В отечественной научной литературе понятие «компетенция» часто рассматривается в контексте с трактовкой термина «компетентность». Часть исследователей считают понятия «компетенция» и «компетентность» синонимичными, другие утверждают их различия. Рассмотрением природы данных понятий занимались многие отечественные и зарубежные учёные: Н. Л. Гончарова, А. Н. Дахин, О. В. Запевалина, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Ю. С. Кострова, М. Н. Лабикова, Дж. Равен, Н. С. Сахарова, Г. К. Селевко, М. А. Чошанов, Э. Шорт, С. Уиддет, С. Холлифорд, Е. В. Харитонова, А. В. Хуторской, О. Н. Ярыгин и др.

Уточним, как отечественные и зарубежные ученые трактуют понятие «компетенция».

Г. К. Селевко определяет компетенцию, как готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Под внутренними ресурсами понимаются знания, умения, навыки, надпредметные умения, компетентности (способы деятельности), психологические особенности, ценности и т.д. [105].

О. Н. Ярыгин утверждает, что «компетенция – это область решаемых проблем, сфера деятельности, круг вменённых обязанностей, область реализации компетентности в совокупности с критериями решения, то есть единство области реализации компетентности, критериев исполнения и используемых ресурсов» [150, с. 54].

Согласно Э. Ф. Зееру, «компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [35]

Э. Шорт трактует понятие компетенция как владение ситуацией в условиях изменяющейся окружающей среды, как способность реагировать на воздействие среды и изменять ее [164].

Системный анализ научных источников показывает, что понятие компетенция чаще всего применяется для обозначения:

- образовательного результата, выражающегося в подготовленности, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами;
- такой формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды;
- совокупность характеристик (мотивы, убеждения, ценности), обеспечивающая выполнение профессиональной деятельности и достижение определенного результата;
- соответствие специалиста предъявляемым требованиям компетенции.

В данной работе мы опираемся на авторитетное мнение А. В. Хуторского, который трактует *компетенцию* как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» [138, с. 60]. Иными словами, компетенция – есть отчужденное, заранее заданное, социальное требование (норма) к обязательной подготовке ученика, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере [139]. Ученый призывает отличать просто «компетенции» от «образовательных компетенций». И на сегодняшний день уже имеется ряд попыток определить понятие «компетенция» с образовательной точки зрения. «Образовательная компетенция – это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и способов деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально-значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности» [138, с. 62].

Под компетенцией понимают также общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение

в трудовую деятельность [14, с. 60]. Способности – это не любые индивидуальные психологические особенности личности, а лишь те, от которых зависит продуктивность выполнения какой-либо деятельности. Формируясь обязательно в деятельности, предмет и характер которой с развитием общества изменяются, способности людей тоже претерпевают перестройку. Следовательно, компетенция - категория социально-обусловленная, она является условием интеграции в социум. Но, вместе с тем, это категория личностно-значимая, личностно-обусловленная, так как имеет выход на самореализацию личности. Таким образом, компетенции удовлетворяют и потребностям социума, и личностным установкам. Компетенции могут служить такого рода целям, которые учащийся способен сформулировать и измерить, и участвовать в осуществлении перехода от конструкции *образование на всю жизнь* к конструкции *образование через всю жизнь*.

Образовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, а только к тем, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей. Определяя место компетенций в образовательном процессе, исследователи рассматривают их как формализованные, операционно-проверяемые цели образования (С. Е. Шишов, И. Г. Агапов) [145]. Это значит, что с одной стороны, компетенции – более мелкое деление обобщенных целей образования и более высокий уровень конкретизации, с другой стороны, компетенции – деятельностная составляющая полученного образования, которая помогает проявиться знаниям, умениям и навыкам в незнакомой ситуации, т.е. являются более высоким уровнем обобщения последних. Для настоящего исследования проблемы формирования лингвистической компетенции студентов вуза это особенно значимо.

В соответствии с разделением содержания образования на общее (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), А. В. Хуторской предлагает рассмотрение образовательных компетенций на трех уровнях [138, с. 63]:

- *ключевые* – относятся к общему содержанию образования;
- *общепредметные* – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей, общие для них;
- *предметные* – имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Обратимся к ключевым образовательным компетенциям с целью определения места лингвистической компетенции в их составе.

К ключевым образовательным компетенциям относятся:

1. Ценностно-смысловая компетенция – связана с ценностными представлениями обучаемого, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

2. Общекультурная компетенция – круг вопросов, в которых ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности (особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций и т.п.).

3. Учебно-познавательная компетенция – совокупность компетенций обучаемого в сфере самостоятельной познавательной деятельности (знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности). Ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности.

4. Информационная компетенция – обеспечивает навыки деятельности ученика с информацией, содержащейся в учебных предметах, а также в окружающем мире с помощью реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, компьютер и т.д.) и информационных технологий (электронная почта, СМИ, Интернет и т.п.).

5. Коммуникативная компетенция – включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

6. Социально-трудовая компетенция – означает владение знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности (умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений).

7. Компетенция личностного самосовершенствования – направлена на то, чтобы осваивать способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку.

Данный перечень ключевых компетенций нуждается в детализации по возрастным ступеням обучения, по учебным предметам и образовательным областям. В каждом учебном предмете (образовательной области) следует определить необходимое и достаточное число *связанных между собой* реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способов деятельности, составляющих содержание определенных компетенций.

Рассмотрим компетенции, формируемые лингвистическим образованием. Содержание лингвистического, в том числе билингвального образования призвано способствовать развитию ряда компетенций, необходимых в современном мире, таких как: владение устным и письменным общением, владение информационными технологиями, способность принятия решений и т.д. Важнейшей нам представляется *коммуникативная компетенция*, под которой понимается «способность учащихся решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения (умения и навыки общения в типовых ситуациях и различных видах речевой деятельности)» [14, с. 60]. Сегодня политическая, экономическая, торговая, научная и многие другие сферы жизни человечества неразрывно связаны с данной компетенцией, поскольку она позволяет осуществлять деятельность с использованием языковых средств родного или иностранного языка.

Лингвистическая компетенция по праву считается основополагающим компонентом в структуре коммуникативной компетенции. Анализ трактовок понятий «лингвистическая компетенция» и «языковая компетенция», их сопоставление показывает, что в научно-методической литературе они зачастую выступают в качестве синонимов (И. А. Зимняя, Д. И. Изаренков, А. А. Леонтьев, Р. П. Мильруд, М. Н. Шутова, А. Н. Щукин и др.).

Лингвистическая (или языковая) компетенция – это владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням. Она включает в себя знания о семантике, синтаксисе, морфологии, фонетике и лексике изучаемого языка, на основе которых развивается способность учащегося конструировать грамматически и синтаксически правильные формы, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами родного/изучаемого языка. Отсюда следует, что студент обладает лингвистической компетенцией, если он имеет представление о системе родного или изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике.

Лингвистическая компетенция обеспечивает познавательную культуру личности обучающегося, развитие логического мышления, памяти, воображения, овладение навыками самоанализа, самооценки, а также формирование лингвистической рефлексии как процесса осознания обучающимся своей речевой деятельности.

Заметим, что лингвистическая компетенция, по Н. Хомскому, который впервые ввел данное понятие в тезаурус лингвистических исследований в 1965 году, означает способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения [147; 136]. Ее деятельностно-практический компонент обеспечивает овладение фонетическими, лексическими и грамматическими (т.е. языковыми) навыками, необходимыми для адекватного функционирования всех видов речевой деятельности в процессе коммуникации, межкультурной, в том числе. При этом следует учесть, что на качество лингвистической компетенции в

иностранном языке влияет не только степень владения им, но и уровень компетенции учащегося в родном языке.

Американский лингвист Л. Ф. Бахман представил подробную структуру лингвистической компетенции, в состав которой входит организационная компетенция, включающая грамматическую и текстуальную, а так же прагматическая компетенция, состоящая из иллокутивной и социолингвистической компетенций [152].

Организационная компетенция включает способности, связанные с владением формальной структурой языка, которые необходимы для создания или узнавания грамматически правильных предложений, охвата их пропозиционального содержания и упорядоченного соединения в текст. Иными словами, здесь можно говорить о присутствии грамматической и текстуальной компетенций. Грамматическая компетенция обуславливает выбор слов для выражения конкретных значений, их форму и расположение в высказываниях для выражения пропозиций, а также их материальное воплощение в виде звуков или письменных знаков. Текстуальная компетенция включает знание условностей соединения высказываний в текст.

Прагматическая компетенция, в отличие от организационной, связана с отношениями между лицами, использующими язык, и конкретным контекстом общения. Согласно Л. Ф. Бахману, как упоминалось выше, она включает иллокутивную компетенцию, т.е. знание прагматических условий исполнения нужных функций языка, и социолингвистическую, т.е. знание соответствующих социокультурных условий использования этих функций в заданном контексте.

Особое внимание анализу структуры и содержания лингвистической компетенции уделяется в методике преподавания иностранных языков в контексте рассмотрения проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов, изучающих иностранный язык, к примеру, студентов-русистов или студентов-филологов, изучающих иностранный язык и зарубежную литературу. Если раньше изучение иностранных языков на филологических факультетах вузов носило в большей степени теоретический характер, то сейчас приобретает именно практическую направленность, что актуализирует задачу повышения уровня

сформированности лингвистической компетенции, как основы владения иностранным языком.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенций студента, понимаемой как «способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом/программой пределах» требует, по мнению И. Л. Бим, сформированности всех ее компонентов: лингвистической/языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебной [11, с. 11]. При этом лингвистическая компетенция выступает необходимым условием владения языком, его предпосылкой, поскольку без знаний о языке, его системе, функционально-речевых разновидностях, закономерностях функционирования языковых единиц в речи практическое владение иностранным языком невозможно.

В. В. Сафонова включает в структуру иноязычной лингвистической компетенции следующие компоненты:

– знания о правилах лексико-грамматического оформления фраз и сверхфразового единства в изучаемых видах речевых произведений; о произносительных нормах оформления иноязычной музыки; интонационно-синтаксических нормах построения изучаемых фраз, сверхфразового единства, дискурса; общих и специфических способах выражения универсальных категорий в родном и иностранном языках;

– навыки распознавания лексически и грамматически приемлемых высказываний на иностранном языке; декодирования языковых понятий и представлений в иноязычных речевых произведениях; образно-схематического представления языковой информации о правилах построения и оформления фраз и сверхфразовых единств на иностранном языке; фонетического, лексико-грамматического, интонационно-синтаксического оформления высказываний в соответствии с литературными нормами;

– языковые способности к лингвистическому наблюдению и обобщению его результатов в виде правил (вербальных и образно-схематических) и языковых алгоритмов [104].

Аналогичную точку зрения на структуру лингвистической компетенции находим в работах Д. И. Изаренкова, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, Р. П. Мильруда. Согласно исследованиям данных авторов, лингвистическая компетенция включает знания о системе и структуре языка, правила его функционирования в процессе иноязычной речевой деятельности, способность использовать необходимые средства для создания правильных в языковом отношении, осмысленных высказываний на изучаемом языке.

Предложенная структура и содержание составляющих лингвистической компетенции не противоречит, а, напротив, во многом созвучны современным подходам экспертов стран Совета Европы к преподаванию/изучению любых неродных языков на различных этапах обучения, ступенях образования и в различных условиях. Итог их многолетней работы, начатой еще в 1971 году, отражен в монографии «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors», где формирование лингвистической компетенции названо основной целью обучения иностранному языку в Пороговом уровне [153]. При этом подчеркивается, что лингвистическая компетенция включает знание лексики, фонетики, грамматики и соответствующие навыки и умения, а также другие характеристики языка как системы.

Итак, анализ содержания лингвистической компетенции показывает, что данная компетенция предполагает овладение определенной суммой знаний и соответствующих им навыков и умений, связанных с различными аспектами языка: фонетикой, лексикой, грамматикой, орфографией, орфоэпией. Отсюда следует, что в ее структуре можно выделить следующие компоненты:

- *фонетико-фонологическую компетенцию* (знание и умение воспринимать и порождать звуки и пользоваться интонацией);
- *лексическую компетенцию* (знание и умение использовать языковые единицы);
- *грамматическую компетенцию* (знание и умение использовать грамматические ресурсы языка).

– *орфографическую компетенцию* – знание символов, используемых при создании письменного текста, умение их распознавать и изображать на письме.

– *орфоэпическую компетенцию* – умение правильно прочитать слово по его графической форме, которое включает: знание правил правописания, умение пользоваться словарем, знание традиционно используемых систем транскрипции, умение соотнести знаки пунктуации с членением и интонационным оформлением текста и пр.

Признавая взаимосвязь вышеназванных составляющих лингвистической компетенции и актуальность развития и преобразования каждой из них в процессе изучения или преподавания языка, следует также отметить, что в зависимости от конкретных условий и этапа обучения, акцент может делаться на определенной из них. Вместе с тем, основным результатом изучающего язык в современном поликультурном мире должны стать многоязычие и способность осуществлять межкультурное общение.

При изучении нескольких языков формируется и развивается поликультурная лингвистическая компетенция как способность использовать фонологические и лексико-грамматические базы разных языков и принимать участие в межкультурной коммуникации. При этом может отмечаться разная степень владения несколькими языками. Причем лингвистическая компетенция в данном случае предполагает не наложение или соприкосновение различных компетенций, а единую сложную конфигурацию компетенций, на которую опирается пользователь.

### **1.1.1 Фонетико-фонологическая компетенция**

Успешная коммуникация на родном или иностранном языке невозможна без правильности артикуляции звуков и интонационного оформления фраз. Фонематические ошибки речи, неверный выбор интонации, несоблюдение артикуляционных особенностей языка приводят, как правило, к искажению смысла высказывания и, следовательно, нарушению взаимопонимания собеседников, что

актуализирует значимость формирования фонетико-фонологической компетенции обучаемых.

Обратимся к характеристике фонетико-фонологической компетенции как неотъемлемому компоненту иноязычной коммуникативной компетенции студента вуза.

Анализ трудов ученых, исследующих фонетико-фонологический компонент лингвистической компетенции, показал, что в настоящее время отсутствует единство мнений относительно его названия. Ряд авторов (Ж. Б. Веренинова, А. А. Хомутова, Е. М. Вишневецкая) выделяют *фонетическую* компетенцию, определяя ее как основанную на знаниях, умениях, навыках и отношениях способность индивида осуществлять иноязычную коммуникацию в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка с учетом коммуникативной цели и условий общения [137, с. 73]. О. А. Лаврова и Т. В. Медведева рассматривают *фонологическую* компетенцию как комплекс знаний о механизмах говорения и смыслового восприятия, звуковом строе и фонетических явлениях сегментного и супraseгментного уровней иностранного языка, слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков, умений адекватно интерпретировать невербальные средства общения в соответствии с используемым фонетическим стилем [58, с. 14].

Похожее определение дает Л. Л. Присная, полагая, что фонетико-фонологическая компетенция – это совокупность знаний учащихся о соотношении фонетической и фонологической систем родного и изучаемого языков, а также соответствующие практические навыки и умения, формируемые у студентов в процессе обучения фонетике [99, с. 288].

Наиболее полным нам представляется определение фонетико-фонологической компетенции, данное Н. Л. Гончаровой. Согласно утверждению автора, фонетико-фонологическая компетенция - это гибкая динамичная многоуровневая система, субкомпонент лингвистической компетенции, включающий интериоризированные знания о звуковой системе современного иностранного языка, релевантные перцептивные и артикуляционные навыки, умение адекватно оперировать ими в соответствии с языковой ситуацией, а также комплекс внутренних

инструментально-интеграционных мотивов, убеждений и ценностей, обеспечивающих высокое качество профессиональной межкультурной деятельности [27, с. 8]. Заметим, что рассматриваемые выше определения, по нашему мнению, не противоречат друг другу, а лишь раскрывают различные аспекты одного и того же явления.

Исходя из представленных определений, очевидно, что содержание фонетико-фонологической компетенции включает не только знания, но и навыки и умения, обеспечивающие успешность речевой деятельности. К ним относятся навыки и умения понимать и воспроизводить:

- звуковые единства языка (фонемы) и их варианты (аллофоны);
- артикуляционно-акустические характеристики фонем (глухость/звонкость, твердость/мягкость, лабиализация и т.д.);
- фонетическую организацию слов (слоговая структура, последовательность фонем, словесное ударение, тон);
- просодику (ударение, ритм, интонация);
- фонетическую редукцию (редукция гласных, сильные и слабые фонемы, ассимиляция и т.д.) [99, с. 228].

Принимая во внимание вышесказанное, под фонетико-фонологической компетенцией мы будем понимать – знание и умение воспринимать и воспроизводить фонемы и аллофоны, артикуляционно-акустические характеристики фонем (звонкость, лабиализация, назализация и т.п.), фонетическую организацию слов, просодику (ударение, ритм, интонация), фонетическую редукцию (редукция гласных, сильные и слабые формы, ассимиляция, выпадение конечного гласного).

Как видно, фонетико-фонологическая компетенция имеет сложный, многоаспектный характер, который проявляется в ее многокомпонентности. Закономерно Л. Л. Присная выделяет в структуре иноязычной фонетико-фонологической компетенции 4 компонента: *когнитивный*, *прагматический*, *социокультурный* и *рефлексивный* [99, с. 229]. Когнитивный компонент включает знания о фонетико-фонологической системе изучаемого языка. Прагматический компонент предполагает развитие учебных стратегий, необходимых для

формирования фонетико-фонологической компетенции учащегося (стратегии оперирования языковым материалом, стратегии в продукции и рецепции). Социокультурный компонент связан с вариативностью произношения, различием социальных норм, знанием диалектных норм, культурными образцами официального и неофициального стиля изучаемого языка. Рефлексивный компонент подразумевает развитие способности к самоконтролю и самооценке, к осуществлению коррекции в процессе речемыслительной деятельности, выработке эмоционально-ценностного отношения к изучаемому материалу.

В процессе овладения фонетико-фонологической компетенцией у учащихся должны быть сформированы фонетико-фонологические навыки, включающие, с одной стороны, навыки фонемно-правильного произношения всех изучаемых звуков в потоке речи и понимание всех звуков при аудировании речи других, с другой стороны, навыки интонационно и ритмически правильного оформления иноязычной речи и, соответственно, понимание речи других (ударение, ритм, мелодика, распределение пауз). Результатом сформированности фонетико-фонологического навыка выступает наличие развитого фонематического слуха как способности студента различать звуковой состав речи и синтезировать значение при восприятии речи на основе различения фонем данного языка.

Так, проведенный нами анализ содержания рабочей программы дисциплины «Практическая фонетика первого языка» для студентов направления подготовки 45.03.02 Лингвистика профиля Перевод и переводоведение (английский язык, второй иностранный язык) показал, что в нем закономерно присутствуют основные компоненты фонетико-фонологической компетенции. Программой предусмотрено приобретение студентами знаний о строении речевого аппарата, голосообразовании, артикуляции, общефизиологических критериях классификации звуков речи, фонологических и фонетических признаках английских гласных и согласных звуков. В программе акцентируется развитие фонематического слуха, умения правильно произносить гласные и согласные звуки, воспроизводить и самостоятельно употреблять в речи интонационные структуры, характерные для английского языка, адекватно оформлять иноязычную речь с учетом экстралингвистической ситуации

общения. Это обеспечит формирование навыка продуцировать монологические и диалогические высказывания, сохраняя произносительную норму, используя интонационные структуры в соответствии со смыслом и коммуникативной направленностью.

Представленные выше знания, навыки и умения, стратегии фонетико-фонологической компетенции формируются поэтапно в ходе специально организованного процесса обучения, который предусматривает постепенный переход от действий по образцу к автоматизации фонетико-фонологических навыков и формированию на их основе коммуникативных умений в разных видах речевой деятельности.

### **1.1.2 Лексическая компетенция**

Овладение лексикой в условиях изучения и обучения родному или иностранному языку имеет системно - образующее значение. Как известно, общение между людьми происходит на основе смыслов, которые заложены в лексику. И такие процессы, как формулирование, формирование и оформление мысли лексическими средствами, непосредственно связаны с правилами словоупотребления и словообразования. Отсюда следует, что качественно сформированная лексическая компетенция является одним из главных условий успешной коммуникации.

Сущностная характеристика и проблема формирования лексической компетенции учащихся, изучающих иностранный язык, были в центре внимания Б. А. Лapidуса, Л. П. Павловой, Г. В. Роговой, Дж. Хармера, А. Н. Шамова и других исследователей. Учеными изучен процесс функционального овладения лексикой, определена и детально описана процедура отбора иноязычных лексических единиц, разработаны специальные типы и виды упражнений для обучения лексике.

Согласно А. Н. Шамову, под лексической компетенцией понимается основанная на знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова,

сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять в значении слова специфически национальное [141]. Лексическая компетенция предполагает знание словарного состава языка, включающего лексические (фразеологизмы, устойчивые сочетания, отдельные слова) и грамматические элементы (артикли, указательные, личные и притяжательные местоимения, предлоги, вспомогательные глаголы, союзы, частицы), а также способность их использования в речи.

Соответственно структура лексической компетенции может быть представлена пятью компонентами: мотивационным, когнитивным (познавательным), практическим, рефлексивным и поведенческим. *Мотивационный* компонент определяет цели и мотивы обучения лексике, стимулирует активность к изучению иностранного языка. *Когнитивный* компонент предполагает знание лексических единиц и готовность их использования на практике. *Практический* компонент связан с умением применять и понимать лексические единицы в процессе коммуникации. *Рефлексивный* компонент обеспечивает способность анализировать уровень владения и правильность использования усвоенных лексических единиц в речи. *Поведенческий* компонент предполагает умение работать с лексикой самостоятельно. Когнитивная база помогает успешно овладевать лексическими единицами, позволяет строить собственные высказывания на изучаемом языке и правильно воспринимать и оценивать высказывания других участников акта коммуникации.

Данный компонентный состав лексической компетенции коррелирует с компонентами содержания обучения лексической стороне речи, предложенными Г. В. Роговой: *лексическим* (языковой материал); *методологическим* (обучение рациональным приемам изучения, познания нового языка, формирование навыков и умений пользоваться им в целях устного и письменного общения); *психологическим* (формирование лексических навыков и умений) [цит. по 112]

Именно степенью сформированности лексического навыка обусловлена успешность формирования лексической компетенции. Лексический навык как автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности (действий

и операций), связанной с вызовом слова из долговременной памяти и с соотношением его с другой лексической единицей, свидетельствует о достижении цели обучения лексической стороне речи.

Сущность лексического навыка неоднократно рассматривалась как психологами (А. Р. Лурия, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев), так и методистами (Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов). Ученые сходятся во мнении, что лексический навык – это синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватное замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности [53]. Лексический навык, как и лексическая компетенция в целом, формируется в процессе речевой деятельности.

В психологии обучения иностранным языкам лексический навык определяется как многомерное явление, складывающееся из системы действий и операций. Действия и операции поддаются измерению. Поэтому навык измеряется через его составляющие. В лексическом навыке можно выделить следующие компоненты:

- слуховые и речевые следы от самого слова в их соотношенности, благодаря чему осуществляется слуховой контроль правильности слова;
- соотношенность слуховых и речедвигательных следов слова со зрительным образом предмета, с представлениями, которые могут быть единичными или общими;
- ассоциативные связи слова с кругом других слов, что физиологически объясняется категорийным поведением слова, настроенностью слуховых и речедвигательных следов одного слова на следы других;
- связи слова, составляющие его смысловое значение (таких связей у каждого слова много, так как они отражают функцию предмета, обозначенного данным словом, свойства предмета, его связи с другими предметами);
- соотношенность слова с ситуацией как системой взаимоотношений собеседников [92].

Лексические навыки также классифицируют на *рецептивные* (в аудировании и чтении) и *продуктивные* (в говорении и письме). Под рецептивными лексическими навыками подразумеваются навыки узнавания и понимания лексических явлений при восприятии на слух или чтении. Под продуктивными лексическими навыками понимаются навыки интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями и целями коммуникации. Отсюда следует, что, лексический навык включает в себя два основных компонента: словоупотребление и словообразование, что связано со способностью соотносить зрительный/звуковой образ слова с семантикой, дифференцировать сходные по звучанию и написанию слова, раскрывать значение слов с помощью контекста, узнавать и понимать изученные слова и словосочетания в речевом потоке/графическом тексте.

В традиционном понимании структуру лексического навыка составляют:

- форма лексической единицы (звуковая, орфографическая);
- операции по выбору лексической единицы;
- операции по сочетанию лексических единиц;
- речевая задача.

Если учащийся недостаточно прочно усвоил фонетический образ слова, не может его правильно воспроизвести, смешивает близкие по звучанию фонемы и искажает фонетическую структуру лексической единицы, то слушающий не поймет или будет с трудом понимать обращенную к нему речь. Если учащийся недостаточно хорошо владеет операциями по выбору нужной лексической единицы, не способен включать новые лексические единицы в известные грамматические структуры и комбинировать новые лексические единицы с усвоенными ранее, то процесс общения значительно затрудняется. Иноязычная коммуникация будет также затруднена, если в процессе тренировки, используя лексические единицы для обозначения предметов, признаков или действий, комбинируя лексические единицы друг с другом, не учитывается речевая задача.

Успешность формирования лексической компетенции обусловлена также наличием у студентов следующих общеучебных умений:

- наблюдать, сравнивать, анализировать языковые явления;
- догадываться по контексту или словообразовательным элементам о значении незнакомой лексики;
- работать с различными словарями, вести учебный словарь, используя удобную форму записи;
- пользоваться опорами и мнемотехническими приемами для запоминания слов.

Словарный состав языка, будучи динамической системой, постоянно меняется. Устаревшие слова уходят из употребления, развитие научно-технического прогресса, появление новых технологий, развитие межкультурных связей приводит к расширению активного словаря, требует его запоминания. Запоминание значительного количества иноязычных слов, устойчивых словосочетаний и речевых клише зачастую вызывает у студентов серьезные трудности, что негативно сказывается на отношении к предмету, формирует субъективно-негативное отношение к нему. Закономерно возникает вопрос об объеме активного словаря, необходимого и достаточного для усвоения и использования в речевой практике.

В контексте формирования лексической компетенции в активный словарный запас учащихся из большого количества лексических единиц отбирается достаточно ограниченное количество, поскольку содержание обучения лексике предусматривает владение лексическим минимумом, обеспечивающим возможность общения, в первую очередь, на бытовом и социально-культурном уровне. Очевидно, что активный словарный минимум должен состоять из самых часто употребляемых и необходимых для коммуникации носителями изучаемого языка слов.

Б.А. Лapidус, настаивая на жестком отборе языкового материала, отмечает, что неоправданное расширение словаря для говорения отрицательно сказывается на качестве усвоения лексики и уровне владения устной речью в целом [59]. Появление в словарном минимуме студента малоупотребительных слов наносит вред словарной работе, так как не только образовывается лексический балласт, но и употребляемые слова остаются за пределами минимума. Отобранный минимум лексики должен с достаточной надежностью обеспечивать развитие речевых умений

и навыков, требуемых программой, быть посильным, способствовать решению образовательных и профессионально-ориентированных задач.

Для оценки уровня сформированности иноязычной лексической компетенции исследователями рекомендованы следующие критерии и соответствующие им показатели:

1) *когнитивный критерий*:

– знание семантики изучаемых лексических единиц и способность использовать их адекватно коммуникативной ситуации;

– знание лексической сочетаемости слов (устойчивые выражения, фразеологические единицы, пословицы, поговорки, идиомы);

– знание способов словообразования в изучаемом языке, особенности проявления полисемии;

2) *смысловый критерий*:

– понимание прямого и переносного значения слов;

– распознавание изученных лексических единиц в текстах монологического и диалогического характера;

– использование изучаемой лексики в сочетании с актуализированной;

– знание норм стилистически уместного использования лексических единиц в иноязычном общении;

3) *коммуникативный критерий*:

– умение адекватно использовать лексические единицы в самостоятельных речевых актах монологического и диалогического характера;

– умение использовать эмоционально окрашенную лексику как средство выразительности речи.

В.С. Бронская обосновала два педагогических условия формирования лексической компетенции учащихся. Первое условие касается организации, запоминания и усвоения лексических единиц и связано с усвоением семантики слова и практических действий с ним. Второе педагогическое условие предполагает совершенствование навыков использования лексических единиц в вариативных коммуникативных ситуациях [16, с. 705-706]. Эффективность интеграции данных

условий в практике формирования лексической компетенции учащихся подтверждена результатами опытно-экспериментальной работы исследователя.

Педагогическая практика показывает, что формирование лексической компетенции представляет собой поэтапный процесс:

1) этап накопления эмпирических знаний (предполагает наблюдение за функционированием слова в разных графических и звуковых контекстах);

2) этап формирования рефлексивных знаний о слове (включает семантическую характеристику иноязычного слова);

3) этап формирования теоретических знаний о лексической системе языка;

4) этап выполнения практических действий с иноязычным словом (распознавание слов в текстах разной модальности, употребление единиц активного лексического минимума для решения разных коммуникативных задач) [88; 117].

Успешно сформированная лексическая компетенция является базой для формирования других компонентов коммуникативной компетенции (речевой, социокультурной, социолингвистической, учебной, компенсаторной), а, следовательно, к свободному общению на изучаемом языке.

### **1.1.3 Грамматическая компетенция**

Проблема формирования грамматической компетенции является одной из приоритетных задач в теории обучения языкам, поскольку недостаточный уровень владения данной компетенцией влечет за собой ошибки не только языкового, но и речевого и социокультурного характера. Отсюда значительный интерес отечественных и зарубежных исследователей к определению сущности грамматической компетенции, ее компонентного состава, подходов и технологий формирования, критериев и показателей оценки. Разные точки зрения на трактовку термина и его компонентный состав представлены в трудах Е. Н. Беловой, И. Л. Бим, Л. К. Бободжановой, Д. Йул, Н. А. Кафтаиловой, И. Р. Максимовой, С. В. Мерзлякова, Р. П. Мильруда, О. Н. Подгорской, Е. А. Рублевой, О. М. Рябцевой, Ю. А. Ситнова, Э. Тароуна, Н. Хомского, А. С. Шимичёва.

Согласно Н. Хомскому, грамматическая компетенция – это уровень усвоения человеком основного кода языка, то есть его грамматических правил, словообразования, структуры предложения, словаря [136]. Л. Бахман определяет грамматическую компетенцию как совокупность некоторых независимых компетенций, которые состоят из знаний лексики, морфологии, синтаксиса и фонологии [152]. Зарубежные ученые Э. Тароун и Д. Йул рассматривают грамматическую компетенцию как способность производить и понимать правильные синтаксические, лексические и фонологические формы в языке [165, с. 16-18]. Как видно грамматическая компетенция интегрирует знание лексики, морфологии, синтаксиса и фонологии/графологии, что определяет выбор слов для выражения специфических значений, их форм и организацию в высказываниях для выражения смысла, а также их физические реализации (т.е. как звуковые, так и письменные символы).

Не случайно Д. Хаймс считал грамматическую компетенцию продуктивной категорией и применял в отношении грамматики термин «ментальная компетенция». Похожую точку зрения высказывает Р. П. Мильруд. Отечественный методист утверждает, что «когнитивная модель грамматической компетенции учащихся» – это абстрактное отображение вербальными и графическими средствами психолингвистического механизма организованной и обратимой трансформации «мысль – предложение» в коммуникативно-познавательной деятельности» [66, с.134].

Способность не просто воспроизводить заученные грамматические правила, а целенаправленно применять их для оформления высказывания подчеркивается в определении, принятом Советом Европы. В нем отмечается, что грамматическая компетенция – это знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи. <...> Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определённый смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка (в отличие от механического воспроизведения заученных образцов) [153, р. 107-108].

На интегративный характер грамматической компетенции указывают и отечественные ученые. Так, по мнению, А. С. Шимичева, грамматическая компетенция «предполагает владение словарным составом языка в сочетании с умением объединять лексические единицы в высказывания посредством использования грамматических правил оформления речи» [143, с.132]. Это и позволяет производить правильные в языковом отношении предложения и высказывания в неограниченном количестве.

Обобщая результаты исследований ученых, О. А. Каплун подчеркивает, что грамматическая компетенция, прежде всего, связана со знанием грамматических средств и умением использовать их в речи. Грамматическая компетенция предполагает: способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его по определенным правилам в виде высказываний; знание грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленные высказывания; знание грамматических единиц и средств выражения грамматических категорий; владение грамматическими понятиями; навыки и умения адекватно использовать грамматические явления в речевой деятельности в различных ситуациях общения для решения коммуникативных задач [37]. Иными словами, грамматическая компетенция – это многокомпонентное явление, предполагающее владение определенными грамматическими знаниями, умениями и навыками, наличие способности к речевой деятельности средствами данного языка. Ее роль определяется не только правильным построением фраз и предложений, но и овладением логикой построения предложений, словообразования, самостоятельностью в пользовании языком.

Значимость грамматической компетенции особо актуализируется в методических исследованиях, посвященных обучению иностранным языкам и формированию межкультурной коммуникативной компетенции учащихся (Н. А. Кафтайлова, С. В. Мерзляков, А. С. Шимичев и др.). Трудно не согласиться с С. В. Мерзляковым, который признает ключевую роль грамматической компетенции в межкультурной коммуникации, определяя ее как «...готовность и способность человека к коммуникативно-целесообразному и ситуативно-адекватному

использованию иноязычных грамматических знаний, навыков и умений в целях реализации своего речевого поведения на данном иностранном языке в процессе общения» [64 .

В рамках межкультурного подхода Н. А. Кафтайлова рассматривает грамматическую компетенцию как «способность индивида понимать и формулировать в ходе межкультурной коммуникации смысл высказывания на основе осуществления когнитивной деятельности по выявлению специфики грамматических форм выражения национально-культурных концептов, присущих иной и родной картина мира» [41, с.112-113]. В свою очередь, А.С. Шимичёв дает следующее определение грамматической компетенции: «... владение определенным набором грамматических знаний, навыков и умений, способность в ходе межкультурного взаимодействия извлекать и адекватно интерпретировать явления иноязычной культуры, выраженные грамматическими средствами, выполнять иноязычную речевую деятельность согласно нормам изучаемого языка» [144, с. 12].

Одним из активно обсуждаемых вопросов в методике преподавания иностранного языка является трактовка компонентного состава грамматической компетенции, рассматриваемого через призму соответствующего методологического подхода. В настоящее время исследования грамматической компетенции, как уже упоминалось выше, осуществляются в рамках межкультурного подхода (Н. А. Кафтайлова, А. С. Шимичев). Кроме того, ученые также обращаются к методологическому потенциалу когнитивного (Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова) и коммуникативно-когнитивного (Ю. А. Ситнов, Е. А. Рублева) подходов.

С позиций межкультурного подхода структура грамматической компетенции включает: *теоретико-когнитивный*, *языковой* и *речевой* компоненты, обеспечивающие формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Теоретико-когнитивный компонент предполагает знания учащимися теоретических правил грамматики, рассматриваемых в сравнении с нормами родного и изучаемого языка. Языковой компонент обеспечивает развитие способности осуществлять различные действия и операции с составляющими теоретико-когнитивного

компонента на основе различий в языковой картине мира носителей родного и иностранного языка. Речевой компонент включает умение реализовать знания теоретических правил и языкового материала в аутентичных речевых ситуациях [144; 41].

Сторонники когнитивного подхода, оперируя терминами когнитивной психологии и лингвистики, представляют структуру грамматической компетенции учащихся грамматическими концептами, экземплярами, категориями, прототипами, фреймами, сценариями, схемами, грамматическим творчеством. Нагрузка каждого компонента в структуре грамматической компетенции объясняется следующим образом: «...грамматические концепты обобщают идентичные «экземпляры» и позволяют отнести их к тому или иному грамматическому явлению с помощью соответствующего термина. Грамматические категории дают возможность объяснить грамматические структуры с помощью выведенных правил. Грамматические прототипы нужны для того, чтобы выделить типичные экземпляры английского предложения, осознавая существование смешанных по форме и функции структур (пограничных случаев и исключений из правил). Грамматические фреймы позволяют более четко очертить границы правильных грамматических явлений и ошибочных употреблений языка. Грамматические сценарии нужны для построения предложений различных типов. Грамматические схемы интегрируют элементы знаний в единую систему языкового строя. Грамматическое творчество есть реальная форма речевого поведения учащихся» [66, с. 144].

Представители коммуникативно-когнитивного подхода определяют грамматическую компетенцию как «формирование специальных грамматических когнитивных моделей, которые хранятся в мозге отдельно от моделей смысловых и вызываются при речепорождении согласно грамматическим обязательствам смысловых моделей. Однако грамматические обязательства не предполагают автоматический вызов определенной грамматической модели, они несут в себе лишь первичное означивание, вторичное означивание осуществляется коммуникантом в соответствии с его прагматической интенцией (мотивом)» [101, с.12]. Как видно, значимость коммуникативной составляющей здесь очевидна.

Компонентный состав грамматической компетенции у сторонников коммуникативно-когнитивного подхода выглядит упрощенно и включает лишь два компонента:

- 1) знание грамматических единиц как носителей обобщённых грамматических свойств, а также средств выражения грамматических значений;
- 2) умение адекватно использовать имеющиеся знания в речевой деятельности в различных ситуациях общения [108, с.7-8].

Данная позиция не вызывает сомнения, поскольку действительно, информация хранится в мозге в виде моделей грамматических явлений, но в реальных ситуациях общения каждое грамматическое явление может быть реализовано по-разному, адекватно конкретной коммуникативной ситуации.

Таким образом, обобщая мнения ученых, представляем структуру иноязычной грамматической компетенции следующими компонентами:

- знание грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное речевое высказывание;
- умения и навыки оперировать грамматическими средствами и адекватно использовать грамматические явления в иноязычной речевой деятельности в различных ситуациях общения для решения коммуникативных задач;
- способность и готовность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде речевых высказываний в устной и письменной формах, сконструированных по правилам данного языка.

Основой грамматической компетенции выступает грамматический навык – автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий безошибочное употребление грамматической формы в речи. Е. И. Пассов определяет грамматический навык как «сложноструктурированные действия, совершаемые в навыковых параметрах и обеспечивающие в качестве условий речевой деятельности ситуативно-адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня» [93, с. 37]. Отсюда следует, что владение грамматическим навыком означает способность производить речевое действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в конкретной ситуации

общения, и осуществлять правильное оформление речевой единицы с соблюдением норм языка. Соответственно недостаточный уровень сформированности грамматического навыка становится непреодолимым барьером на пути формирования не только лингвистической, но и других компонентов межкультурной коммуникативной компетенции.

С психолингвистической точки зрения грамматические навыки можно классифицировать на языковые и речевые. Языковые грамматические навыки предполагают автоматизированное оперирование грамматическим явлением изолированно, вне условий общения. Они опираются на парадигматические связи и ассоциации. Речевые грамматические навыки подразумевают автоматизированное использование грамматического материала во всех видах речевой деятельности. Они основываются на синтагматических связях слов в предложении и проявляются во владении, как языковой нормой, так и узусом.

Грамматический навык характеризуется автоматизированностью и целостностью в выполнении грамматических операций, устойчивостью, гибкостью, единством формы и значений, ситуативной и коммуникативной обусловленностью функционирования [93]. Е. И. Пассов и Н. Е. Кузовлева определили следующие этапы формирования грамматического навыка:

- восприятие типовой структуры;
- имитация;
- подстановка;
- трансформация;
- репродукция;
- комбинирование [94].

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что грамматическая компетенция, как и ее базовый навык, формируется поэтапно, преследуя цель, с одной стороны, научить учащихся грамматически правильно строить высказывания, направляя внимание на содержание, а с другой – распознавать грамматические явления во всех видах речевой деятельности, концентрируя внимание на извлечении содержательной информации. Для достижения поставленной цели используются,

как традиционные, так и альтернативные методы обучения, о которых пойдет речь во втором параграфе первой главы монографии.

#### **1.1.4 Орфографическая компетенция**

Орфография рассматривается как правописание и система правил использования письменных знаков при написании конкретных слов. Если в некоторых языках графика допускает наличие нескольких вариантов для написания звука или звукосочетания, то орфография признает лишь одно написание для передачи определенного слова с этим звуком или звукосочетанием, которое и считается правильным. Все другие варианты – ошибочны. Отсюда позволим утверждать, что орфографическая компетенция представляет собой способность использовать графические и орфографические системы языка для записи отдельных слов, фраз и предложений, а также для записи устной речи с использованием графических знаков. Следовательно, в содержание орфографической компетенции закономерно входит знание правил каллиграфии и орфографии изучаемого языка, а также навыки и умения их применения либо для фиксации языкового или речевого материала, либо для лучшего овладения всеми видами речевой деятельности. Кроме того, учитывая деятельностную природу письма, содержание орфографической компетенции должно включать цели, которые должны быть достигнуты в развитии языковой личности учащегося.

Иными словами, орфографическая компетенция предполагает способность учащегося правильно писать слова в процессе продуктивной письменной речевой деятельности. С психологической точки зрения она представляет собой совокупность сформированных у человека орфографических знаний и навыков. Орфографические знания – это усвоенные учащимся сведения, понятия орфографии. Орфографический навык – это способность учащегося выполнять автоматизированную орфографическую операцию в процессе письменной речи.

Значительный вклад в современную трактовку термина «орфографическая компетенция» внесли С. Н. Абдуллаева, М. Р. Львов, Т. А. Ладыженская, В. А. Кустарева, А. В. Прудникова, А. В. Текучев и др.

Мы разделяем мнение Т. П. Оглуздиной, согласно которому, орфографическая компетенция «предполагает знание символов, используемых при создании письменного текста, а также умение их распознавать и изображать на письме. Общеизвестно, что письменность основана на алфавитном принципе, в то же время существуют и другие системы, например иероглифическое письмо (китайский язык), консонантное письмо (арабский язык). В алфавитных системах иностранных языков учащиеся должны знать: форму букв (печатных и рукописных, заглавных и строчных); написание слов, в том числе общепринятых обращений; знаки и правила пунктуации; общепринятые условные обозначения, типы шрифтов и т. д.; общеизвестные символы (@, &, \$ и т. д.)» [75, с. 117].

К примеру, английский язык пользуется латинской графикой в двух вариантах – печатном и рукописном, каждый из которых имеет прописные и строчные буквы. Существует расхождение между печатным и рукописным вариантом, а это, соответственно, влечет трудности в овладении орфографической компетенцией. В поисках путей преодоления трудностей был принят полупечатный шрифт – Print Script, который облегчил овладение графикой. Print Script и печатный почти полностью идентичны (расхождения лишь в формах строчных букв: – a; – g).

Анализ системы печатных знаков русского языка и английского Print Script показывает, что в алфавитах этих языков имеются *сходные буквы, частично совпадающие* по написанию с русскими и буквы *незнакомые*. Особое внимание уделяется написанию букв третьей и частично второй группы. Затруднения в овладении графемно-фонемной системой английского языка выражается в различных ошибках (путают и взаимозаменяют *b* и *d*), испытывают трудности в связи с тем, что в английском языке одна и та же фонема может быть выражена различными буквами, буквосочетаниями, а одна и та же буква – передает различные фонемы: Например, *a* – передает до семи фонем; а звук [f] – может передаваться буквосочетаниями – *ph, ff, f, gh*. Например: face, photo, difficult, laugh. В подобных

случаях для преодоления трудностей необходимо целенаправленное обучение графемно-фонемным соответствиям.

Формирование орфографической компетенции в процессе овладения английским языком связано также с рядом других трудностей:

- несоответствие между звучанием слова и возможными способами его графического изображения, например: *right, write, rite*;

- звуко-буквенные и буквенно-звуковые соответствия в одних и тех же словах могут не совпадать, например: *this, thin, them...* ничего не указывает на звонкость или глухость [th];

- значительное число этимологических написаний (например, *daughter*), которые относятся к наиболее трудным.

Особенности лексической системы английского языка требуют при формировании орфографической компетенции учета фонетического, морфологического и исторического принципов.

*Фонетический принцип* написания гласит: «Пиши, как говоришь». Опорой для письма является произношение, а основой обучения служит звуковой анализ.

*Морфологический принцип* проявляется, когда та или иная морфема на письме в родственных формах или словах везде сохраняет единый графический образ независимо от фонетических условий. Например, в английском языке морфема «writ» в словах – *write, writer, rewrite, written, writing*. Данная морфема сохраняет единый графический образ, но имеет звучание разное. В современном английском языке морфологический принцип написания особенно ярко проявляется в выражении форм множественного числа существительных и в 3 лице единственного числа настоящего и прошедшего времени глаголов (s – [s], [ed] – в Past Simple и Past Perfect).

*Исторический принцип* отражает исчезнувшие нормы произношения, традиционно и возможно даже случайно закрепившиеся орфографические нормы.

В орфографической системе любого языка можно обнаружить отражение названных принципов с преобладанием какого-то одного из них. Например, в английском и французском языках велика роль исторического принципа написания

слов. В немецком языке превалирует морфологический принцип, а в испанском – фонетический принцип.

Орфографическая компетенция, как и другие компоненты лингвистической компетенции не формируется сама по себе. Ее графический, фонетический, морфологический аспекты следует целенаправленно формировать в тесной взаимосвязи с фонетико-фонологической, лексической и грамматической компетенциями. В данном контексте следует также особо подчеркнуть, что формирование орфографической компетенции – одно из важнейших направлений в развитии лингвистической компетенции обучающихся, которое не может быть реализовано без развития коммуникативных умений и навыков учащихся, что в свою очередь предполагает разработку образовательных технологий, нацеленных на формирование лингвистической компетенции в целом [1].

Завершая анализ структуры и содержания лингвистической компетенции, отметим, что для осуществления иноязычного общения необходимо, прежде всего, знание о языке, его системе, функционально-речевых разновидностях, закономерностях функционирования языковых единиц в речи. Так в целом мы и определили лингвистическую компетенцию. Однако смысл овладения языком даже в условиях неязыковых факультетов вузов не сводится к ее приобретению. Лингвистическая компетенция – необходимое условие владения языком, предпосылка, которая может оказаться неиспользованным инструментом речевой деятельности, если не сформированы другие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: речевая (способность использовать языковой и речевой материал в актах коммуникации), социокультурная (знание о стране изучаемого языка, умение ее представить средствами иностранного языка, включение в диалог культур), компенсаторная (умение выходить из трудного положения при дефиците языковых средств), учебная (общеучебные и специальные учебные умения). Поэтому, как правило, все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции формируются во взаимосвязи и взаимозависимости.

## 1.2 Возможности формирования лингвистической компетенции в образовательном процессе вуза

Методика работы по формированию лингвистической компетенции в образовательном процессе вуза сочетает традиционные и альтернативные методы и средства обучения. Традиционные методы направлены на поэтапное овладение языковым материалом с помощью языковых, условно-речевых и речевых упражнений в ходе создания искусственных учебно-речевых ситуаций. Альтернативные методы включают в себя моделирование коммуникативных ситуаций, использование активных, интерактивных, игровых, проектных методов, тренингов, средств современных информационных технологий.

Рассмотрим возможности некоторых традиционных и альтернативных методов формирования лингвистической компетенции студентов, изучающих иностранный язык.

Напомним, что *фонетико-фонологический компонент* лингвистической компетенции нацелен на формирование и совершенствование навыков распознавания и воспроизведения незнакомых звуков и просодических моделей; различения незнакомой последовательности звуков; членения непрерывного потока звуков на значимые, последовательно расположенные фонологические элементы; понимания/владения процессами восприятия и порождения звуков [99]. Формирование данных навыков требует длительного времени и многократного выполнения действий на имитацию и повторение. Это закономерно связано с выполнением на практических занятиях большого количества упражнений в артикуляции (артикуляторная гимнастика), вызывающих зачастую монотонность в работе (повторение за диктором, чтение по интонационной разметке или по транскрипции). Например:

– прочитайте слова по транскрипции, различая долгие и краткие гласные звуки:

[i:] – [ɪ]		[ɑ:] – [ʌ]		[ɔ:] – [ɒ]		[u:] – [ʊ]	
bi:t	bit	ka:t	kʌt	pɔ:t	pɒt	fu:l	fʊl
pi:k	pɪk	da:k	dʌk	kɔ:d	kɒd	pu:l	pʊl
li:v	lɪv	ha:t	hʌt	skɔ:n	skɒn	fu:d	fʊt
li:d	lɪd	sta:f	stʌf	mɔ:s	mɒs	lu:p	lʊk
si:t	sɪt	tʃɑ:m	tʃʌm	spɔ:t	spɒt	bu:t	bʊk

– прочитайте слова по транскрипции, различая парные глухие и звонкие согласные звуки:

[t] – [d]		[p] – [b]		[k] – [g]		[f] – [v]		[s] – [z]	
bet	bed	kæp	kæb	bæk	bæg	ɒf	əv	si:s	si:z
set	sed	læp	læb	pɪk	pɪg	seɪf	seɪv	pleɪs	pleɪz
hɑ:t	hɑ:d	slɒp	slɒb	dɒk	dɒg	li:f	li:v	kləʊs	kləʊz
fi:t	fi:d	mɒp	mɒb	li:k	li:g	pru:f	pru:v	kɔ:s	kɔ:z
kɔ:t	kɔ:d	nɪp	nɪb	fɪk	fɪg	sɜ:f	sɜ:v	reɪs	reɪz

– прочитай рифмовки, соблюдая правильную интонацию:

[æ]: ‘Pat ‘keeps two ↘ pets: a ↗ cat and a ↘ rat.

‘Pat ↗ likes his pets, and his two pets like ↘ Pat;

[z:], [θ]: Her ↗ ‘birthday is on ↘ Thursday,

The ↗ ‘thirty-first of ↘ May.

[ɪ], [i:], [ʃ], [tʃ]: The ‘sheep on the ↗ ‘ship eat ‘chips with ↘ cheese!

Традиционным видом работы является также транскрибирование и интонирование, графическая разметка, определение характера фонетических явлений, составляющих фонетическую базу изучаемого языка.

Помогают избежать монотонности звуко-подражательные игры, скороговорки, рифмовки, задания, в которых присутствуют элементы творчества и соревновательности, фонетические конкурсы. Например:

«Среди данных ниже звуков спрятан секретный код. Послушай и обведи только те звуки, которые произнёс секретный агент. Расскажи, что за код у тебя получился: [h], [aʊ], [e], [l], [ŋ], [əʊ], [dʒ], [æ], [m], [p], [tʃ], [aɪ], [z], [f], [ð], [r], [e], [v], [n], [i:], [d] (должна получиться фраза *Hello, my friend*)».

Интересным материалом для фонетического конкурса может стать выразительное чтение поэмы «The Chaos of English spelling and pronunciation» (сокр.

«The Chaos») голландского писателя Ж. Трените. Стихотворение представляет собой набор рифмованных слов в 60 строфах, подобранных так, чтобы показать специфику английской фонетики, варианты произношения омонимичных звуко сочетаний, несоответствие написания и звучания. В зависимости от количества человек стихотворение может быть поделено на фрагменты по 2-4 строфы на каждого студента. Подготовительный этап работы с материалом стихотворения включает ознакомление с незнакомыми словами, их транскрибирование и перевод, разметку интонации. Стихотворение обязательно заставит студентов в очередной раз задуматься о том, насколько важно уметь соблюдать фонетико-фонологические нормы изучаемого языка.

Безусловно, формирование слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков не может быть изолированным и проходить независимо от лексико-грамматических. Поэтому целесообразно включать задания, имеющие коммуникативный и интерактивный характер. Например:

- работая в паре, по очереди образуйте новые слова от слова, содержащего определенный гласный звук, добавляя согласные в начале или конце слова;
- заполните данными словами, содержащими заданный звук, пропуски в диалоге, подберите логичную концовку диалога;
- прослушайте стихотворение, определите количество слов с заданным звуком – победит тот, кто первым назовет правильное количество;
- прочитайте диалог вслух в соответствии с интонационной разметкой, объясните ее применение, инсценируйте диалог;
- на основе опорных реплик составьте диалог; разыграйте его по ролям, обращая особое внимание на интонацию заданных фраз [124].

Существенный вклад в формирование фонетико-фонологической компетенции вносят средства современных информационных технологий. Речь идет о широком использовании в образовательном процессе аутентичных аудиовизуальных материалов, содержащих образцы иноязычной спонтанной разговорной речи. Практика показывает, что студенты охотно обращаются к предложенным преподавателем аудио- или видеофайлам, как в ходе аудиторной, так и

самостоятельной работы, прослушивают и просматривают рекомендованные записи, варьируя режим прослушивания. Для формирования рефлексивного компонента фонетико-фонологической компетенции у студента есть возможность записать свой голос, прослушать, сравнить свое произношение с эталонным и визуально оценить отличия благодаря окну графического отображения аудио.

Формирование *лексической компетенции* также предполагает использование традиционных и альтернативных методов обучения. Не претендуя на подробный анализ методики поэтапного формирования лексических навыков, обратимся непосредственно к ее технологическому обеспечению. Практика формирования лексических навыков в образовательном процессе у студентов неязыковых и лингвистических специальностей свидетельствует о традиционном использовании вариативного набора языковых, условно-речевых и речевых упражнений, позволяющих обеспечить способность использования лексических единиц как на уровне изолированного слова, так и в словосочетаниях, предложениях и связном тексте. Между тем, задача формирования лексической компетенции требует обращения к альтернативным методам и средствам, предусматривающим, с одной стороны, возможность прочного запоминания иноязычных слов, а с другой – интеграцию всех компонентов лингвистической компетенции в активной речевой практике. На современном этапе развития методической науки формирование лексической компетенции «должно строиться на принципах взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащихся» [23, с. 157]. Поэтому в лингвистическом образовании стали широко использоваться возможности информационных технологий (ресурсы Word Cloud, Hot Potatoes), кроссворды или интеллект-карты (mind-maps).

Word Cloud или «облако слов» – это ресурс, позволяющий создать визуальный образ слов. Ресурс помогает вручную или автоматически ввести текст, а программа генерирует облако, отображая наиболее часто используемые слова. В образовательной практике используют следующие ресурсы: <http://www.wordle.net>, [www.tagul.com](http://www.tagul.com), <http://tagxedo.com>.

Приемы работы с Word Cloud особенно эффективны для визуалов. Сгенерированное программой облако слов можно распечатать и использовать на разных этапах формирования, как лексической компетенции, так и лингвистической компетенции в целом. Ресурс Word Cloud целесообразно использовать при введении новой темы, для тренировки лексического и грамматического материала, его систематизации и применения, на этапе контроля. На рисунке 1 представлен пример облака слов по теме «Family Life».

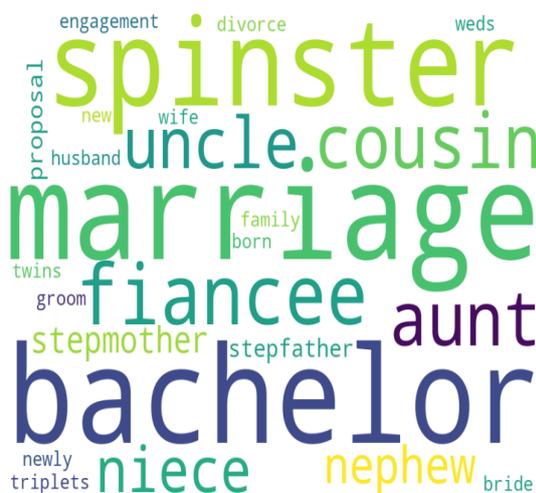


Рисунок 1 – Облако слов по теме «Family Life»

Использование ресурса «Облако слов» позволяет преподавателю разнообразить учебный процесс, способствовать дополнительной мотивации студентов и тем самым увеличить эффективность обучения. Ресурс Word Cloud создает благоприятные условия для развития пространственного и критического мышления, аналитических способностей учащихся, формирования навыков структурирования информации и умения выделять главное.

Hot Potatoes («Горячий картофель») – программа-оболочка, предоставляющая преподавателям возможность самостоятельно создавать интерактивные задания и тесты для контроля и самоконтроля студентов. Скачать программу можно с главной страницы сайта <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot>. Ресурс дает возможность создания 10-ти типов упражнений и тестов с использованием текстовой, графической, аудио- и

видеоинформации. Для формирования лексической компетенции особенно актуальны следующие типы заданий:

- викторина - вопросы с множественным выбором ответа (4 типа заданий);
- заполнение пропусков;
- установление соответствий (3 типа заданий);
- кроссворд;
- восстановление последовательности.

Все упражнения выполняются в режиме самоконтроля. Для вопросов с множественным выбором ответа предусмотрен режим тестирования.

Интеллект-карта (ментальная карта, карта мыслей, ассоциативная карта, майндмэп) - это особый вид записи материалов в виде радиантной структуры, то есть структуры, исходящей от центра к краям, постепенно разветвляющейся на более мелкие части. Интеллект-карта позволяет более качественно отобразить структуру материала, смысловые и иерархические связи.

Преимущества интеллект-карт в формировании лексики английского языка очевидны:

- экономия времени на обработку и запоминание новых слов;
- генерация новых идей (значений слов, вариантов перевода, контекстных значений, синонимов, антонимов);
- брейнсторминг лексики на этапе разминки или повторения пройденного;
- формирование навыка структурирования, нахождения логических ассоциативных связей между словами, систематизация слов по темам.

Интеллект-карты отображают то, как возникают, формируются мысли и запоминаются данные в мозге человека. Поскольку способы мышления разных людей отличаются, то и создание интеллект-карт – достаточно индивидуализированный метод обработки материала. Поэтому студенты, как правило, сами создают для себя ментальные карты, выбирая ассоциативные цвета, шрифты, рисунки, размер и форму стрелочек, оформляя все в своем, понятном для них стиле. Кроме того, такая карта не имеет границ и может пополняться новыми

словами по мере их изучения. На рисунке 2 представлен пример интеллект-карты для изучения лексики по теме «Travelling».

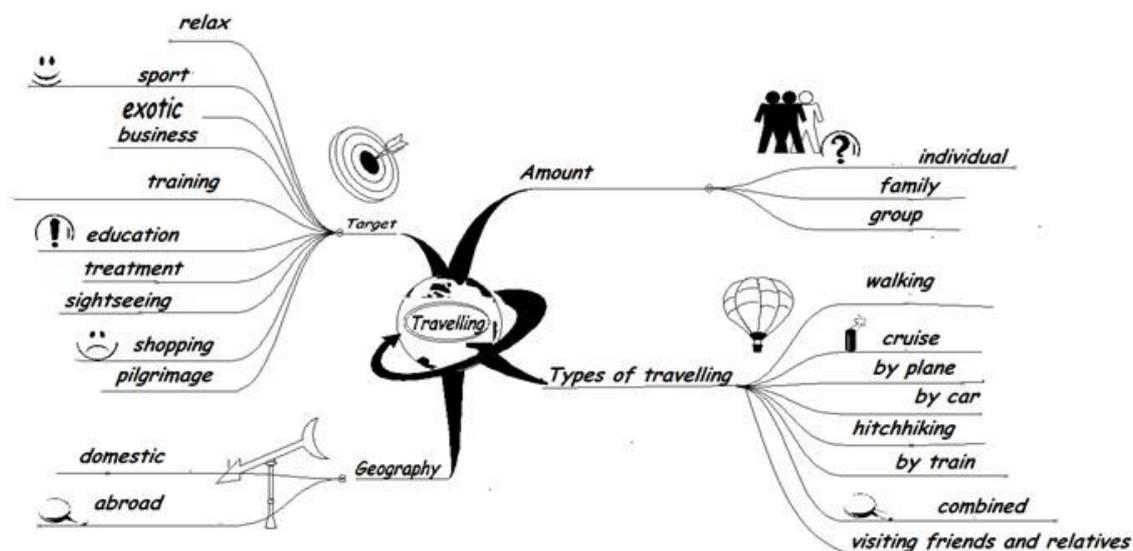


Рисунок 2 – Пример интеллект-карты по теме «Travelling»

Запоминание значительного количества иноязычных лексических единиц, устойчивых словосочетаний и речевых клише вызывает у большинства студентов серьезные трудности, что негативно сказывается на отношении к предмету, формирует к нему субъективно-негативное отношение. Преодолеть трудности запоминания иноязычной лексики помогают специально разрабатываемые современными учеными мнемотехники. Под мнемотехниками понимают способы и приемы, облегчающие запоминание и увеличивающие объем памяти путем образования искусственных ассоциаций. Иными словами, это специально усвоенные стратегии, помогающие запоминанию [96]. Большой вклад в создание специальных техник, способных облегчить процесс усвоения лексики английского языка, внесли А. А. Плигин, И. Н. Максименко, А. А. Пыльцын [96].

Применение мнемотехники облегчает процесс изучения иноязычной лексики с помощью средств наглядности. Совершенно очевидно, что чем ярче впечатление, произведенное словом, чем необычнее ситуация, в которой оно встречалось, тем лучше оно запомнится. Такими учеными, как Р. Аткинсон, В. А. Козаренко [51], В. Ю. Васильев, Е. Е. Васильева [19], И. Ю. Матюгин, Т. Ю. Слоненко [63] были разработаны техники, позволяющие облегчить запоминание лексики иностранного

языка. Среди них метод «Матрешка», «Полиглот», свободные ассоциации, метод фонетических ассоциаций (МФА), метод «Эйдетика» и др.

Благодаря методу «Матрешка» у обучаемых появляется возможность создать связанные образы, они «вкладываются» друг в друга подобно матрешке. Например, если необходимо запомнить устойчивые выражения с глаголом «take», то можно представить себе следующий яркий образ: большими яркими буквами написан глагол «take», а внутри него размещены изображения, обозначающие связанные с ним фразы, например, «take a shower», «take a taxi», «take a photo», «take notes».

Метод «Полиглот» предлагает следующий алгоритм запоминания лексических единиц:

- представить перевод слова, понять, с чем связан данный предмет в сознании (яркий образ из личного опыта, подкрепленный сильными эмоциями, символ, чувственный образ);
- к произношению подобрать созвучное слово на родном языке, используя эффективные приемы:
  - «созвучие», когда подбирается созвучное слово по принципу совпадения нескольких первых букв;
  - «суждение», когда к иностранному слову подбирается несколько созвучных слов, совпадающих по нескольким первым буквам с частями исходной лексической единицы;
  - «реплика» – применяется в случае, когда в начале слова содержатся звуки, не свойственные родному языку, и исходное слово «разбивается» на отдельные части, к которым на слух подбираются созвучные слова;
  - «согласные буквы» – предполагает подбор созвучного слова только по согласным буквам;
  - «часть», когда созвучное слово подбирается только к части иностранного слова, при этом убираются или добавляются первые буквы;
  - «рифма» – позволяет подобрать к иностранному слову рифмующееся созвучное слово с похожим окончанием.

– соединить образ перевода с образом созвучного слова с помощью методов:

- «рассказ» (создание небольшой истории с яркими образами);
- «наклейка» (соединение образов, будто «наклеивая» их друг на друга);
- «сфотографировать» иностранное слово;
- выделить иноязычную лексику желтыми карточками для привлечения внимания;
- дать установку на запоминание;
- многократно прочесть лексическую единицу вслух;
- написать иностранное слово;
- проверить качество зрительного запоминания;
- записать слово на карточку для его дальнейшего повторения [63].

Свободные ассоциации являются полностью творчеством обучаемых. Чтобы запомнить лексический материал учащиеся должны сами придумать связанную с ним небольшую историю.

*Метод Аткинсона или метод фонетических ассоциаций (МФА)* предполагает соотнесение английского слова с похожим по звучанию русским словом или фразой. В результате ассоциации формируется мысленный образ, который связывает ключевое русское слово с английским эквивалентом. Например, русское слово «звонок», которое переводится на английский язык «bell», звучит как «zvahn-oak». Если использовать слово «oak» как ключевое, то можно представить дуб, на котором вместо желудей висят колокольчики [65].

Исключительная особенность метода Р. Аткинсона заключается в том, что он позволяет исключить заучивание наизусть иностранных слов с переводом. Главное, чтобы при произнесении слова появлялась ассоциация, образ, который стимулирует память к запоминанию, а спустя некоторое время и к воспроизведению. Метод фонетических ассоциаций позволяет за день запоминать до 50 новых слов [55]. Его эффективность требует соблюдения следующих правил:

- отобранные для запоминания слова должны быть объединены одной тематикой;
- к каждому слову следует найти ассоциацию, причем, чем она будет необычной, тем лучше;
- при подборе ассоциаций используются два образа: образ-значение и образ-метка; образ-значение – это настоящее значение слова, а образ-метка – ассоциация части или целого слова с похожим по звучанию, но другим по смыслу словом родного языка.

К разновидностям МФА относят методы оживления, вхождения, соощущений, автобиографических ассоциаций [159].

*Метод оживления* предполагает широкое использование зрительных образов. К примеру, для запоминания английского слова «fly» можно связать его звучание с фонетически сходным русским словом «флаг»: летит ФЛАГ. А далее представить, как флаг развевается по ветру и улетает [63].

Суть *метода вхождения* состоит в том, чтобы, подобрав ассоциацию, самому стать участником событий, найти опору на личный опыт. Например, пытаюсь запомнить слово «fly» еще и представить себя на той улице, где развевается флаг.

*Метод соощущений* позволяет усилить представления учащихся. Соощущения можно рассматривать как результат совместной работы нескольких анализаторов. Это дает возможность одновременно увидеть, услышать, почувствовать запах, прикоснуться к тому, что человек представляет. Например, если необходимо представить дождь, то человек должен почувствовать, как капли попадают на кожу, ощутить холодный ветер, пробирающий до костей. Если попробовать подключить все ощущения к запоминанию созданного сюжета, то результат-эффект будет максимальный.

Метод подбора созвучий может успешно сочетаться с *методом автобиографических ассоциаций*. Здесь вместо фантазийных сюжетов используются воспоминания о реально пережитых событиях. Например, когда уже подобрана ассоциация к английскому слову puddle («лужа, грязь») – созвучие «падал», то учащемуся не обязательно придумывать новый сюжет о том, как кто-то падает в

лужу, а лучше вспомнить реальную ситуацию, когда он сам падал в лужу или был свидетелем такого падения.

Комбинация вышеперечисленных методов обеспечивает наибольшую эффективность запоминания.

Поскольку в языковом образовании активно отстаивается принцип лексического опережения [142], и лексике отводится системообразующая роль в формировании лингвистической компетенции учащихся, то закономерно возникает целесообразность направленного предъявления лексических единиц в учебном процессе и рационального ограничения словарного минимума (В. А. Бухбиндер, В. Штраус). В этой связи современными учеными рассматривается потенциал учебного глоссария, выявляется специфика его использования на разных этапах формирования лексической компетенции.

Согласно определению Е. В. Ятаевой, учебный глоссарий представляет собой учебный словарь небольшого объема, включенный в методическую инфраструктуру учебника или учебного пособия по иностранному языку и реализующий в качестве основных учебно-справочную и деятельностно-формирующую функции [151]. Реализация учебно-справочной функции связана с информированностью обучающихся о форме и семантике лексических единиц для их качественного самостоятельного усвоения. Деятельностно-формирующая функция проявляется, во-первых, в направленности словаря на инициацию действий по усвоению лексических знаний, на основе которых у студентов формируются лексические навыки, во-вторых, в инициации выполнения учебно-познавательных действий по организации и систематизации изученных лексических единиц, служащих развитию познавательной самостоятельности студентов, что в реалиях компетентностно-ориентированного образования особенно значимо.

Как видно, назначение учебного глоссария – представить сведения не только о значении слова, но и о его употреблении, сочетаемости, грамматических и стилистических характеристиках, инициировать действия по активизации лексических единиц в речи. Специфический характер данного средства обучения

проявляется в отборе, способе подачи, размещения и интерпретации лингвистической информации.

Одним из дискуссионных остается вопрос, касающийся проблемы ограничения понятийного объема глоссария. Ряд исследователей (П. Н. Денисов, Л. А. Новиков, Н. И. Сукаленко) отстаивают идею «минимизации» и «компрессии» реестра учебного глоссария, включающего наиболее употребительные слова в их самых распространенных значениях. Другие - наоборот не согласны с этой точкой зрения, поскольку учебный глоссарий является неотъемлемым средством формирования иноязычной лексической компетенции учащегося. Выступая частью дидактической системы, учебный глоссарий рассматривается как внешняя информационная основа иноязычной речевой деятельности, как обобщение информации, характеризующей предметные объективные (задаваемые извне) и субъективные (актуализируемые из памяти) условия деятельности, которая позволяет организовать деятельность в соответствии с направлением «цель-результат» [32].

Функционал учебного глоссария в формировании иноязычной лексической компетенции проявляется, прежде всего, в том, что он упрощает процесс понимания новых слов и исключает их неправильное употребление, связанное с неточным самостоятельным переводом. Однако чтобы составление учебного глоссария и его использование студентами стало действительно эффективным, следует обратить внимание на соблюдение следующих требований [120]:

- 1) реестр учебного глоссария должен включать небольшое количество слов, т.е. лексический минимум, соответствующий требованиям программы, этапа обучения и отобранный на основе частотности употребления профессиональной терминологии;

- 2) в содержании учебного глоссария должны иметься рекомендации по очередности введения и изучения новых лексических единиц;

- 3) словарная статья должна быть короткой, хорошо структурированной, содержащей не только перевод слова, но и примеры его употребления в

определенном лексическом и терминологическом окружении; целесообразно включение иллюстраций;

4) толкование слова и примеры его использования в контексте должны содержать знакомый для учащихся лексический материал, чтобы избежать неконтролируемого расширения реестра учебного глоссария.

На основе указанных требований в образовательной практике при изучении иностранного языка студентами неязыковых специальностей в учебный глоссарий включается активная лексика, пояснение ее значения, транскрипция, перевод и пример использования. Однако ведение одного лишь учебного глоссария в отрыве от практики использования слов в коммуникации не обеспечивает формирование лексических навыков, а, следовательно, и лексической компетенции в целом. Для эффективного овладения новым лексическим материалом необходимо его осмысление, частое повторение и постоянное применение в речи.

Согласно Е. И. Пассову, процесс формирования иноязычной лексической компетенции проходит путь от получения знаний о форме и значении слова к выработке первичных речевых умений, а затем к развитию вторичных речевых умений через формирование лексических навыков во взаимосвязи с другими навыками (фонетическими и грамматическими) в речевой деятельности [93]. Лексические навыки являются прочными и устойчивыми, если работа над ними ведется во взаимосвязи и в системе. Поэтому и контроль уровня сформированности лексической компетенции следует осуществлять непосредственно в общении, т.е. в ходе развития умений аудирования, говорения, чтения и письма.

Контроль уровня сформированности лексической компетенции может осуществляться, как открыто (устные и письменные контрольные работы, тесты множественного выбора), так и в скрытой форме (при выполнении условно-речевых и речевых упражнений: заполнение пропусков лексическими единицами в тексте, выполнение заданий со свободно конструируемым ответом). Основным критерием оценки уровня сформированности лексической компетенции выступает правильность, т.е. адекватность понимания содержания текста при аудировании и

чтении, а так же безошибочность применения лексических единиц в говорении и письме.

Поскольку формирование отдельных компонентов лингвистической компетенции осуществляется в тесной взаимосвязи, обратимся к ее грамматическому компоненту. Как уже упоминалось выше, формирование *грамматической компетенции* представляет собой поэтапный процесс.

Первый этап посвящен ознакомлению с новым грамматическим материалом. На данном этапе определяются формальные признаки грамматического явления, его значение и функции в речевом контексте. Преподаватель объясняет специфику употребления грамматического материала, обеспечивает контроль понимания и проводит работу по его первичному закреплению [23]. Первый этап можно назвать ознакомительным, поскольку он направлен на языковой или знаниевый компонент содержания грамматической стороны иноязычной речи. Деятельность студентов направлена на становление грамматического навыка путем полного осознания сущности грамматического явления и особенностей операций с ним. В дальнейшем, после обсуждения и тщательного анализа, изученный материал применяется на практике в языковых аналитических упражнениях.

Второй этап предполагает формирование грамматических навыков. На данном этапе полученные теоретические знания реализуются в практике иноязычной речевой деятельности. Предполагается развитие у учащихся способности относительно точно использовать изучаемое правило в типичных для его функционирования ситуациях за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. Грамматический навык формируется в вариативных учебно-речевых упражнениях [91].

Третий этап ориентирован на совершенствование грамматического навыка посредством употребления активизируемого грамматического явления в соответствии с речевыми обстоятельствами. На данном этапе обеспечивается прочность и автоматизм знаний, грамматический материал применяется в диалогических и монологических высказываниях в ситуациях общения, приближенных к естественным.

О. Н. Подгорская предлагает выделить в формировании грамматической компетенции четыре этапа:

- презентация и первичное закрепление грамматического материала;
- формирование и автоматизация грамматических навыков;
- коммуникативная практика;
- контроль уровня сформированности грамматической компетенции и рефлексия [97].

Содержание каждого последующего этапа отражает степень сформированности грамматической компетенции и возрастание роли студента в учебно-познавательном процессе и коммуникативной деятельности. Все задания этапов находятся в тесной взаимосвязи, что предусматривает возможность их параллельного применения в зависимости от ступени обучения и уровня сформированности грамматической компетенции.

Формирование *грамматической компетенции* студентов традиционно ассоциируется с выполнением большого количества упражнений, предполагающих специально организованное, управляемое одно- или многократное выполнение отдельных или ряда операций, либо действий речевого или языкового характера. Учитывая компетентностно-ориентированный характер лингвистического образования все разнообразие упражнений можно свести к следующим типам: некоммуникативные упражнения и подлинно коммуникативные (условно-речевые и речевые).

*Некоммуникативные упражнения* выполняются в целях осмысления и сознательного усвоения грамматического материала. К ним относятся имитативные, подстановочные, трансформационные упражнения и упражнения в переводе. Цель *подлинно коммуникативных (условно-речевых и речевых)* упражнений – реализация коммуникативной функции иностранного языка и развитие коммуникативных умений в различных видах деятельности (в аудировании, говорении, чтении, письме). Речевые упражнения отличаются творческим характером решения речемыслительных задач разного уровня. Они ситуативны и мотивированы, благодаря чему обеспечивается вербальное и структурное разнообразие высказывания.

Подводя итог сказанному, подчеркнем, что оба типа упражнений должны создавать оптимальные условия для формирования грамматической компетенции, а именно - отвечать следующим требованиям:

- быть ситуативными;
- иметь коммуникативную направленность;
- обеспечивать регулярную повторяемость однотипных фраз с автоматизируемой формой;
- отражать психофизические и лингвистические закономерности развиваемых видов речевой деятельности;
- обеспечивать относительную безошибочность действий студента, что может быть достигнуто соответствующей организацией упражнений.

При формировании грамматической компетенции существенную роль играют языковые, неязыковые и фоновые знания, посредством которых происходит успешное обучение, предполагающее работу двух механизмов: коммуникативного и когнитивного. Коммуникативный механизм регулирует процесс овладения иноязычной речевой деятельностью. Когнитивный механизм обеспечивает концептуализацию, осмысление входящей информации. Фактически концептуализация – это когнитивная обработка, связанная с нейрофизиологическими процессами человеческого мозга. Согласно когнитивной теории Р. Лангакера, употребляя языковое выражение или грамматическую конструкцию, учащийся сам выбирает один из возможных способов обозначения соответствующего объекта или ситуации [161]. Так когнитивная теория становится актуальной в преподавании иностранного языка. Е.А. Ничипорук называет ее основные векторы в лингвистическом образовании:

- активная роль учащегося в учебно-познавательной деятельности;
- учет индивидуально-психологических особенностей учащихся;
- опора на предыдущие знания и личностный опыт [71].

При когнитивном подходе студенту отводится активная роль, а преподаватель занимает «молчаливую» позицию и тем самым помогает учащимся обрести

уверенность в своих силах. Ошибки, допускаемые студентом, неизбежны, однако это есть показателем того, что учащийся осваивает новые области языка.

Работа двух механизмов успешно реализуется при использовании в формировании грамматической компетенции когнитивных грамматических игр.

Как известно, игра в лингвистическом образовании – это особо организованное ситуативное упражнение, при выполнении которого создаются возможности для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к условиям реального речевого общения с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого акта [72; 69]. В процессе формирования грамматической компетенции игровая деятельность решает такие методические задачи, как:

- создание психологической готовности студента к речевому общению;
- обеспечение естественной необходимости многократного повторения языкового и речевого материала;
- тренировка в выборе адекватного ситуации речевого образца, что является подготовкой к спонтанной речи.

Когнитивные грамматические игры – многофункциональный метод формирования лингвистической компетенции, который имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными методами обучения грамматическому аспекту языка:

- позволяют преподавателю избежать монотонности и активизировать внимание учащихся;
- формируют положительное отношение к предмету, так как в большинстве случаев, именно грамматика представляет серьезную трудность для студентов как неязыковых, так и лингвистических направлений подготовки;
- обеспечивают тренировку речевой и когнитивной деятельности в естественных ситуациях общения;
- привносят в образовательный контекст соревновательный аспект, который стимулирует студентов максимально использовать имеющиеся языковые навыки для решения речемыслительных задач;

– создают атмосферу интерактивного, студентоцентрированного взаимодействия, способствующего сплочению коллектива и вовлечения в учебную деятельность всех студентов, независимо от уровня обученности.

В процессе игры студент незаметно для себя выполняет большое количество действий, направленных на усвоение изучаемого грамматического материала, он легче преодолевает проблемы, возникающие в игре, положительные эмоции активизируют его деятельность, развитие произвольного внимания, памяти и других когнитивных операций. В данном контексте необходимо отметить, что игровой метод создает адекватные условия для овладения речевыми грамматическими навыками студентов как с более развитым зрительным анализатором (когнитивно-лингвистический тип), так и с более развитым слуховым анализатором (коммуникативно-речевой тип). В процессе игры у обучающихся формируется способность и готовность автоматизировано применять отработанный учебный материал в условиях естественной речевой ситуации, поскольку частота повторения однотипных действий с ним фиксирует его в памяти как неделимое целое.

Следует особо подчеркнуть, что применение когнитивных грамматических игр превращают формирование грамматической компетенции в осознанный и обоснованный мыслительный процесс, создавая условия для активной умственной работы. Эффективность данного метода обусловлена степенью понимания преподавателем базового функционала обучающей игры:

- *развлекательная* функция направлена на гармоничное развитие личностных характеристик, активизирующих резервные возможности личности;
- *коммуникативная* функция создает атмосферу иноязычного общения, при котором искусственно моделируются различные жизненные, в том числе проблемные ситуации, требующие поиска их разрешения;
- функция *самореализации* способствует реализации себя как личности;
- *игротерапевтическая* функция помогает студенту преодолевать трудности, возникающие в других видах жизнедеятельности;
- *диагностическая* функция отвечает за самопознание через игру и выявление отклонений от нормативного поведения, речевого в том числе;

- функция *коррекции* предполагает изменение личностных показателей;
- функция *межнациональной коммуникации* позволяет учащемуся усваивать общечеловеческие ценности, знакомиться с культурой разных национальностей, поскольку «игры национальны и в то же время интернациональны, межнациональны, общечеловечески» [149].

Игровой метод хорошо известен в обучении грамматике иностранного языка. Однако в настоящее время в отечественной методике преподавания иностранных языков не существует общепринятой классификации когнитивных грамматических игр, ориентированных на высшую школу. Принимая во внимание типологию С. В. Кульневича и Т. П. Лакоцениной, назовем следующие:

- игры-упражнения, предполагающие развитие познавательных интересов учащихся, осмысленное применение грамматического материала в новых ситуациях: викторины, кроссворды, ребусы, головоломки, объяснение пословиц и поговорок, загадки;
- игры-путешествия, нацеленные на углубление, осмысление, тренировку и применение учебного материала: устные рассказы, вопросы-ответы (мини-диалоги);
- сюжетные или ролевые игры;
- игры-проекты;
- игры-соревнования, включающие вышеназванные виды дидактических игр или их отдельные элементы [57]

Практика показывает, что знания, полученные в результате когнитивного формирования грамматической компетенции, становятся частью опыта учащихся, поскольку когнитивные игры-упражнения позволяют студентам стать активными участниками образовательного процесса. Для компетентностно-ориентированного вузовского образования значимо, что в игровой методике отсутствует механизм принуждения, поэтому студент не становится пассивным потребителем знаний, а активным деятелем. Скорость формирования грамматической компетенции значительно повышается ввиду активизации познавательного интереса и самостоятельности. Замечено, что когнитивные грамматические игры помогают

привить студентам способность учиться самостоятельно, независимо от преподавателя, что, безусловно, повышает его самооценку.

Описанный выше функционал дидактических грамматических игр в полной мере проявляется в формировании и других компонентов лингвистической компетенции, что позволяет использовать его комплексно. Не случайно геймификация (от англ. gamification, геймизация, игровизация) в обучении иностранным языкам, ее психолого-дидактический и методический потенциал становится объектом пристального внимания исследователей. Под геймификацией в педагогике понимается интеграция элементов игры, игровых технологий и игрового дизайна в процесс обучения, которая способствует качественному изменению способа организации учебного процесса и приводит к повышению уровня мотивации, вовлеченности обучающихся, активизации их внимания и концентрации при решении учебных задач [127].

Главные методические задачи, решаемые при формировании лингвистической компетенции с помощью ресурсов геймификации – это обеспечение естественной необходимости многократного повторения языкового материала и тренировка студентов в выборе нужного речевого варианта. Причем в зависимости от поставленной цели и решаемых дидактических задач, одинаково эффективно могут быть использованы как индивидуальные, так и групповые игры.

Индивидуальные игры (самостоятельное разгадывание ребуса, кроссворда и т.д.) обеспечивают активное применение на практике лексико-грамматического материала, его более осознанное и прочное усвоение за счет активизации внимания и произвольной памяти, развитие чувства языка. Групповая игра, в большей степени соответствующая условиям естественной коммуникации, помогает сформировать навыки и умения межличностного взаимодействия при отсутствии прямого контакта с преподавателем.

Итак, в процессе формирования лингвистической компетенции фонетические игры дают студентам «наглядный» пример произношения звуков, что ускоряет усвоение материала. Лексические игры (подготовительные или творческие) являются действенным способом тренировки новой лексики и обеспечивают ее

употребление в учебно-речевых ситуациях. Грамматические игры, как уже было замечено, дают возможность для перехода к активной речевой практике. Орфографические игры нацелены на тренировку в написании иностранных слов [118; 30].

Несомненно, важным вопросом в контексте формирования лингвистической компетенции остается этап контроля и рефлексии, предполагающий получение и анализ информации об ее уровне, его оценку, а так же самооценку студентами достигнутых результатов. Для получения достоверных данных рекомендуется использовать контрольные задания различной степени трудности, позволяющие подходить к контролю дифференцированно, учитывая индивидуальные особенности студентов. Эти задания должны носить речевой характер, позволяющий свидетельствовать о степени сформированности лингвистической компетенции в целом. Это могут быть тесты, дебаты, групповые дискуссии, деловые и ролевые игры, индивидуальные и групповые проекты и др.

Подводя итог сказанному выше, отметим, что в современном иноязычном образовании имеется достаточный потенциал для формирования всех компонентов лингвистической компетенции, представленный, как традиционными, так и инновационными методами обучения, номенклатура которых может быть представлена длинным списком. Вместе с тем, особое внимание, на наш взгляд, следует уделить *проблеме технологизации процесса формирования лингвистической компетенции* и обратиться не столько к результативности отдельных удачных методов обучения, сколько к потенциальным возможностям современных образовательных технологий, нацеленных на продуктивную самостоятельную, совместную деятельность студентов и ее рефлексивный анализ.

### **1.3 Проблема технологизации процесса формирования лингвистической компетенции студентов**

Технологизация образовательного процесса вуза рассматривается в настоящее время в качестве ресурса совершенствования системы предметного обучения.

Технологичность процесса обучения выражается в использовании инновационных педагогических технологий, новых информационных технологий, цифровой техники, а также в технологичности подготовки и проведения лекционных и практических занятий, экономичности учебного времени.

Технология в любой сфере – это деятельность, в максимальной мере, отражающая объективные законы данной предметной сферы и поэтому обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие результата деятельности поставленным целям. Педагогическая наука закономерно обращается к идее технологичности, когда необходимо радикальное усовершенствование человеческой деятельности, повышение ее результативности, инструментальности.

Большой вклад в исследование образовательных технологий внесли отечественные ученые: Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, П. Я. Гальперин, Т. И. Ильина, М. В. Кларин, М. И. Махмутов, А.П. Панфилова, П. И. Пидкасистый, Е. С. Полат, Г. К. Селевко, В. А. Сластенин, Н. Ф. Талызина, А. И. Уман, М. А. Чошанов, С. Е. Шилов, Н. Е. Щуркова и др. Проблемами технологий в системе высшего образования занимались В. И. Андреев, С. И. Архангельский, Н. В. Бордовская, А. А. Вербицкий, Н. А. Каргапольцева, М. М. Левина, Н. Д. Никандров, В. В. Сериков и др.

В настоящее время в российской и зарубежной педагогической литературе можно найти свыше трехсот дефиниций педагогической, в том числе образовательной технологии, хотя в ее понимании и применении очевидны отдельные разночтения (приложение А). Приведем некоторые примеры. Под технологией понимается:

– *системный метод* создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО);

- *совокупность способов, приемов, упражнений, техник* взаимодействия субъектов деятельности, направленных на развитие их индивидуальности, обеспечивающие определенный результат (М. Е. Бершадский);
- *совокупность психолого-педагогических установок*, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачев);
- *сфера практических взаимодействий* учителя и учащихся в любых видах деятельности, *организованных на основе четкого целеполагания, систематизации, алгоритмизации* приемов обучения (В. И. Загвязинский);
- *системная совокупность и порядок функционирования* всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин);
- *научно обоснованный выбор* характера операционного воздействия в процессе организуемого учителем взаимодействия с детьми, производимый в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности (Т. И. Шамова);
- *организованное и целенаправленное взаимодействие субъектов образовательного процесса*, ориентированное на достижение планируемых результатов обучения: повышение качества знаний студентов; развитие процессуальных (интеллектуальных, мыслительных, коммуникативных и др.) качеств личности; активизацию творческой самостоятельности (А. А. Валеев);
- *проект педагогического процесса*, разработанный на научной основе, процедуры которого эффективны для получения конкретно-прогнозируемого результата при постановке и решении любых задач (Н. В. Бордовская) [81, с. 46].

Для настоящего исследования важно, что технология, применительно к вузовскому образованию, как видно из приведенных выше отдельных определений, представляет собой строго упорядоченную последовательность операций и процедур, в совокупности составляющих целостную систему, реализация которой приводит к достижению конкретных целей и задач процесса обучения, воспитания,

профессионально-личностного развития студентов, общения преподавателя со студентами.

Таким образом, понятие «педагогическая технология» может быть представлено в научном, процессуально-описательном и процессуально-действенном аспектах. Это значит, что педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Современные образовательные технологии, актуальные в формировании лингвистической компетенции студентов, необходимы для создания обучающей среды, которая призвана обеспечить лично-ориентированное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Очевидно, что использование какой-то одной технологии обучения, какой бы совершенной она ни была, не создаст максимально эффективных условий для раскрытия и развития способностей учащихся и творческого поиска педагога. Отсюда следует, что возможна интеграция методов, приемов, средств разных технологий, обеспечивающих желаемый результат и дающих возможность преподавателю использовать избранную технологию в соответствии с содержанием, целями и задачами обучения в данной конкретной группе учащихся.

Итак, образовательная технология реализует идеальный образовательный процесс в конкретных условиях педагогической практики и отражает реальную деятельность обучающего и обучающегося. В зависимости от цели, содержания, других параметров образовательного процесса технология конкретизирует пути, средства, способы взаимодействия преподавателя и обучающихся и предлагает оптимальное их сочетание [18].

В педагогической науке и практике имеется большой опыт проектирования технологий модульного (П. Юцявичене, Т. И. Шамова), контекстного (А. А. Вербицкий), проблемного (Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь), интерактивного (Ф. Э. Зеер, А. П. Панфилова), проектного (Д. Дьюи, Е. С. Полат) обучения, которые характеризуются своими специфическими целями,

направленностью, своеобразием форм, методов и средств обучения, собственной системой оценки и контроля.

Соответственно, в нашем исследовании искомая технология может представлять собой комплекс методов, форм и средств, а также систему действий субъектов целостного педагогического процесса, направляющих развитие их лингвистической компетенции.

Анализ научной литературы позволил установить, что образовательные технологии характеризуются следующими присущими им признаками: целенаправленность, целостность, системность, управляемость, обратная связь, эффективность, направленность на результат, воспроизводимость, концептуальность, актуальность (В. П. Беспалько, В. С. Блум, В. И. Боголюбов, М. В. Кларин, Г. В. Селевко).

Современные образовательные и педагогические технологии классифицируются по многочисленным параметрам, с разных исследовательских позиций, по разным основаниям.

Рассмотрим классификацию технологий обучения.

*По объекту воздействия* технологии могут быть ориентированы на:

- обучение студентов;
- повышение квалификации и переподготовку специалистов.

*По предметной среде* выделяют технологии для:

- технических дисциплин;
- естественных дисциплин;
- гуманитарных дисциплин;
- специальных, художественных дисциплин и др.

*По применяемым средствам* технологии могут быть:

- информационные;
- видеотехнические;
- проблемно-деятельностные;
- рефлексивные и др.

*По организации учебного материала* принято выделять технологии:

- индивидуальные;
- коллективные;
- смешанные.

*По методической задаче* существуют технологии:

- одного предмета;
- одного средства;
- одного метода [105; 8; 10].

Иные параметры приняты в классификации педагогических технологий. Остановимся на классификации, представленной в работах отечественных исследователей [9; 45; 46; 98].

*По уровню применения* технологии классифицируют на: общепедагогические; частно-методические (предметные); локальные (модульные).

*По философской основе* различают технологии: материалистические и идеалистические; диалектические и метафизические; научные (сциентистские) и религиозные; гуманистические и антигуманные; антропософские и теософские; прагматические и экзистенциалистские; свободного воспитания и принуждения. Возможны и другие разновидности.

*По ведущему фактору психического развития:* биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские технологии. Сегодня общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, однако конкретная педагогическая технология может ориентироваться только на одном из них, считать его основным.

*По научной концепции усвоения опыта* выделяются: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие. К данной группе можно также отнести технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.

*По ориентации на личностные структуры:* информационные технологии (формирование знаний, умений, навыков по предметам – ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий – СУД); эмоционально-

художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений – СЭН), технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности – СУМ); эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы).

*По характеру содержания и структуры* выделяются технологии: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии.

Оригинальная классификация педагогических технологий *по типу организации и управления познавательной деятельностью* предложена В.П. Беспалько [9]. Автор исходит из того, что взаимодействие субъектов образовательного процесса может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным), ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств). Сочетание этих признаков определяет следующие виды технологий:

- классическое лекционное обучение (управление разомкнутое, рассеянное, ручное);
- обучение с помощью аудиовизуальных технических средств (управление разомкнутое, рассеянное, автоматизированное);
- система «консультант» (управление разомкнутое, направленное, ручное);
- обучение с помощью учебной книги (управление разомкнутое, направленное, автоматизированное) - самостоятельная работа;
- система «малых групп» (управление цикличное, рассеянное, ручное) - групповые, дифференцированные способы обучения;

- компьютерное обучение (управление цикличное, рассеянное, автоматизированное);
- система «репетитор» (управление цикличное, направленное, ручное) - индивидуальное обучение;
- «программное обучение» (управление цикличное, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа.

В образовательной практике традиционно используются различные комбинации этих «монодидактических» систем, самыми распространенными из которых являются:

- традиционная классическая классно-урочная система Я. А. Коменского, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография);
- современное традиционное обучение, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами;
- групповые и дифференцированные способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора;
- программированное обучение, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

Задача технологизации процесса формирования лингвистической компетенции студентов в силу специфики объекта формирования обращает наше внимание на очень значимый аспект педагогической технологии. Принципиально важной стороной педагогической технологии является позиция студента в образовательном процессе и отношение к студенту преподавателя. Данный аспект актуализирует рассмотрение педагогических технологий с точки зрения проявления в них субъект-объектных или субъект-субъектных отношений.

Согласно современной парадигме образования, педагогические технологии делятся на:

– *авторитарные технологии*, в которых преподаватель вуза является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а студент лишен инициативы и самостоятельности, он видится лишь «объектом», «винтиком», действующим по принуждению и жестким требованиям;

– *дидактоцентрические технологии*, отличающиеся высокой степенью невнимания к личности студента, в них также как и в авторитарных, господствуют субъект-объектные отношения педагога и студента, приоритет обучения над воспитанием, а главным фактором формирования личности считаются дидактические средства;

– *лично-ориентированные (антропоцентрические) технологии*, ставящие в центр образовательной системы личность студента, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализацию ее природных потенциалов; личность студента – приоритетный субъект, не являющийся средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях);

В рамках лично-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

*Гуманно-личностные технологии* отличаются своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей; такие технологии «исповедают» идеи всестороннего уважения и любви к обучающемуся, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение [7; 12; 13].

*Технологии сотрудничества* реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях преподавателя и студента, которые совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

*Технологии свободного воспитания* делают акцент на предоставление студенту свободы выбора и самостоятельности в той или иной сфере его жизнедеятельности;

осуществляя выбор, студент реализует позицию субъекта, идущего к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Таким образом, все личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие студента [13].

В интересах настоящего исследования обращаем особое внимание на *субъектно-деятельностные технологии*, способствующие предельно возможному раскрытию студентом своих потенциалов и достижению на этой основе наиболее оптимальных результатов в своем позитивном прогрессивном развитии как личности, субъекта, индивида и индивидуальности в условиях специально организованного образовательного процесса [26]. Авторский опыт применения данных технологий в формировании лингвистической компетенции студентов-филологов в сочетании с методами и средствами современных интерактивных технологий подтвердил их эффективность, как в овладении предметным содержанием лингвистических дисциплин, так и в развитии субъектных качеств личности.

Использование *интерактивных технологий* в процессе формирования иноязычной лингвистической компетенции студентов содействует более глубокому осмыслению материала, формированию языковых навыков и навыков групповой работы, развитию субъектности личности.

Как известно, в основе интерактивных технологий лежит групповая коллективно-распределенная деятельность, в рамках которой учащийся приобретает опыт творческого сотрудничества. К интерактивным технологиям относятся хорошо известные в лингвистическом образовании дискуссионные, игровые и тренинговые технологии, представляющие собой целенаправленную специально организованную групповую и межгрупповую деятельность с наличием «обратной связи» между всеми ее участниками для достижения взаимопонимания и коррекции образовательного процесса и индивидуального стиля общения на основе рефлексивного анализа «здесь» и «сейчас» [89; 90] Интерактивное обучение основано на собственном опыте участников, их прямом взаимодействии с областью

осваиваемого опыта, в рамках которого с помощью разнообразных игротехнических средств обучаемые побуждаются к самостоятельному поиску знания. Использование интерактивных технологий существенно меняет роль преподавателя, которая состоит в организации взаимодействия обучающихся, создании условий для проявления инициативы, творческого поиска, соблюдения законов сотрудничества, эмоционально окрашенного безопасного общения участников.

Интерактивные и активные педагогические технологии находят широкое применение в практике формирования лингвистической компетенции. Это проявляется в стимулировании познавательной деятельности и самостоятельности студентов, широком использовании вариативных творческих заданий, групповых и коллективных форм работы, взаимообусловленности аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Назовем интерактивные технологии, потенциально целесообразные в формировании лингвистической компетенции студентов языковых направлений подготовки.

*Бинарная лекция (лекция-диалог).* Предусматривает изложение материала (возможно на иностранном языке) в форме диалога двух преподавателей, например ученого и практика, представителей двух научных направлений. Необходимы: демонстрация культуры дискуссии, вовлечение в обсуждение проблемы студентов. Данная технология участвует в формировании всех компонентов лингвистической компетенции на мотивационно-побудительном этапе.

*Брифинг.* Название технологии происходит от англ. «brief» – короткий, недолгий. Это краткая пресс-конференция, посвященная одному вопросу. Презентационная часть здесь отсутствует, поэтому практически сразу идут ответы на вопросы «журналистов». Как педагогическая технология брифинг актуален на мотивационно-побудительном и исполнительском этапах формирования фонетического, лексического и грамматического компонентов лингвистической компетенции.

*Вебинар.* Технология получила название от слияния слов «веб» и «семинар». Это «виртуальный» практикум, организованный посредством Интернет-технологий.

Вебинару присущ главный признак практикума – интерактивность: докладчик выступает, а слушатели задают ему вопросы. Технология вебинар может быть эффективной в формировании лексического и грамматического компонентов лингвистической компетенции на мотивационно-побудительном, исполнительском и контрольно-оценочном этапах.

*Видео-конференция.* Видео-конференция представляет собой вариант информационной технологии, обеспечивающей одновременно двустороннюю передачу, обработку, преобразование и представление интерактивной информации на расстояние в реальном режиме времени с помощью аппаратно-программных средств вычислительной техники. Взаимодействие в режиме видеоконференций также называют сеансом видеоконференцсвязи. Видеоконференцсвязь (сокращенное название ВКС) – это телекоммуникационная технология интерактивного взаимодействия двух и более удаленных абонентов, при которой между ними возможен обмен аудио- и видеоинформацией в реальном масштабе времени с учетом передачи управляющих данных. Использование видео-конференции возможно на всех этапах формирования лингвистической компетенции студентов.

*Видео-лекция.* Видео-лекция – это сокращённая лекция, дополненная схемами, таблицами, фотографиями и видеофрагментами, иллюстрирующими подаваемый в лекции материал. Серия таких лекций эффективна как для дистанционного и заочного обучения, так и для повторения изученного материала. Видео-лекцию методически оправдано использовать для интеграции в процессе формирования всех компонентов лингвистической компетенции студентов.

*Виртуальная консультация.* Технология предполагает самостоятельные занятия студента по изучению интерактивных учебных материалов, которые позволяют ему получить основной объем учебной информации. Выполнение письменных заданий обеспечивает формирование лексических и грамматических навыков в процессе решения творческих учебных задач.

*Виртуальный тьюториал.* Технология применяется для закрепления и корректировки самостоятельно полученных знаний и умений, выработки навыков групповой деятельности и обмена опытом с другими участниками. Тьюториалы

проводятся с применением активных методов обучения (групповые дискуссии, деловые игры, решение кейсов, тренинги и мозговые штурмы). Данная технология позволяет в комплексе формировать не только лингвистический, но и другие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции.

*Групповая дискуссия.* Являясь интерактивной технологией, дискуссия предполагает целенаправленное, коллективное обсуждение конкретной проблемы (ситуации), сопровождающееся обменом идеями, опытом, суждениями, мнениями в составе группы. Для проведения дискуссии студенты, присутствующие на практическом занятии, разбиваются на небольшие подгруппы и обсуждают вопросы, входящие в тему занятия. Обсуждение может быть организовано по-разному: все подгруппы анализируют один и тот же вопрос, либо какая-то крупная тема разбивается на отдельные задания. В качестве результата обсуждения традиционно предлагается: составление списка интересных мыслей, выступление одного или двух членов подгрупп с презентациями, составление инструкций или составление плана действий. Групповая дискуссия может быть использована на контрольно-оценочном этапе формирования лингвистической компетенции студентов.

*Дебаты.* Технология представляет собой чётко структурированный и специально организованный публичный обмен мыслями между двумя сторонами по актуальным темам. Специфика дебатов заключается в том, что участники должны так организовать аргументацию, чтобы убедить в своей правоте третью сторону, а не друг друга. От уровня сформированности лингвистической компетенции участников, их способности и готовности использовать вербальные средства адекватно ситуации, целенаправленно и безошибочно, зависит конечный результат – сформировать у слушателей положительное впечатление от собственной позиции.

*Деловая игра.* Деловая игра известна как средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности, поскольку в процессе игры воспроизводятся различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия. Деловая игра может служить эффективной технологией (методом) формирования лингвистической компетенции студентов, поскольку снимает

противоречия между абстрактным характером учебного предмета и конкретной ситуацией любой профессиональной деятельности.

*Ролевая игра.* Ролевая игра предполагает разыгрывание участниками группы сценки с заранее распределенными ролями в интересах овладения определенной поведенческой или эмоциональной стороной жизненных ситуаций. Погружение в роль помогает в создании учебной ситуации, обеспечивающей мотивированное использование изучаемого языкового материала.

*Диспут.* Название технологии восходит к латинскому *disputare* – рассуждать, спорить. В основе технологии лежит коллективное обсуждение нравственных, политических, литературных, научных, профессиональных и других проблем, которые не имеют общепринятого, однозначного решения. В процессе диспута его участники высказывают различные суждения, точки зрения, оценки на те или иные события, проблемы. Важной особенностью диспута является строгое соблюдение заранее принятого регламента и темы, что позволяет актуализировать все компоненты лингвистической компетенции в речевой практике.

*Интервью.* Термин «интервью» происходит от английского *interview* – беседа. По содержанию интервью делятся на группы: документальные интервью; интервью мнений; интервью «пресс-конференция». Субъектом интервью может выступать как лектор, так и студенты, подготовившие информацию по заданной теме. Технология может быть применима на разных этапах формирования лингвистической компетенции.

*Кейс-технология (анализ конкретных ситуаций).* В основу технологии положен усовершенствованный метод анализа конкретных ситуаций, метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (кейсов). Метод кейсов представляет собой изучение, анализ и принятие решений по ситуации или проблеме, которая возникла в результате происшедших событий, реальных ситуаций или может возникнуть при определенных обстоятельствах в тот или иной момент времени. Студенты должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблемы, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. В ходе целенаправленного обсуждения

совершенствуются фонетические, лексические, грамматические и орфографические навыки студентов.

*Круглый стол.* В контексте современного образовательного процесса термин «круглый стол» используется применительно к одному из методов интерактивного обучения. Этот метод характеризуется следующими особенностями: все участники круглого стола выступают в роли пропонентов, т.е. должны выражать мнение по поводу обсуждаемого вопроса, а не по поводу мнений других участников. Все участники обсуждения равноправны, никто не имеет права диктовать свою волю и решения. Поскольку круглый стол предполагает получение информации от каждого участника, он стимулирует активную речевую деятельность, в процессе которой совершенствуются речевые навыки и умения.

*Технология обучения в парах (спарринг-партнерство).* Спарринг (от англ. sparring) – в боксе тренировочный бой с целью всесторонней подготовки к соревнованиям. Спарринг-партнёр – соперник в различных тренировочных состязаниях. Соответственно, спарринг-партнерство как технология представляет собой разновидность парной работы, в которой обучающиеся, исполняя роль соперников в состязании, использования спарринг-партнерства в формировании отдельных компонентов выполняют задания по заранее заданному педагогом алгоритму. Возможны варианты лингвистической компетенции.

*«Дерево решений».* Технология «Дерево решений» предназначена для овладения навыками выбора оптимального варианта решения, действия и т.п. Построение «дерева решений» – практический способ оценить преимущества и недостатки различных вариантов. На этапе предложения вариантов и на этапе их оценки возможно использование метода мозгового штурма. Данная технология требует от участников активной речевой деятельности, что актуализирует ее применение в формировании всех компонентов лингвистической компетенции.

*«Мозговой штурм».* «Мозговой штурм» или «мозговая атака» – это технология, активизирующая речемыслительную деятельность учащихся в процессе быстрого поиска ответа на заданный вопрос без каких-либо обоснований или объяснений. Иными словами «Мозговой штурм» – это простой способ

генерирования идей для разрешения проблемы. Во время мозгового штурма участники свободно обмениваются идеями по мере их возникновения таким образом, что каждый может развивать чужие идеи. На практических занятиях по иностранному языку этот метод помогает за небольшой промежуток времени вспомнить как можно больше слов, словосочетаний, грамматических структур и выражений по заданной теме. Например: *Think of as many things as you can which are sweet. What if you were caught in an avalanche? What if tobacco was not brought to Europe?* Степень участия студентов в обсуждении идей может служить показателем уровня сформированности лингвистической компетенции.

*Технология Сократа.* Технология Сократа, известная также как метод «сократовской иронии», – это технология вопросов, предполагающих критическое отношение к догматическим утверждениям. Технология нацелена на развитие умений извлекать скрытое знание с помощью искусно сформулированных наводящих вопросов, подразумевающих короткий, простой и заранее предсказуемый ответ. Может быть эффективной в формировании грамматического компонента лингвистической компетенции.

*BarCamp или антиконференция.* Специфика технологии заключается в том, что каждый становится не только участником, но и организатором конференции. Участники должны выступать с новыми идеями, презентациями, предложениями по заданной теме, что мотивирует речевую деятельность. Далее происходит поиск самых интересных идей и их общее обсуждение. Технология дает возможность практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия).

*Технология активного обучения (Active learning technology)* – представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которые направлены на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательного комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств. Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и

методов обучения, так и по пути совершенствования организации и управления учебным процессом. Условием достижения положительных результатов считается активное участие всех субъектов учебного процесса, широкое использование ими различных средств и методов активизации. Технология активного обучения опирается на принципы индивидуализации, гибкости, элективности, развития сотрудничества.

*Технология подкастинга.* Термин «подкастинг» появился от английского слова *podcasting* как результат слияния названия плеера *iPod* и слова *broadcasting* (повсеместное широкоформатное вещание). Подкастинг – это способ распространения звуковой или видеоинформации в Интернете. В свою очередь подкастами называют аудиоблоги или передачи, выкладываемые в Сети в виде выпусков, которые можно легко скачать на MP3-плеер и слушать в любое удобное для пользователя время. Это отдельные файлы, либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых по одному адресу в сети Интернет [155]. Технология подкастинга обладает потенциальными возможностями для формирования лингвистической компетенции студентов в процессе работы с аудио материалом, через развитие иноязычных умений аудирования и говорения. Данная технология способствует совершенствованию слухо-произносительных навыков, расширению и обогащению лексического запаса аутентичными разговорными выражениями, идиомами, популярными среди носителей аббревиатурами и многочисленными фразовыми глаголами. В настоящее время существует значительное количество платформ и сайтов, на которых можно найти целесообразный подкаст, или опубликовать свой. Наиболее актуальными в аспекте формирования лингвистической компетенции студентов, на наш взгляд, выступают следующие сайты и платформы:

- аудио-форум *Voxopop* ([www.voxopop.com](http://www.voxopop.com));
- сайт *AudioEnglish* (<https://www.audioenglish.org/>);
- сервис *BBC*, раздел *6 Minute English* (<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/>);

- сайт с американскими подкастами от популярного канала Voice of America VOA Learning English (<https://learningenglish.voanews.com/programs/radio>);
- платформа Podomatic ([www.podomatic.com](http://www.podomatic.com));
- сайт <https://www.podcastsinenglish.com/>;
- сайт Люка Томпсона с серией познавательных и забавных подкастов (<https://teacherluke.co.uk/>).

*Мобильные технологии* – это технологии, обеспечивающие взаимодействие преподавателей со студентами и студентов между собой посредством портативных устройств передачи информации, имеющих беспроводной доступ в интернет (ноутбуки, телефоны, планшеты) [114]. Данные технологии полностью меняют процесс обучения, поскольку мобильные устройства модифицируют не только формы подачи материала и доступа к нему, но и способствуют созданию новых форм познания и менталитета. Обучение становится своевременным, достаточным и персонализированным (*just-in-time, just-enough and just-for-me*) [166]. Мобильные технологии устанавливает баланс между процессом обучения и активностью учащихся в нем на основе абсолютно новых способов подачи информации, таких как новостные ленты в различных социальных сетях, блоги, видеоуроки и вебинары. Благодаря совместному обучению и коллективной работе студенты могут обмениваться навыками, учебными материалами, знаниями, взаимодействуя друг с другом. Это гарантирует значительное качество обучения, так как учащиеся имеют возможность поддерживать друг друга, мотивировать и оценивать, что практически отсутствует в других способах обучения. Мобильное устройство в данном случае выступает как в качестве среды обучения, частично компенсируя языковую среду средствами аудио и видео материалов, так и в качестве учебного оборудования, вроде карандаша или книги. С помощью различных мобильных приложений студенты могут тренировать произношение, лексику и грамматику, переводить слова и фразы, читать и слушать тексты, совершенствовать речевые умения, получить доступ к «говорящим репетиторам».

*Технология «скэффолдинг»*. В переводе с английского *scaffolding* означает «строительные леса». Данный термин используется для описания помощи

преподавателя или взаимопомощи студентов в образовательном процессе. Подобно строительным лесам, которые применяются в качестве временной опоры при возведении здания и затем убираются по мере укрепления постройки, преподаватель оказывает помощь студенту в выполнении проблемного задания, которое он пока еще не в состоянии выполнить самостоятельно. Однако поддержка и помощь преподавателя постепенно уменьшается по мере того, как студент овладевает знанием, формируемыми навыками и умениями. Иными словами, скэффолдинг заключается в дозированном вмешательстве преподавателя в самостоятельную работу студента, которое обеспечивает успешное решение учебной задачи, находящейся за пределами его индивидуальных возможностей. Технология «скэффолдинг», как «особый тип процесса инструктирования», позволяет организовать процесс овладения знаниями таким образом, что взаимодействие преподавателя и студентов вносит новые элементы в деятельность, формирует новые отношения и тем самым обеспечивает развитие. Причем «угасающая помощь» со стороны преподавателя на начальном этапе может быть многократной и содержательной, однако на завершающем этапе она заметно уменьшается или исключается [116]. Так в формировании лингвистической компетенции важна дозированная помощь преподавателя, обеспечивающая поэтапный и плавный переход от имитативных действий по образцу, к подстановке, трансформации и, наконец, к самостоятельному решению коммуникативных задач [85].

Как видно, технологизация становится неотъемлемой частью модернизации современного образования, направленного на развитие познавательной и творческой деятельности студентов, активизацию личностно-ориентированного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Анализ рассмотренных выше технологий и их потенциала в формировании лингвистической компетенции студентов вуза позволил обосновать методологический подход и спроектировать авторскую технологию, учитывающую специфику предметного содержания, условий, методов и педагогических средств, обеспечивающих гарантированный результат на разных этапах лингвистического образования студентов вуза.

## **2 Маркер-технология формирования лингвистической компетенции студентов**

### **2.1 Субъектно-деятельностный подход как методологическая основа технологии формирования лингвистической компетенции**

Исследование проблемы технологизации процесса формирования лингвистической компетенции студентов требует, прежде всего, определения методологического подхода, составляющего основу проектируемой технологии. Анализ исследований по интересующей нас проблеме показывает, что проектирование технологии формирования лингвистической компетенции студентов, изучающих иностранный язык, может осуществляться в русле нескольких активно реализуемых методологических подходов: коммуникативного, культурологического, аксиологического, компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного, полисубъектного (диалогического) (приложение Б).

В настоящем исследовании ведущая роль принадлежит субъектно-деятельностному подходу (А. В. Брушлинский, А. А. Плигин, В. А. Сластенин, Г. В. Сороковых). Под субъектно-деятельностным подходом Г. В. Сороковых понимает «способ познания и организации учебной деятельности, включающей в себя комплекс структур и механизмов, направленных на формирование активной личности обучаемого как самоорганизующегося и саморазвивающегося субъекта, способного самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность и осознанно управлять ею, брать на себя ответственность за результаты своих действий и поступков» [115, с. 278].

В нашем понимании субъектно-деятельностный подход представляет собой целесообразную интеграцию субъектно-ориентированного и деятельностного подходов. Синтез данных подходов нацелен на формирование опыта личности в самостоятельном поиске новых знаний, их применении в новых условиях,

формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций, обеспечивающих появление новых знаний, способов деятельности, личностных смыслов, как маркеров формирования субъектной позиции личности, участвующей в вербальной коммуникации.

Идея субъектности в формировании лингвистической компетенции студентов ориентирует преподавателей на создание условий, обеспечивающих развитие самостоятельной творческой активности каждого студента, целостность и результативность процесса его индивидуально-профессионального развития. При этом образовательный процесс приобретает гуманистическую направленность, обеспечивает осуществление студентами своих возможностей в соответствии со способностями в освоении профессиональной деятельности и социальных отношений.

В педагогических системах прошлого и современности идеи субъектности реализуются и описываются в терминах «активность», «самостоятельность», «инициативность», «творчество» (Н. М. Борытко, В. В. Горшкова, Т. А. Ольховая, Т. И. Шамова). Согласно педагогическому словарю, субъект – «носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменения в других людях и в самом себе» [50, с. 144]. Ориентируясь на студента как субъекта вербальной деятельности и носителя лингвистической компетенции, мы видим в нем самоутверждающуюся, самореализующуюся в образовательном процессе вуза личность, способную к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков. Таким образом, субъектно-деятельностный подход в своем субъектном компоненте предполагает, что формирование лингвистической компетенции как результата овладения специфическим способом человеческой деятельности требует перевода студента в позицию субъекта познания и общения, проявления его активности, самостоятельности, познавательного интереса, творчества.

Субъектно-деятельностный подход в своем деятельностном компоненте предполагает, что если рассматривать лингвистическую компетенцию с позиции овладения речевой деятельностью, то ее анализ можно выполнить через призму

теории деятельности. Как личностное образование лингвистическая компетенция предстает в виде совокупности качеств и способов деятельности личности, их предметного воплощения.

Основой деятельностного подхода, разработанного в трудах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна является положение о ведущей роли деятельности в процессе формирования личности. Личность здесь рассматривается в качестве субъекта деятельности; она сама, «формируясь в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения» [36, с. 75]. Для настоящего исследования особо значима суть деятельностного подхода, определяемая субъектно-субъектным характером взаимоотношений в образовательном процессе. Деятельностный подход в обучении апеллирует к внутренней активности студента, вызванной не принуждением, а особым образом организованным содержанием и методами образования. Соответственно учебная деятельность по формированию лингвистической компетенции должна быть построена таким образом, чтобы была осознана личностная значимость обучения.

Деятельностный подход в формировании лингвистической компетенции студентов означает, что достижение поставленных целей и задач по ее совершенствованию в образовательном процессе на предметном содержании изучаемых дисциплин возможно только при условии организации специальной деятельности. Именно включение студентов в самостоятельную, хотя и организованную, направляемую, контролируруемую и корректируемую преподавателем деятельность открывает возможности развития субъектных качеств студентов, ведет к приобретению и оценке им личного опыта по формированию языковых навыков, развитию лингвокоммуникативных умений, становлению ценностных ориентаций, творческих способностей.

Сказанное выше позволяет предположить, что использование субъектно-деятельностного подхода в качестве теоретико-методологической базы исследования технологического аспекта формирования лингвистической компетенции студентов определяет направленность содержания вузовского

образования на становление у студента опыта выступать субъектом познавательной деятельности и субъектом отношения в познании. А это придает познавательной деятельности активный и субъективно избирательный характер, фактически сближающий ее с самообразованием и самосовершенствованием.

Субъектно-деятельностный подход определяет совокупность принципов и вытекающих из них правил, необходимых для технологического обеспечения процесса формирования лингвистической компетенции студентов. «Педагогический принцип - ... характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности» [2, с 314-315]. Согласно утверждению В. И. Загвязинского, суть принципа заключается в рекомендации способов регулирования отношений противоположных сторон, тенденций процесса обучения, способов разрешения противоречий, достижения меры, гармонии, позволяющих успешно решать задачи обучения [34].

При отборе и систематизации принципов формирования лингвистической компетенции мы опирались на критерии, предложенные В. И. Андреевым, для оценки педагогических принципов [2, с. 315-316].

1. *Объективность.* Каждый принцип должен формулироваться на основе объективно существующей педагогической закономерности.

2. *Ориентированность.* Каждый принцип должен быть ориентирован на снятие, разрешение определенных противоречий, давая общий ориентир и формируя стратегию взаимодействия субъектов в педагогическом процессе.

3. *Системность.* Предъявляя конкретные требования ко всем компонентам дидактической системы (цель, содержание, средства, методы и формы обучения), каждый принцип выступает системообразующим фактором в формировании лингвистической компетенции в целом.

4. *Аспектность.* Каждый вновь сформулированный принцип должен раскрывать новые возможности совершенствования процесса формирования лингвистической компетенции.

5. *Дополнительность.* Каждый новый принцип должен дополнять предыдущие, не заменяя их.

6. *Эффективность.* Реализация каждого принципа должна существенно повышать эффективность формирования лингвистической компетенции.

7. *Теоретическая и практическая значимость.* Каждый вновь сформулированный принцип имеет существенное значение и для развития педагогической теории формирования лингвистической компетенции и для совершенствования образовательной практики.

Принимая данные утверждения, мы называем следующие принципы проектирования технологии формирования лингвистической компетенции студентов: *культуросообразности, аксиологизации, субъектно-субъектного взаимодействия, ориентации на успех, выбора индивидуальной траектории обучения, рефлексии.*

Принцип *культуросообразности* формирования лингвистической компетенции предполагает такую организацию деятельности субъектов образовательного процесса вуза, при которой основной целью и содержанием обучения является культура, гармоничное развитие личности в интегративном сочетании общечеловеческого, этнонационального и межкультурного элементов. Реализация настоящего принципа, расширяя культуроведческие основы технологии формирования лингвистической компетенции, является условием эффективного междисциплинарного и социокультурного содержания в сочетании с коммуникативными и профессионально-познавательными действиями в процессе овладения лингвистической компетенцией. Правила этого принципа диктуют следующее:

– регулировать отношения человека к человеку лингвистическими средствами на основе культурной ориентированности;

– использовать диалог как поиск смысла вербального поведения другого человека и другой культуры через сравнение, анализ, рефлексию, нацеливаясь на Другого;

– поддерживать коммуникацию, стимулируя, ободряя, устанавливая сходство и различия в мнениях, диагностируя и корректируя неэффективное поведение;

– максимально использовать в образовательном процессе ресурсы лингвистической компетенции, определяя содержание и технологию обучения, способствующие формированию субъектной позиции студента;

– рассматривать лингвистическую компетенцию как средство, расширяющее профессиональные компетенции выпускника вуза.

Достижение гармонизирующего воздействия диалога культур на личность в процессе формирования иноязычной лингвистической компетенции обеспечит совершенствование коммуникативных функций вербальной деятельности и вербальной регуляции эмоций, предпочтение стратегий сотрудничества, эмпатии и толерантности в коммуникации.

Принцип *аксиологизации* обеспечивает ориентацию субъектов образовательного процесса на социально-значимые ценности (жизнь, свобода и права личности, истина, добро (гуманизм), красота, Отечество, труд, знание), определяя лингвистическую компетенцию как ценность в высшем профессиональном образовании и саморазвитии личности. «В самом общем виде процесс ориентации может быть представлен как расширяющееся жизненное пространство, в котором личность строит, приобретает определенную «траекторию своего движения» согласно ориентирам: ценностям внешнего мира и ценностям самопознания, самооценки, саморазвития» [44, с. 31].

Правила данного принципа требуют:

– формировать ценностное отношение студентов к лингвистической компетенции и мотивам ее формирования;

- отбирать содержание обучения, обеспечивающее развитие у субъектов образовательного процесса способности к реализации ценностного отношения к миру, к людям и к себе;

- использовать в формировании лингвистической компетенции систему аксиологических маркеров как ценностную ориентацию в сознании студента, способную влиять на выбор языковых средств, речевого стиля, регулировать коммуникативные действия, образ мышления, установки и эмоции, лежащие в основе его поведения.

Принцип *субъектно-субъектного взаимодействия* подразумевает такую организацию процесса формирования лингвистической компетенции, которая отражает предпочтение диалогической, субъектно-субъектной модели познания и общения, субъектно-объектной, монологической. Значение этого принципа заключается в способности партнеров по коммуникации выступать равноправными субъектами взаимодействия.

Реализация данного принципа возможна при соблюдении следующих правил:

- использовать диалог, оценивать его эффективность с позиций решения коммуникативной задачи, а готовность к диалогу как показатель субъектной позиции личности;

- применять на занятиях ситуации общения, содержащие познавательные речемыслительные задачи, связанные с преобразованием самого субъекта вербальной деятельности;

- ориентировать речь на конкретного собеседника, исходя из его интересов, преодолевая негативные установки;

- не допускать общения «сверху вниз», предполагая диалогичность, доверительность и взаимопонимание;

- учить ставить себя на место собеседника, прогнозируя последствия того или иного высказывания в процессе вербальной деятельности;

- учить использовать свой кругозор, привлекая знания из разных областей для мотивации интереса к вербальной коммуникации и силе ее воздействия;

- расширять знания о культуре речи и поведения, учить адекватно использовать фонетические, лексические и грамматические средства, не обращаясь к жаргонным словам и преодолевая излишнюю эмоциональность;
- учить вести дискуссию, аргументировано отстаивая свою точку зрения и регулировать отношения, сочетая уважение с принципиальностью.
- приобщать студентов к решению научных проблем, значимых для вузовского педагога, определяя учащихся как своих помощников и сотрудников.

Принцип *ориентации на успех* предполагает такую организацию процесса формирования лингвистической компетенции, в которой главным ориентиром является приращение внешних (способов действий) и внутренних качеств личности (навыков, способностей, отношений), их позитивная оценка субъектами образовательного процесса. Он строится на вере в силы и творческие возможности студентов в целях их личностного саморазвития. Ориентируясь на успех в формировании лингвистической компетенции, следует определить пути разрешения противоречия между опытом самореализации, имеющегося у студентов, и деятельностью преподавателя по возвышению потребности студентов в самореализации на основе личностно-значимой системы ценностей.

Реализации этого принципа способствует соблюдение его правил:

- ориентировать обучаемого на приращение нового к известному и сотворение индивидуального образовательного продукта;
- поощрять самостоятельность и ориентированность в выборе студентом языковых средств, речевого стиля, этикетных формул для осуществления коммуникации;
- создавать условия для положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата в образовательном процессе;
- заботиться о проявлении уважительного отношения к субъектам образовательного процесса, сочетая поощрение успеха с доброжелательной критикой.

Побуждая студентов к формированию лингвистической компетенции при изучении предметных дисциплин на протяжении всего обучения в вузе,

формируется сознание собственной ответственности за результаты этого процесса. Лингвистическая компетенция, выступая показателем уровня сознания человека, определяет его способность быть социально мобильным в обществе, помогает ориентироваться в современном полиэтническом и поликультурном обществе.

Принцип *выбора индивидуальной траектории обучения* предполагает такую организацию процесса формирования лингвистической компетенции, в которой по возможности должна сохраняться индивидуальность.

Правила этого принципа требуют:

- знать и учитывать исходный уровень лингвистической компетенции студентов, их индивидуальные психологические и возрастные особенности;
- увеличивать в образовательном процессе долю открытых заданий, не имеющих однозначного predetermined решения и реализующих право на свою точку зрения;
- опираться на актуальные интересы студентов, формируя познавательные и профессиональные мотивы;
- побуждать студентов к самопознанию и самооценке, вооружая умением действовать осмысленно в ситуации выбора, обучая толерантности и способам рефлексии;
- осуществлять формирование лингвистической компетенции на предметном содержании изучаемых дисциплин, используя репродуктивные, эвристические и творческие методы, индивидуальные, парные, групповые и коллективные формы работы, учебную и внеаудиторную виды деятельности.

*Принцип рефлексии* предполагает такую организацию процесса формирования лингвистической компетенции, которая побуждает к контролю и оценке вербальной деятельности для поиска путей ее совершенствования. Значение этого принципа заключается в развитии способности студента к самоанализу и адекватной оценке своего уровня лингвистической компетенции, а так же способности прогнозировать последствия того или иного вербального действия собеседника в отношении себя или третьих лиц. Участникам лингвокоммуникации необходимо владеть умением занимать рефлексивную позицию, т.е. смотреть на себя как бы со стороны. Как

подчеркивает К. Роджерс, самооценка – важнейшее средство, с помощью которого «самостоятельное учение становится еще и ответственным учением» [100]. В контексте рефлексии отчетливо выступает взаимосвязь трех сторон коммуникативной деятельности: перцептивной, коммуникативной, интерактивной.

Правила данного принципа:

- осуществлять систематический контроль и корректировку выбора студентом языковых средств, речевого стиля, этикетных формул, отношений для осуществления вербальной деятельности;
- анализировать причины успехов и неудач в вербальной деятельности с точки зрения соблюдения норм лингвистической компетенции;
- воспитывать у студентов потребность в сознательном контроле и критической оценке своего участия в коммуникации;
- знакомить студентов с показателями лингвистической компетенции и критериями оценки достижений для формирования способности к рефлексии и самооценке;
- осознавать необходимость соблюдения толерантности в процессе формирования лингвистической компетентности, используя преимущественно позитивные оценки достижений обучаемых;
- владеть способами и средствами совершенствования лингвистической компетенции для преодоления трудностей взаимодействия.

Описанные нами принципы и правила формирования лингвистической компетенции образуют систему, целостное единство. Все вместе они отражают особенности субъектно-деятельностного подхода и дают субъектам образовательного процесса совокупность необходимых указаний от целеполагания до анализа результатов. Направленность всей системы на совершенствование лингвистической компетенции и субъектной позиции студента – ее главное свойство.

Таким образом, в основе технологизации процесса формирования лингвистической компетенции средствами субъектно-деятельностного подхода

лежит идея проектирования высокоэффективной учебно-познавательной деятельности студентов и управленческой деятельности преподавателей.

Проектирование технологии формирования лингвистической компетенции в образовательном процессе вуза предполагает осуществление системы технологических процедур:

- целеполагание, т.е. четкую и последовательную разработку целей формирования лингвистической компетенции студентов;
- отбор содержания, т.е. структурирование информации, подлежащей усвоению;
- выбор дидактических средств – от традиционных до современных информационных технологий;
- контроль качества усвоения материала;
- диагностику, т.е. получение обратной связи с помощью определенных диагностических процедур [67].

## **2.2 Потенциал маркер-технологии в формировании лингвистической компетенции студентов**

Рассматривая технологический аспект формирования лингвистической компетенции студентов, мы придаем особое значение деятельностному, человекотворческому характеру исследуемого процесса, который должен обеспечить включенность субъектов образования в значимую для них деятельность, раскрыть неизвестные ранее их уникальные способности, вызвать потребность в саморазвитии и самореализации, привить желание самосовершенствоваться. Вместе с тем, возможности целостной субъектно-ориентированной педагогической технологии, предполагающей развитие у студентов привычки к систематической работе над собой, творческого отношения к собственной личности, нравственных предпосылок и смысложизненных ориентаций (В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, Е. Н. Шиянов) применительно к формированию лингвистической компетенции изучены еще недостаточно.

В настоящем исследовании мы обращаемся к возможностям *субъектно-ориентированной маркер-технологии*, создающей комплекс условий для целенаправленного формирования лингвистической компетенции студентов в самоуправляемом режиме и гарантировано обеспечивающей ее положительную динамику.

Как мы уже отмечали, педагогическая наука закономерно обращается к идее технологичности, когда необходимо радикальное усовершенствование человеческой деятельности, повышение ее результативности, инструментальности. При этом специфика педагогической технологии, обусловленная особенностями данной предметной области, заключается в том, что она не застрахована от определенной доли спонтанности, непредсказуемости, свойственной гуманитарным системам. «Операционная сторона педагогической деятельности не может быть отделена от ее личностно-субъективных параметров, а рациональная регуляция от эмоциональной» [28, с. 38].

Как подчеркивает М. М. Левина, педагогическая технология трансформирует содержание образования и обуславливает динамику его развития, тем самым задавая активное усвоение учащимися основ наук и социального опыта; между педагогом и учащимися в процессе обучения формируется субъект-субъектная форма социокогнитивных отношений [60, с. 31-32]. Однако главное назначение педагогической технологии, по мнению ученого, заключается не только в передаче теоретических предметных знаний, но и в стимулировании проявления личностных качеств обучаемых.

Наше обращение к потенциалу *субъектно-ориентированной технологии* в формировании лингвистической компетенции студентов оправдано следующим фактором. Мы полагаем, что в *субъектно-ориентированной педагогической технологии* степень личностных проявлений студента как «субъекта познания и общения» определяется технологически организованным процессом обучения. В нем студент, выступая сначала пассивным исполнителем задаваемых извне образцов, постепенно становится активным исполнителем, пытается самостоятельно

найти применение известному способу действия в рамках изучаемого материала, что служит основой его перехода на уровень творческого деятеля.

Л. В. Байбородова отмечает следующие признаки субъектно-ориентированной технологии:

- обеспечение субъектности позиции учащегося;
  - проявление и развитие индивидуальности и личностных качеств;
  - возможность удовлетворить свои интересы и потребности;
  - самостоятельность постановки учащимся образовательных задач и поиска путей их решения;
  - предоставление права учащемуся выбирать темп, объем работы, сложность, вид и способ, роль участия в образовательной деятельности;
  - удовлетворенность собственной деятельностью и ее результатами;
  - рефлексивность отношения учащегося к собственной деятельности;
- диалоговый, партнерский характер взаимодействия педагога и учащегося [4].

Как видно, субъектно-ориентированная педагогическая технология направлена на реализацию субъектных функций образования: «развитие сущностных сил и способностей учащегося, позволяющих ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути; воспитание инициативы и ответственности в природной и социальной сферах; обеспечение возможностей для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы; создание условий для самостроительства, саморазвития, творческой индивидуальности учащегося, развития его духовных потенций» [3, с. 28]. Ее специфика заключается не столько в передаче знаний, сколько «в обучении жить», в раскрытии творческой индивидуальности, в нахождении оптимальных путей личностного роста преподавателя и студента. Субъектная технология образования позволяет преодолеть отчуждение преподавателей и студентов от познавательной деятельности и друг от друга, соединить социальное и личностное начало при главенствующей роли последнего.

Сущностные характеристики и специфика функционирования лингвистической компетенции в образовательном процессе вуза обуславливает наш интерес к субъектно-ориентированной маркер-технологии, которая предусматривает переход от субъектно-объектных к субъектно-субъектным отношениям. Целью данной педагогической технологии является создание комплекса условий для формирования лингвистической компетенции, способной обеспечить познание, общение и проявление субъектной позиции личности студента. Выявление условий, при которых педагогические возможности маркер-технологии превращаются в действительность, позволит, как мы полагаем, решить проблему формирования лингвистической компетенции.

Активное начало студента, становление его субъектом своего собственного развития и познания – одно из главных благоприятных условий, создаваемых субъектно-ориентированной *маркер-технологией* для формирования лингвистической компетенции студента. Данная технология проектирует механизм управления (с переходом на самоуправление) процессом формирования лингвистической компетенции студента посредством познавательной инструментальной совокупности действий преподавателя и студента, ориентированных на развитие субъектных качеств личности. Инструментальную основу технологии составляет *система аксиологических маркеров*, обуславливающих активное усвоение языковых знаний, осуществление продуктивной вербальной деятельности и развитие ценностных ориентаций по намеченному плану.

Термин «маркер (маркёр)» широко используется в настоящее время лингвистикой, психологией, микробиологией, техническими и другими науками. В лингвистике под маркером понимают сигнал, который указывает (то есть маркирует) функцию или свойство; маркеры обычно обозначают наличие или отсутствие отличительных особенностей. Словарь иностранных слов Н. Г. Комлева, указывая на французское происхождение слова «маркёр» (фр. *marqueur*, от *marquer* – замечать), определяет одно из его значений, актуальное для данного исследования, как «носитель какого-либо признака» [109]. Толковый переводческий

словарь, в свою очередь, называет целый ряд значений: показатель чего либо; указатель на что-либо; сигнальный знак; ориентировочный знак [129]. В технической сфере маркер ассоциируется с управляющим устройством. «Маркёр» в толковом словаре Т. Ф. Ефремовой объясняется как *тот, кто маркирует что-либо (товар, изделия и т.п.)* или *то, чем маркируется что-либо* [31]. Это также устройство, с помощью которого делают пометки на чём-либо, помечают, выделяют что-либо [129]. Действия, производимые с помощью маркера, соответственно толкуются глаголами со значениями: отмечать, обозначать; делать отметку; помечать, записывать; свидетельствовать, выражать, доказывать, указывать на...; замечать; ознаменовывать; обрисовывать, выделять; подчёркивать; проявлять [73].

В настоящем исследовании маркер понимается как признак субъектно-ориентированной технологии, представляющий собой сигнальный или ориентировочный знак, с помощью которого обеспечивается управление процессом формирования лингвистической компетенции со стороны преподавателя и самоуправления – со стороны студента. Маркеры выступают необходимым условием организации процесса формирования лингвистической компетенции в самоуправляемом режиме. Речь идет о «рефлексивном управлении» (Ю. Н. Кулюткин, Е. Н. Шиянов), которое характерно для различных видов деятельности, связанных с межличностными отношениями. Оно определяется как самонаблюдение, самопознание, обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир [5]. Преподаватель в таком случае «управляет» процессами самоуправления студента, а целью совместной деятельности преподавателя и студента становится развитие у последнего способности к самоуправлению в учебно-профессиональной деятельности [146].

В качестве аксиологических маркеров, составляющих инструментальную основу формирования лингвистической компетенции, выступают маркеры: цель, мотив, знания, опыт. Они представляют собой «точки опоры», которые в разных сочетаниях призваны обеспечить прочное усвоение фонетического, лексического, грамматического материала и успешную коммуникацию на изучаемом языке (родном или иностранном). Все маркеры носят ценностный характер, поскольку

обеспечивают ориентацию и обрисовывают механизм повышения качества вербальной деятельности и личностного развития студента. Они помогают быстро и правильно выбирать адекватные языковые средства, ориентироваться в ситуации лингвокоммуникации, корректно планировать вербальное поведение, опираясь на знание и опыт, учитывая реакцию собеседника.

Аксиологические маркеры формирования лингвистической компетенции представляют собой систему, в которой цели, мотивы, знания и опыт, выступают своего рода алгоритмами овладения языком. Они выстраиваются в разные иерархические структуры на разных этапах изучения языкового материала, а в дальнейшем и в процессе коммуникации. Решающая роль отводится *маркеру-цели* как системообразующему фактору в осуществлении цели вербальной деятельности людей в соответствии с их мотивами и ценностными ориентациями. Цель выступает способом интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему. Именно цель как один из элементов поведения и сознательной деятельности человека определяет характер этой деятельности и пути достижения результата с помощью адекватных средств. Маркеры-цели обеспечивают адекватный выбор и самостоятельную постановку цели, соответствующей мотивам предстоящей коммуникации.

*Маркер-мотив* побуждает к овладению всеми компонентами лингвистической компетенции для осуществления вербальной деятельности и создает благоприятные условия для ее развития. Он способствует проявлению заинтересованности в результатах овладения лингвистической компетенцией, самоактуализации личности как субъекта вербальной, учебно-познавательной деятельности и жизнедеятельности в целом на основе ее потребностей, интересов, убеждений, ценностных ориентаций. Маркер-мотив подчеркивает значимость побудительных мотивов в формировании лингвистической компетенции, создает установку на позитивную вербальную деятельность, побуждает к самооценке, адекватной достигнутым успехам. Как видно, роль маркера-мотива в рассматриваемой технологии неразрывно связана с мотивацией достижения, выступающей важным условием становления субъектной позиции студента. Успех в овладении лингвистической компетенцией и

осуществлении вербальной деятельности в процессе решения познавательных задач оказывает общее стимулирующее воздействие на протекание мыслительных процессов, мобилизует творческие силы личности.

*Маркер-знания* «отмечает» круг знаний о лингвистической компетенции, языковой системе как ее основе, о культуре речи и поведения, о ценностных ориентациях другого человека (его потребностях, интересах, уровне притязаний), о природном, социальном мире и самом себе, которые необходимы для достижения успеха в лингвокоммуникации и в личностном самосовершенствовании.

*Маркер-опыт* выступает «сигнальным, ориентировочным знаком» в овладении лингвистической компетенцией, коммуникации на ее фундаменте с разными категориями людей, определяя выбор языковых средств и речевого поведения субъектов, их речевого стиля, коммуникативных действий, установок и эмоций в соответствии с возрастом, полом, социальным статусом, профессией собеседника. Овладение содержанием лингвистической компетенции расширяет опыт применения «готовых знаний», необходимых для решения жизненно-практических и познавательных задач в ситуациях профессионального и межличностного общения; опыт применения лингвистических знаний и установленных способов выполнения различных видов человеческой деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к миру (по И. Я. Лернеру).

Обращение к исследованию возможностей субъектно-ориентированной маркер-технологии, вызванное стремлением организовать формирование лингвистической компетенции студента системно и процессуально, актуализируется следующими присущими педагогической технологии признаками: концептуальность, системность, эффективность, воспроизводимость, актуальность, управляемость, обратная связь (В. П. Беспалько, В. С. Блум, В. И. Боголюбов, М. В. Кларин, Г. В. Селевко).

*Концептуальность* предполагает, что маркер-технология опирается на общие положения теории языка и речевой деятельности (Н. Д. Арутюнова, И. А. Зимняя, Ю. Н. Караулов, Е. С. Кубрякова, А. А. Леонтьев), раскрывающие роль

человеческого фактора в реальном функционировании языка и сущность речевой деятельности, понимание ее как способа деятельности, на учение о лингвистической компетенции (И. А. Зимняя, Д. И. Изаренкова, А. А. Леонтьев, Р. П. Мильруд, В. В. Сафонова, L. F. Bachman, N. Chomsky), а также на научную концепцию субъектности как личностного образования (Н. М. Борытко, В. В. Горшкова, Т. А. Ольховая, А. К. Осницкий).

*Системность* указывает на то, что маркер-технология представляет собой проект конкретной педагогической системы, реализуемой на практике. Данная система характеризуется «совокупностью взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [10, с. 6], отличающими субъекта вербальной деятельности как носителя лингвистической компетенции. Маркер-технология обладает всеми признаками системы: компонентным составом, структурой, функцией, интегративностью. Сохраняя структуру процесса обучения, она наполняется содержанием субъектности.

*Эффективность* проявляется в том, что данная технология оптимальна по затратам и результатам, то есть обеспечивает гарантированную результативность образовательного процесса с позитивными изменениями в развитии студентов. *Воспроизводимость* подразумевает возможность применения (повторения) технологии в других однотипных учреждениях, другими субъектами. *Актуальность* проявляется в разрешении насущных методологических, дидактических, организационных, технологических проблем формирования лингвистической компетенции средствами данной технологии.

*Управляемость* предполагает необходимость диагностического целеполагания, планирования, проектирования, варьирования средствами и методами с целью коррекции получаемых результатов. *Обратная связь* предусматривает наличие системы контрольных заданий, адекватных целям и алгоритмам контроля уровня сформированности лингвистической компетенции в образовательном процессе.

Разделяя точку зрения Н. В. Бордовской, которая утверждает, что технологию можно рассматривать в контексте разных образовательных парадигм (знаниевой, информационной, деятельностной, культурологической, личностно-ориентированной и др.), мы исследуем возможности субъектно-ориентированной маркер-технологии формирования лингвистической компетенции в контексте гуманитарной парадигмы. Как уже было замечено в п.1.3 настоящей монографии, данная парадигма предполагает технологии, обеспечивающие условия для каждого студента, при которых он сможет проявить свои субъектные качества при общении с преподавателями и другими студентами [13, с. 105]. Гуманитарная технология в вузе выступает как «содержательная целостность взаимодействия преподавателя и студентов и всех видов действий, связанных с процессом организации субъект-субъектного или субъект-объект-субъектного взаимодействия и этапами формирования у студентов определенного типа отношений в образовательной среде» [13, с. 241].

Рассмотрение маркер-технологии как гуманитарной связано с ее способностью выступать средством организации социальной деятельности и социального взаимодействия человека с окружающим миром, позволяющее «выразить свое личностное *отношение* к окружающему миру и *самому себе*, *регулировать характер своих отношений с миром* (выделено нами), будь это взаимодействие человека с природой, техникой, информацией, людьми, с самим собой и пр.» [13, с. 238-241]. Особенности маркер-технологии как гуманитарной проявляются в том, что она:

- направлена на реализацию в образовательном процессе вуза таких гуманистических ценностей как доброта, милосердие, справедливость, честность;

- обеспечивает формирование социально значимых качеств, необходимых любому специалисту (независимо от уровня образования и профиля профессиональной подготовки), которые способны оказать существенное влияние на отношения между людьми разных социальных групп, национальностей и культур (ясности, точности, правильности, выразительности и логичности изложения

мыслей; самосознания; ответственности; открытости, толерантности; способности к самооценке и др.);

– усиливает эффект технологий организации сотрудничества, коллективного взаимодействия, эффективной коммуникации, сотворчества и работы в команде;

– служит средством актуализации и развития ценностно-смысловой сферы студентов, готовности к самопознанию своих возможностей (коммуникативных, организаторских, творческих) и способов их реализации;

– создает возможности для проявления гуманитарного стиля мышления и гуманитарной культуры преподавателя, способствуя формированию гуманитарной образовательной среды вуза.

Важнейшая закономерность педагогики указывает на то, что нет иного пути и средства получения образовательного результата, кроме деятельности самого учащегося (В. И. Загвязинский, В. В. Юдин). Исходя из этого, в дидактическом аспекте педагогическая технология рассматривается как проект деятельности учащегося (В. П. Беспалько). Следовательно, проектируемая нами маркер-технология формирования лингвистической компетенции обязана фиксировать шаги деятельности студента, носить субъектно-деятельностный характер, помогая ему в самостоятельном выборе значимых целей деятельности на основе имеющихся опыта и знаний, стимулирующих проявление его субъектной позиции в познании и общении с другими. Если будут реализованы все этапы учебно-познавательной деятельности студента, вынужденно сформируется и результат. Формирование лингвистической компетенции студента является, по нашему убеждению, результатом, прежде всего, его собственного усилия, когда лингвистическая компетенция становится ценностью, жизненной необходимостью.

К сожалению, большинство современных студентов, оставаясь на позиции школьников как пассивных объектов деятельности учителя со свойственным им ученическим менталитетом, не спешит проявлять заботу о саморегуляции и самосовершенствовании в образовательном процессе, чтобы перейти от исполнительской позиции к активной позиции субъекта. «Ответная позиция» студента, когда цели познавательной деятельности задаются преподавателем, а

студент лишь отвечает на вопросы, решает задачи, активен по «разрешению» преподавателя не может обеспечить подготовку социально-активного, творчески мыслящего, конкурентоспособного специалиста. На диалектику развития отношений между преподавателем и студентом и студентами между собой оказывает большое влияние лингвистическая компетенция, создающая условия для реализации «единства общения и познания», требующая активности, самостоятельности для развития познавательных интересов и творческой мысли. Именно включение студента в изучение языка и овладение им способствует обогащению его субъектности как «социального, деятельностно-преобразующего способа бытия человека» (В.И. Слободчиков). Как образно определил Дж. Бьюдженталь, «субъектность – это тот берег, от которого нужно строить мост отношений к другим и к миру» [Цит. по 7, с. 48].

Субъектность как педагогический феномен представляет собой целостную аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения [78, с. 9]. Субъектность – это системное качество студента, овладевающего разнообразными новыми видами и формами деятельности и социальных отношений, обладающего индивидуальным комплексом личностно-психологических функций, которые определяют и отражают результативность осуществляемой деятельности, одновременно развиваясь в ней, и детерминируют его сущностную, интегральную характеристику – общую способность к осознанному, самостоятельному, целенаправленному, саморегулируемому преобразованию исходных способностей и свойств в социально значимые и профессионально важные качества [6, с. 61].

По мнению Н. М. Борытко, О. А. Мацкайловой субъектную позицию студентов отличают следующие функции: самопознание (рефлексивная мыследеятельность, осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью), «самореализация (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил), самоутверждение (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта), самооценка (сопоставление потенциала, стратегии, процесса и результата своей и

других учебно-профессиональной деятельности)» [15, с. 31]. К функциям студента как субъекта деятельности относят также саморегуляцию (управление своим собственным развитием), самодетерминацию («формирование смысловой системы представлений о себе» (М. Р. Гинзбург), самоактуализацию («полное использование своих способностей и возможностей» (А. Маслоу).

Субъектность студента проявляется в его учебно-познавательной деятельности, в познавательном отношении к языку, миру, в ценностном отношении к людям своей и другой культуры, говорящих на разных языках. Субъектная позиция студента при ориентации образовательного процесса на формирование лингвистической компетенции выражается в следующем:

- студент участвует в определении целей и задач овладения фонетико-фонологическим, лексическим, грамматическим и орфографическим компонентами лингвистической компетенции, в отборе тем для изучения, в планировании сюжетных ходов занятия, ситуаций, видов взаимодействия с другими;
- студент влияет на темп прохождения материала и выбор видов деятельности с ним;
- если необходимо, студент просит у преподавателя дополнительную информацию или находит ее самостоятельно в различных источниках, консультируется с преподавателем;
- студент сам инициирует и организует проведение некоторых видов работ на практическом занятии и во внеаудиторной работе;
- студент размышляет о процессе формирования лингвистической компетенции;
- студент влияет на то, как и когда исправляются ошибки вербальной деятельности;
- студент выражает свое отношение к выполняемым видам деятельности, заданиям и упражнениям.

Полагаем, что все это можно обозначить как способность и желание студента принимать на себя определенную долю ответственности за ход и результат процесса овладения лингвистической компетенцией.

Сказанное выше убеждает в том, что субъектно-ориентированная маркер-технология формирования лингвистической компетенции требует ориентации на активную реализацию субъектной позиции студента в вербальной деятельности, а, следовательно, во взаимодействии с другими людьми, с окружающим миром и самим собой. Она предполагает «вращивание» носителя лингвистической компетенции, который видит цель вербальной деятельности и знает способы ее достижения, проявляет инициативу, ответственность и самостоятельность в разрешении проблем лингвокоммуникации, осуществляя рефлекссию самосовершенствования.

Результативность субъектно-ориентированной маркер-технологии в нашем понимании связывается со способностью побуждать мотивы, актуализировать творческий потенциал, обеспечивать самооценку деятельности, стимулировать работоспособность студента.

Таким образом, в отличие от традиционных образовательных технологий, нацеленных на достижение «надлежащего образовательного эффекта» (Н. В. Бордовская) и не всегда предполагающих выход на гуманистические межличностные отношения, маркер-технология формирования лингвистической компетенции ориентирована на субъектно-субъектное взаимодействие участников целостного педагогического процесса, интеграцию профессиональной и общекультурной подготовки специалистов с развитием их личностных качеств и стремления к самореализации. Основываясь на предметном содержании изучаемых дисциплин, маркер-технология формирования лингвистической компетенции, с одной стороны нацеливает на достижение необходимого уровня качества образования, с другой, обеспечивает каждому студенту возможность работы по индивидуальной программе, учитывает в полной мере его познавательные способности, мотивы, склонности и другие личностные качества.

Подчеркнем существенные признаки субъектно-ориентированной маркер-технологии формирования лингвистической компетенции студентов:

– ориентация студента на ценности и нормы лингвистической компетенции, развитие личности как субъекта вербальной деятельности;

- максимальная включенность в предлагаемую деятельность и активная позиция субъектов образовательного процесса;
- существенное усиление роли самого обучаемого, который участвует не только в получении знания, но и в его поиске, развитии, трансформации в практические умения и навыки;
- управление преподавателем самостоятельным поиском знаний студентов, формированием умений и навыков вербальной деятельности на основе системы аксиологических маркеров (целей, мотивов, знаний, опыта) с переходом к самоуправлению, саморегуляции и самоорганизации вербальной деятельности самим студентом;
- приоритет диалогического и полилогического (дискуссионного) взаимодействия в проведении лекционных и практических занятий;
- широкое использование проблемных ситуаций, творческих заданий (с элементами театрализации), проектов, предоставляющих возможность для импровизации, проявления активности, самостоятельности, удовлетворения познавательных интересов;
- создание и поддержание в образовательном процессе субъектно-субъектных отношений, атмосферы обращенности к человеческой личности, открытости, творчества, доброжелательности, взаимного уважения и доверия;
- обязательная рефлексия, включающая самоанализ, самооценку, интерпретацию, осмысление результатов своего участия в вербальной деятельности;
- коммуникативная и психологическая подготовка студентов к профессиональной деятельности на предметном содержании изучаемых дисциплин;
- максимальная индивидуализация процесса формирования лингвистической компетенции, что дает возможность каждому студенту проявить свой интеллектуальный и творческий потенциал применительно к избранной сфере профессиональной деятельности.

Сказанное выше позволяет назвать отличительные характеристики субъектно-ориентированной маркер-технологии формирования лингвистической компетенции студентов – субъектность, проблемность, саморазвитие субъектов, рефлексия.

Представляя собой целенаправленную систему действий субъектов целостного педагогического процесса, маркер-технология включает:

– действия преподавателей вуза по созданию условий субъектно-субъектного взаимодействия, обеспечивающих возможность студентам для выражения языковыми средствами своего отношения к окружающему миру, другим объектам и субъектам, самому себе; для мотивации к успеху, стремления к достижениям; для проявления самостоятельности и творчества, раскрытия личностного потенциала;

– действия студентов по осознанию, пониманию, оценке ценности лингвистической компетенции в межличностной коммуникации, в образовательном процессе и самообразовании, в личностной самореализации, в познании и других видах деятельности.

Таким образом, *субъектно-ориентированная маркер-технология формирования лингвистической компетенции студентов* – это организованное, целенаправленное и управляемое системой аксиологических маркеров взаимодействие субъектов образовательного процесса с использованием методов, форм и средств обучения, ориентированных на достижение планируемого уровня лингвистической компетенции, ценностных ориентаций личности, активизацию ее познавательных интересов, творческой самостоятельности, обеспечивающих саморегуляцию и самоорганизацию студентом своей вербальной деятельности и переход от субъектно-объектных отношений к субъектно-субъектным. Маркер-технология позволяет организовать формирование лингвистической компетенции студентов системно и процессуально. Она конкретизирует пути, средства, способы взаимодействия преподавателей и студентов и предлагает оптимальное их сочетание с целью достижения требуемого уровня лингвистической компетенции, исходя из конкретного содержания изучаемых дисциплин.

Сказанное выше убеждает, что субъектно-ориентированная маркер-технология обладает следующими педагогическими возможностями для формирования лингвистической компетенции студента:

– *на дидактическом уровне* – способствует более прочному усвоению языковых знаний, учит самостоятельно управлять своей учебно-познавательной деятельностью, обеспечивает овладение различными способами вербальной деятельности, способствует интеграции содержательных аспектов лингвистической компетенции с предметным содержанием изучаемых дисциплин;

– *на развивающем уровне* – обеспечивает развитие ориентировочных, аналитических, коммуникативных (речевых), информационно-технологических и рефлексивных умений;

– *на личностном уровне* – обеспечивает включение студента в проблемные ситуации, способствующие развитию его субъектных качеств (активности, самостоятельности, познавательного интереса, креативности).

Совокупность имеющихся возможностей маркер-технологии образует ее потенциал в формировании лингвистической компетенции студента.

Формирование лингвистической компетенции средствами маркер-технологии предусматривает этапность, учет времени, данных диагностики, педагогических условий. Маркер-технология реализует 3 этапа формирования лингвистической компетенции: *мотивационно-побудительный*, *исполнительский* и *контрольно-оценочный*. Каждый этап характеризуется конкретными целями и задачами, содержанием, методами, приемами и педагогическими средствами, которые определяются позицией субъектов целостного педагогического процесса и содержанием учебных дисциплин.

*Мотивационно-побудительный этап* необходим для привлечения внимания субъектов образовательного процесса к проблеме формирования лингвистической компетенции, знакомства с ее сущностными характеристиками, условиями формирования на основе системы аксиологических маркеров, с критериями и показателями личностных достижений, отражающих уровень знаний и умений личности, ее субъектный опыт.

*Исполнительский этап* обеспечивает овладение знаниями и развитие лингвокоммуникативных умений в атмосфере сотрудничества. Он предполагает формирование лингвистической компетенции студента в условиях обучения продуктивной вербальной деятельности на предметном содержании изучаемых дисциплин.

*Контрольно-оценочный этап* дает информацию о продвижении процесса формирования лингвистической компетенции к заданной цели. Он обеспечивает обратную связь на основе диагностики и коррекции полученных результатов.

Этапы маркер-технологии проходят параллельно с освоением предметных знаний, умений и навыков на основе отношения к студенту как к субъекту вербальной деятельности, активизации межсубъектных отношений, усложнения различных вариантов вербальной деятельности, «управляемой» аксиологическими маркерами. Присутствие на каждом этапе аксиологических маркеров есть обязательное условие данной технологии. Функциональная нагрузка последних на разных этапах формирования лингвистической компетенции неодинакова.

*Маркер-цель* на мотивационно-побудительном этапе определяет самостоятельную постановку цели, соответствующей мотивам коммуникации и проявляется в критической оценке исходного уровня лингвистической компетенции. На исполнительский этап данный маркер обозначает цель, соответствующую мотивам коммуникации, обуславливает выбор методов, приемов и средств совершенствования лингвистической компетенции субъектами образовательного процесса. В свою очередь, на контрольно-оценочном этапе маркер-цель свидетельствует о результатах сравнения объективной диагностики достигнутого уровня лингвистической компетенции и субъективной рефлексии.

*Маркер-мотив* на мотивационно-побудительном этапе указывает на формирование потребности в совершенствовании исходного уровня лингвистической компетенции. На исполнительский этап данный маркер призван выражать позитивную оценку выбора методов, приемов и средств осуществления вербальной деятельности субъектами образовательного процесса, а также получаемых ими результатов в совершенствовании лингвистической компетенции.

На контрольно-оценочном этапе маркер-мотив отмечает достигнутые успехи, выражает осознание необходимости лингвистической компетенции в личностном и профессиональном развитии, самореализации и самоактуализации

*Маркер-знания* на мотивационно-побудительном этапе помогает осуществить анализ и выразить субъективную оценку исходного уровня лингвистических знаний, знаний о лингвистической компетенции и способах ее проявления в коммуникации. На исполнительский этап данный маркер указывает на знания, необходимые в совершенствовании лингвистической компетенции (фонетические, лексические, грамматические, орфографические; норм речевого этикета и культуры речи). В свою очередь, на контрольно-оценочном этапе маркер-знания свидетельствует о достижении соответствия между лингвистическими знаниями и практическим опытом их использования; обрисовывает диапазон применения знаний в коммуникации.

*Маркер-опыт* на мотивационно-побудительном этапе свидетельствует о проявлении лингвистической компетенции в привычных видах вербальной деятельности. На исполнительский этап данный маркер проявляется при моделировании субъектно-ориентированных ситуаций, требующих обращения к предыдущему языковому опыту субъектов вербальной деятельности с опорой на маркеры цели и мотивы. На контрольно-оценочном этапе маркер-опыт отмечает (выражает) достижение цели, оправдывающей обращение к опыту лингвистической компетенции.

Критериями, определяющими динамику личностных достижений в формировании лингвистической компетенции выступают: праксиологический (операционально-деятельностный), гносеологический (информационно-знаниевый), аксиологический (ценностно-смысловой), рефлексивный. Данные критерии с соответствующими им показателями необходимы для осуществления объективной диагностики лингвистической компетенции на всех этапах ее формирования средствами маркер-технологии.

Моделируя процесс формирования лингвистической компетенции на основе субъектно-деятельностного подхода, следует исходить из уровневых сущностных

характеристик данного процесса и ориентации на развитие личности студента как субъекта вербальной и учебно-познавательной деятельности. В результате диагностики студенты могут быть распределены на несколько групп, соответственно уровню сформированности лингвистической компетенции: *низкий, средний и высокий*.

*Низкий уровень* соответствует элементарному, не раскрывающему степень сформированности лингвистической компетенции, где вербальная деятельность осуществляется как репродуктивная, требующая многократного повторения - по алгоритмам, образцам, речевым штампам, клише. Студент не проявляет самостоятельности и творчества в самовыражении, не ориентируется на воздействующий эффект речи, его познавательная активность не высока, причины успешности или неуспешности использования языковых средств не анализируются, взаимодействие носит преимущественно субъектно-объектный характер.

*Средний уровень* можно назвать функциональным. Он проявляется в способности планирования и осуществления вербальной деятельности по заранее намеченному плану. Его эвристический характер состоит в том, что самостоятельность, активность и творчество в учебно-познавательной деятельности студента находят свое выражение при поддержке преподавателя. Аксиологические маркеры помогают в осознанном выборе языковых средств, речевого стиля, коммуникативных действий, побуждают к самоанализу и самосовершенствованию. На данном уровне студент начинает ориентироваться на воздействующий эффект речи, себя и собеседника, опираясь на предыдущий опыт вербальной деятельности.

*Высокий уровень* характеризуется проявлением активно-творческой позиции студента, свободы самовыражения и самостоятельности в осуществлении вербальной деятельности, управляемой аксиологическими маркерами цели, мотива, знаний, опыта, и в учебно-познавательной деятельности в целом. Данный уровень лингвистической компетенции свидетельствует о способности студента самостоятельно выбирать вариативные языковые средства, способы речевого выражения и воздействия в соответствии с системой собственных ценностных ориентаций. Самооценка и самоанализ адекватно используются для определения

своего уровня лингвистической компетенции. Взаимодействие партнеров носит субъектно-субъектный характер. Субъектная позиция студента придает его лингвистической компетенции своеобразие, характеризует индивидуальный, неповторимый способ «формирования и формулирования мысли» (И. А. Зимняя).

Вместе с тем, опыт общеевропейской системы оценивания степени развития коммуникативной компетенции в целом показывает, что количество уровней может быть больше, т.к. внутри одного уровня могут быть выделены более низкие или более высокие подуровни.

Известно, что человек не рождается, а становится субъектом в процессе деятельности и общения. Наряду с приобретением предметных знаний, получаемых студентом в образовательном процессе, и усилением параметров субъектности (активности, самостоятельности, познавательных интересов, творчества, целенаправленности действий, рефлексивности) происходит переход на новый уровень лингвистической компетенции: с воспроизводящего на воспроизводяще-творческий, а от него на творческий. Границы перехода с одного уровня на другой строго не очерчены, поскольку каждый уровень субъектного проявления берет свое начало в предыдущем и служит основой для последующего.

Реализация субъектно-деятельностного подхода, принципов и правил формирования лингвистической компетенции в образовательном процессе вуза требует отбора адекватных методов, приемов и средств, необходимых для овладения содержанием обучения, предусмотренным учебными программами. Причем, специфика формирования лингвистической компетенции обязывает маркер-технологию предусматривать «интенсивную подачу материала, активную позицию и высокую степень самостоятельности обучающихся, постоянную внутреннюю обратную связь (самоконтроль и самокоррекцию), диалогичность, проблемность» [33, с. 96]. Соответственно приоритет отдается активным, интерактивным, проблемным методам и приемам обучения, ориентированным на продуктивную деятельность студентов и ее рефлексивный анализ, а также диалогическим формам организации лекционных и семинарских занятий

(проблемная лекция, лекция вдвоем, семинар-круглый стол, лекция-дискуссия и др.) [80].

Технологической единицей формирования лингвистической компетенции выступает *проблемная субъектно-ориентированная ситуация*. Вслед за Т. А. Ольховой, под субъектно-ориентированными ситуациями мы понимаем «специально-конструируемые фрагменты учебного процесса, актуализирующие проявление субъектных качеств, востребующие субъектный опыт, содержащие высокий потенциал проявления субъектности обучающихся [77]. Основными признаками субъектно-ориентированных ситуаций в образовательном процессе вуза выступают естественность возникновения; отсутствие принуждения к участию в них; наличие психолого-педагогических условий, побуждающих к субъектной деятельности. Средством включения студентов в ситуации являются различные виды работ и учебных заданий.

Таким образом, построенная на основе субъектно-деятельностного подхода маркер-технология формирования лингвистической компетенции студентов, определяет цели, содержание, включает совокупность целесообразных методов и педагогических средств. Она характеризуется этапностью (мотивационно-побудительный, исполнительский, контрольно-оценочный), логичностью (этапы технологии соответствуют логике формирования компонентов лингвистической компетенции), завершенностью (сформированность всех компонентов лингвистической компетенции, предполагающих мотивацию студентов к получению знаний, готовность и способность их использовать в учебно-познавательной деятельности и межличностной коммуникации), мультирезультативностью (формирование лингвистической компетенции, усвоение предметных знаний, способов действий и развитие субъектных качеств студента).

Маркер-технология формирования лингвистической компетенции – это технология субъектного обучения студента, поэтому все процедуры субъектного обучения должны осуществляться в полной мере на всех ее этапах, тактически изменяясь, соответственно поставленным целям, уровню сформированности лингвистической компетенции и динамике индивидуального развития субъектной

позиции студента. Поэтапное развитие взаимосвязанных компонентов в процессе формирования лингвистической компетенции обеспечивается комплексом педагогических условий.

### **3 Опыт формирования лингвистической компетенции студентов-филологов средствами маркер-технологии**

Опытная работа по проверке эффективности субъектно-ориентированной маркер-технологии в формировании лингвистической компетенции студентов включала диагностику уровня сформированности исследуемого качества у студентов 1-4 курсов, а также обучение английскому языку студентов-филологов. Опытное обучение проводилось с 2016 по 2019 гг. на базе факультета филологии Оренбургского государственного университета.

#### **3.1 Диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции студентов-филологов**

В ходе диагностики исходного уровня сформированности лингвистической компетенции студентов нами были использованы наблюдение; опросные методы (анкетирование, интервью, беседы, опросы); тесты и специальные модифицированные диагностики языковых навыков и лингвокоммуникативных умений. Вопросы анкет, бесед, интервью отразили основное содержание четырех компонентов лингвистической компетенции (фонетико-фонологический, лексический, грамматический, орфографический). По ответам на соответствующие вопросы мы смогли получить представление о степени их сформированности у студентов 1-4 курсов. Причем, поскольку все компоненты взаимосвязаны и представляют собой единое целое, в некоторых случаях предлагаемые для выбора ответы на вопросы послужили основанием для определения уровня сформированности разных компонентов лингвистической компетенции. Так для диагностики достижений студентов использовалась шкала общеевропейских уровней владения языком (приложение В), которая в виде отдельной таблицы представляет подробное описание уровней владения языком, отображая основные

параметры лингвистической компетенции (знания и умения), а также дополнительные категории (диапазон, точность, беглость, связность и т.п.).

В ходе наблюдений и анкетирования обозначились трудности, которые испытывают студенты в вербальной деятельности на иностранном языке. Так 35% респондентов ответили, что не могут быстро подобрать правильные лексические единицы, 23% имеют ограниченный словарный запас и боятся не понять собеседника (4%). Недостаточный грамматический навык обусловил трудность правильно согласовывать времена на английском языке (8% респондентов). Интересен тот факт, что все студенты, участвовавшие в анкетировании, считают себя способными к межкультурной коммуникации на изучаемом языке. 42 % студентов ответили, что не имеют трудностей, но при этом лишь 30% учащихся поставили себе наивысший балл за владение спонтанной речью на английском языке. Это говорит о том, что у студентов не развиты рефлексивные умения, они не могут адекватно себя оценить.

Диагностическое исследование состояния сформированности лингвистической компетенции студентов-филологов позволило обозначить 4 уровня: низкий, средний, выше среднего и высокий. Уровни сформированности лингвистической компетенции распределились следующим образом (таблица 1):

Таблица 1 – Уровень сформированности лингвистической компетенции (ЛК) студентов

<b>Уровень ЛК</b>	<b>1 курс</b>	<b>2 курс</b>	<b>3 курс</b>	<b>4 курс</b>
Низкий	60%	55%	30%	25%
Средний	20%	25%	20%	30%
Выше среднего	10%	10%	25%	15%
Высокий	10%	10%	25%	30%

Диагностика показала, что 60% первокурсников имеют низкий уровень сформированности лингвистической компетенции, 20% имеют средний уровень, 10% имеют уровень выше среднего и 10% студентов имеют высокий уровень

лингвистической компетенции. Проведенное исследование среди студентов второго курса показало, что 55% студентов имеют низкий уровень лингвистической компетенции, 25% имеют средний уровень, уровень выше среднего имеют 10% второкурсников, высокий уровень имеют 10% студентов-филологов второго курса. Комплексная диагностика среди студентов третьего курса определила, что 30% студентов имеют низкий уровень сформированности лингвистической компетенции, 20% имеют средний уровень, у 25% опрошенных студентов уровень лингвистической компетенции выше среднего, 25% студентов-филологов третьего курса имеют высокий уровень лингвистической компетенции. Исследование, проведенное среди выпускников факультета филологии, показало, что 25% имеют низкий уровень лингвистической компетенции, 30% имеют средний уровень, у 15% студентов уровень лингвистической компетенции выше среднего и только 30% выпускников имеют высокий уровень.

Около 50% опрошенных студентов 1 курса имели опыт решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, у 40% первокурсников такого опыта ещё не было и 10% указали, что такой опыт имели, но он закончился неудачно. Опрос второкурсников показал, что 60% студентов-филологов сталкивались с проблемой решения задач межкультурного и межличностного взаимодействия, у 25% такого опыта не было и 15% опрошенных испытывали проблемы при решении коммуникативных задач. Студенты третьего курса отметили, что 80% участвовали в решении межличностных и межкультурных задач, у 15% опрошенных студентов имелись затруднения в ходе решения межкультурных задач и 5% студентов ещё не сталкивались с данной проблемой. Все выпускники факультета филологии имели опыт решения задач межкультурного и межличностного характера, 10% студентов отметили, что в ходе решения данных задач у них возникали некоторые трудности, но они были незначительными.

В ходе интервью, бесед и анкетирования студентам был задан вопрос о том, какие лингвистические знания, а так же речевые навыки и умения им хотелось бы улучшить. Ответы студентов-филологов первого курса свидетельствовали о том, что 45% студентов нуждаются в углублении знаний лексики и грамматики английского

языка. Они хотят расширить словарный запас и овладеть логикой построения разных типов текстов. 30% хотели бы улучшить свои навыки построения вопросов разного типа, согласования времен, 35% имеют затруднения с пониманием аутентичной речи на слух. Похожие проблемы оказались характерными в большей или меньшей степени для студентов 2-4 курсов.

Беседы со студентами выявили, что 50% студентов первого курса, 40% студентов второго курса, 35% студентов третьего курса и 20% студентов-филологов четвертого курса затрудняются ответить, что такое лингвистическая компетенция. В ходе анкетирования студентам предлагалось выбрать тот компонент лингвистической компетенции, который, по их мнению, сформирован у них лучше всего. Первокурсники указали, что у 40% лучше всего сформирован лексический компонент, у 30% грамматический, у 20% фонетико-фонологический и лишь у 10% орфографический компонент лингвистической компетенции. Студенты второго курса считают, что у 45% лучше всего сформирован лексический компонент, 25% указали на грамматический, 20% фонетико-фонологический и опять лишь 10% студентов отметили, что орфографический компонент у них сформирован лучше остальных. Студенты-филологи третьего курса указали в анкетах, что у 50% лучше всего сформирован лексический компонент, у 30% грамматический, у 15% фонетико-фонологический и у 5% орфографический компонент. В ходе анализа анкет выпускников факультета филологии мы пришли к выводу, что у 45% студентов лучшего всего сформирован лексический компонент лингвистической компетенции, 35% указали грамматический, 20% отметили фонетико-фонологический компонент.

Анкетирование студентов-филологов предполагало вопрос о том, какой компонент лингвистической компетенции они хотели бы улучшить. Студенты всех курсов однозначно назвали, прежде всего, лексический и грамматический навыки, а так же способность к восприятию речи на слух и спонтанной иноязычной деятельности. Недостаточный уровень сформированности лингвистической компетенции у 50 % респондентов приводит к трудностям в овладении устной и письменной коммуникацией на изучаемом языке. 30% имеют трудности в переводе

различных типов текста с иностранных языков и на иностранные языки, 10% не могут свободно владеть изучаемым языком в его литературной форме. Низкий уровень лингвистической компетенции у студентов старших курсов вызывает трудности при аннотировании и реферировании документов, научных трудов и художественных произведений на иностранных языках (25% студентов третьего и четвертого курса).

Таким образом, исходя из данных, полученных в ходе опроса, мы пришли к выводу, что 90% всех опрошенных студентов-филологов (1-4 курс) имеют потребность в формировании лингвистической компетенции, остальные 10% опрошенных студентов не задумывались об этом.

Результаты диагностики лингвистической компетенции студентов-филологов определили ключевые дидактические задачи по ее формированию:

- определить пути создания положительной мотивации к формированию лингвистической компетенции;
- расширять языковые (фонетико-фонологические, лексические, грамматические, орфографические) знания и знания студентов о лингвистической компетенции, получаемые в образовательном процессе, формировать навыки и развивать умение их использовать адекватно ситуации общения в устной и письменной форме;
- развивать умение логично строить свое высказывание и обеспечивать в вербальной деятельности обратную связь;
- развивать умение анализировать и адекватно оценивать лингвистическую компетенцию свою и собеседника;
- анализируя, развивать умение позитивно воспринимать говорящего, независимо от социального статуса, пола, возраста, образования, и всегда как равного.

### **3.2 Формирование лингвистической компетенции студентов-филологов средствами маркер-технологии**

Приступая к формированию лингвистической компетенции студентов-филологов средствами субъектно-ориентированной маркер-технологии, мы исходили из понимания того, что ориентация на самостоятельную деятельность студента, стимулирующую становление его субъектной позиции в познании и общении, включает два основных момента:

1) психологическую готовность и желание студента осуществлять самостоятельную деятельность, а преподавателя – организовывать и направлять его деятельность;

2) способность студента действовать в соответствии с собственными внутренними мотивами и целями, а не навязанными кем бы то ни было извне; способность преподавателя создавать необходимые условия для проявления самостоятельности студента и правильно определять свое место в этом процессе.

Как показали наши наблюдения и результаты диагностики студентов разных курсов, большинству из них достаточно сложно осознать собственные желания, сформулировать конкретную конечную цель и спланировать цепь задач, решение которых ведет к достижению цели. В этом, прежде всего, им требуется помощь и поддержка со стороны преподавателя, а также других студентов. Особое значение имеет атмосфера доброжелательности, доверия, взаимной помощи и творчества, которая создается и поддерживается преподавателем.

Одна из важнейших задач, которая решается преподавателем в контексте субъектно-ориентированной маркер-технологии – это формирование определенного отношения к лингвистической компетенции и ее роли в процессе овладения иностранным языком: желание учиться, проявлять инициативу, стремление к сотрудничеству, динамичность, готовность обсуждать собственные успехи и неудачи. Наряду с этим студенты нуждаются в целом ряде умений, в том числе умения осознавать собственные потребности в лингвистической компетенции, выбирать адекватные способы и средства их реализации, оценивать результаты

своего труда. Поэтому на мотивационно-побудительном (подготовительном) этапе маркер-технологии следует позаботиться о создании положительной мотивации к учению, заучиванию многочисленных лексических единиц и грамматических правил, работе над произношением и интонацией.

На данном этапе требуется активная позиция студента, его максимальная включенность в предлагаемую деятельность, участие в получении знания, его поиске и трансформации в практические знания и умения, обязательное осмысление результатов, их самоанализа и самооценки. В связи с этим, целесообразно использовать европейский опыт и рекомендовать студентам заполнять языковой портфолио – личный документ, позволяющий человеку продемонстрировать свою лингвистическую компетенцию в изучаемом языке. Учитывая возрастающую роль межкультурной коммуникации и потребность в совершенствовании коммуникативно-речевого и прагматического аспекта иностранного языка для его использования в профессиональной деятельности, языковой портфолио выступает одновременно своего рода маркером-мотивом и маркером-опыта формирования лингвистической компетенции студентов. Он помогает в составлении индивидуальной программы совершенствования лингвистической компетенции студента, определяя цели и задачи, трудности, которые необходимо преодолеть, а также в дальнейшем зафиксировать достигнутые результаты.

На мотивационно-побудительном этапе реализации субъектно-ориентированной технологии важно познакомить студентов с системой аксиологических маркеров, обосновав их ценностный характер в формировании лингвистической компетенции. Студенты должны осознать, что маркеры, рекомендованные преподавателем, помогают быстро и правильно ориентироваться при выполнении заданий, корректно планировать свое высказывание, опираясь на знание и опыт. Практика показывает, что не все студенты одинаково принимают аксиологические маркеры и выражают готовность их использовать. Так студенты низкого уровня предложенную систему аксиологических маркеров воспринимают, как правило, равнодушно. Студенты среднего уровня воспринимают систему аксиологических маркеров как способ повысить воздействующую силу своего

участия в коммуникации, чтобы «произвести эффект». Студенты высокого уровня, нацеленные на успешную коммуникацию, сразу принимают систему аксиологических маркеров.

Ориентация на самостоятельную деятельность в совершенствовании лингвистической компетенции актуализирует целесообразность ознакомления студентов с мнемотехниками, выступающими в роли маркеров-знаний, обеспечивающих успех овладения лексико-грамматическими знаниями. О возможностях мнемотехнических приемов в формировании лингвистической компетенции упоминалось в п.1.2 настоящей монографии. В ходе нашей опытной работы мы знакомили студентов со способами обработки лингвистической информации в целях ее более эффективного запоминания, сохранения и воспроизведения. Наибольшее признание получили следующие способы:

- группировка;
- опорные пункты (тезисы, заголовки, вопросы, примеры, цифровые данные, сравнения, имена, эпитеты, эмоциональная реакция субъекта);
- мнемический план (совокупность опорных пунктов);
- классификация предметов, явлений, понятий по классам, группам, разрядам на основе определенных общих признаков;
- структурирование;
- систематизация; схематизация; аналогии;
- мнемотехнические приемы;
- перекодирование;
- достраивание запоминаемого материала;
- ассоциация [39].

Знания о способах эффективного запоминания и вариативные мнемотехнические приемы активно использовались на исполнительском этапе технологии как маркер-опыт и маркеры-мотивы в овладении иностранным языком при решении коммуникативных задач.

Формирование лингвистической компетенции студентов-филологов происходит в условиях интеграции предметного содержания лингвистических дисциплин: «Практикум по культуре речевого общения первого языка», «Практический курс основного иностранного языка», «Основной язык (теоретический курс)», «Практическая грамматика первого языка», «Практическая фонетика основного иностранного языка», «Реферирование и аннотирование на иностранном языке», «Практикум по переводу», «Перевод художественного текста». Все дисциплины ведутся на иностранном языке, что позволяет его использовать в качестве цели и средства обучения. Данные учебные дисциплины предоставляют возможность организовать эффективное формирование лингвистической компетенции студентов-филологов за счет интенсивного использования активных, интерактивных, проблемных методов и приемов обучения с опорой на аксиологические маркеры.

Так при овладении содержанием дисциплин «Практикум по культуре речевого общения первого языка» и «Практический курс основного иностранного языка» для формирования всех компонентов лингвистической компетенции целесообразно использовать задания и упражнения для активизации речевого восприятия и выражения. На наш взгляд, одним из наиболее эффективных методов у студентов младших курсов является «Ромашка вопросов» или «Ромашка Блума» (по имени американского психолога и педагога Бенджамина Блума).

Умение задавать разные виды вопросов является неотъемлемой частью грамматической компетенции. Именно вопрос «запускает» познавательную деятельность, направленную на решение какой-либо проблемы. С помощью вопроса можно получить новую информацию. Правильно задав вопрос, можно уточнить уже имеющуюся информацию. Можно использовать вопрос для перевода разговора в другое русло или продемонстрировать свое мнение, обозначить свою позицию. Правильно заданный вопрос может подсказать ответ. С помощью вопросов можно настроить собеседника на нужный темп, лад речи.

Метод «Ромашка вопросов» или «Ромашка Блума» позволяет практиковать шесть типов вопросов: простые, уточняющие, интерпретационные, творческие,

оценочные практические. Шесть лепестков ромашки – шесть типов вопросов (рисунок 3).

*Простые вопросы* требуют вспомнить факты. Их цель – помочь воспроизвести по памяти ранее изученный материал, факты, даты, имена собственные и т.п. Ключевые слова таких вопросов: Кто? Что? Когда? Какой? Где?

*Уточняющие вопросы* обычно начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что...?», «Если я правильно понял, то ...?» и задаются, чтобы уточнить не названную по каким-то причинам информацию.

*Интерпретационные (объясняющие) вопросы*, как правило, начинаются со слова «Почему?». В некоторых ситуациях они могут восприниматься негативно – как принуждение к оправданию. В других случаях они направлены на установление причинно-следственных связей. «Почему листья на деревьях осенью желтеют?». Если ответ на этот вопрос известен, он из интерпретационного «превращается» в простой.

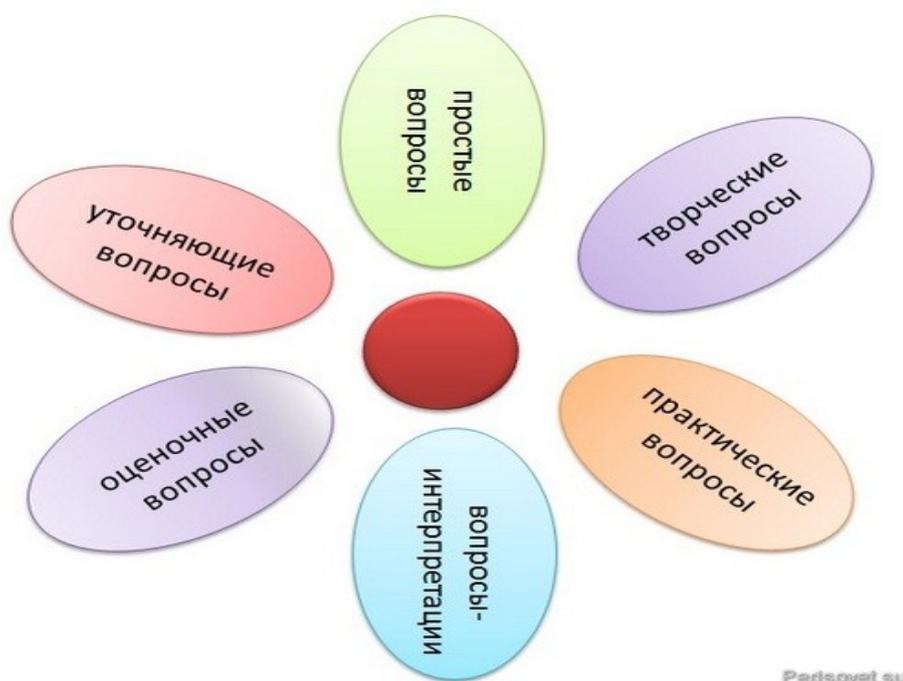


Рисунок 3 – Метод «Ромашка вопросов» или «Ромашка Блума»

*Творческие вопросы* часто содержат частицу «бы». «Как изменился бы мир, если бы все ледники растаяли? Что бы ты сделал, если бы прилетел на Марс?»

*Оценочные вопросы* важны для выяснения оценочных критериев каких-либо событий: «Почему умным быть лучше?», «Почему знание языков ценится высоко?»

*Практические вопросы* побуждают применить знания на практике и установить взаимосвязи между теорией и практикой. «Как посадить семена цветов?», «Как работает пылесос?»

Студенты должны научиться понимать и задавать все типы вопросов. Метод «Ромашка вопросов» позволяет отрабатывать как технику формулирования разных типов вопросов, так и ответы к ним, обеспечивая формирование лексико-грамматических навыков и развитие речевых умений. В процессе формирования грамматической и лексической компетенции главное требование к вопросам – возможность получить полный доказательный ответ. Если преподаватель не получает такого ответа, он должен задать уточняющие (Если я тебя правильно понял ... Ты утверждаешь, что ...), объясняющие (Почему?), оценочные (Это хорошо? Дайте оценку факту ...) и даже творческие (Если бы .... Как будут развиваться события?) вопросы. Ответы на неподготовленные заранее вопросы позволяет адекватно оценить степень сформированности лингвистической компетенции в целом (фонетико-фонологической, лексической, грамматической компетенции).

Постоянно направляя внимание студентов на точное понимание вопроса, преподавателю следует побуждать повторить его, сказать по-другому. Уточняющие, объясняющие, оценочные, творческие дополнительные вопросы, обеспечивают в учебном диалоге доказательность суждений, подготавливают к коммуникации в естественной языковой среде.

Постановка проблемных вопросов способствует переходу от шаблонных диалогов к спонтанным, а значит, требует анализа ситуации, вырабатывает скорость принятия решений. Формирование навыка постановки проблемных вопросов и ответа на них можно осуществлять с помощью формулирования вопросов по определенной теме с заданным словом. При изучении темы «Свободное время», например, в качестве ключевых выступают слова *друзья, спорт, выходные, компьютер*. Ключевое слово «друзья» может дать формулировку таких вопросов, как: Что ты делаешь в свободное время с друзьями? Как часто ты встречаешься в

свободное время с друзьями? Куда вы предпочитаете ходить с друзьями в свободное время? Тебе больше нравится проводить свободное время с друзьями или семьей, почему?

В качестве «проблемного задания» могут выступать и карточки с изображением определенных предметов, задача студентов сформулировать вопрос или просьбу с данным предметом и отреагировать на него. Например, на картинке нарисован велосипед, реакция: Давай покатаемся на велосипеде! Как давно ты научился ездить на велосипеде? Ответы на подобные реплики будут варьироваться, так как ход мысли каждого студента индивидуален и уникален.

В контексте формирования лингвистической компетенции студентов 1 курса для активизации лексико-грамматического материала, развития коммуникативных и когнитивных умений по темам «My Family» и «Dwelling» мы использовали «Ромашку вопросов» Б. Блума [163]. Исходя из типов вопросов, обеспечивалось формирование соответствующих навыков и развитие умений от репродуктивного уровня до творческого: на воспроизведение знаний, их понимание и сознательное применение. При этом значимыми становились маркеры-знания, мотива, цели.

Первая группа вопросов имела цель воспроизвести по памяти ранее изученный материал, факты, даты, имена собственные и т.п. Ключевые слова у таких вопросов были следующие: Who? What? When? Where? Which? Студентам предлагалось выполнить следующие действия: to choose, to match, to name, to recall, to show, to find out. Предтекстовые и послетекстовые задания содержали вопросы типа: Which one...? What is...? Where is...? How did...happen? Why did...? When did...? Who were the main...? How is...? When did...happen? Can you recall...? Who was...? [163].

Вторая группа вопросов - вопросы, проверяющие понимание фактов через перевод, сравнение, описание, поиск основной идеи, ориентировали студентов на совершение следующих речевых действий: classify, compare, illustrate, translate, show. What facts or ideas show...? What is the main idea of...? Can you explain what is happening...? What can you say about...? Which is the best answer...?

Третья группа вопросов – вопросы на применение знаний и развитие коммуникативных умений требовали от студентов продемонстрировать понимание фактов и идей с помощью организации материала, сравнения, перевода, интерпретации, описания и выделения основных мыслей. Их ключевые слова: compare, illustrate, show, translate, demonstrate. Ответы на подобные вопросы стимулировали развитие лексической и грамматической компетенции, развивали умения говорить самостоятельно без опоры на полные записи того, что используется в высказывании, но с опорой на маркеры опыта и знаний. На практических занятиях со студентами старших курсов использовались также вопросы на анализ, синтез и оценку.

Эффективным средством формирования лингвистической компетенции у студентов 1 курса (в составе всех ее компонентов, включая и орфографический) может выступать стратегия «Вопросительные слова». Студентам предлагается записать в таблицу, состоящую из двух колонок, слова по теме «Путешествие», например, связанные с путешествием в Великобританию (Таблица 2). Для примера в таблице приведен перевод.

Таблица 2 – Пример использования стратегии «Вопросительные слова» при изучении темы «Путешествие/Travelling»

Вопросительные слова	Ключевые слова
Where? / Где?	The Thames / Темза
Where? / Куда?	Big Ben / Биг Бен
When? / Когда?	London / Лондон
Why? / Почему?	Great Britain / Великобритания
How? / Как?	United Kingdom / Объединенное королевство
How many? How much? / Сколько?	Queen / Королева

В правую колонку студенты пишут понятия, связанные с изучаемой темой, а в левую записывают вопросительные слова, не менее 8-10. После этого студентам

предлагается за 5-7 минут сформулировать как можно больше вопросов, используя слова из двух колонок. Работа может быть как индивидуальная, так и парная. Лучшие вопросы отмечаются, студенты поощряются. Так совершенствуются фонетико-фонологическая (интонация вопросительного предложения), лексическая и орфографическая компетенции.

Вместе со стратегией «Вопросительные слова» целесообразно использовать прием «Толстый и тонкий вопросы». Достаточно взглянуть на таблицу 3, чтобы понять суть данного приема.

Таблица 3 – Прием «Толстый и тонкий вопросы»

?	?
В левую графу записываются вопросы, на которые предполагается развернутый, «долгий», обстоятельный ответ. Например, «Какова связь между временем года и поведением человека?»	В правую графу записываются вопросы, на которые предполагается однозначный, «фактический» ответ. Например, «Который сейчас час?»

Прием «Толстый и тонкий вопросы» традиционно используется в следующих ситуациях учебного процесса:

- *Для организации взаимопроса.* После изучения темы студентам предлагается сформулировать три «тонких» и три «толстых» вопроса, связанных с пройденным материалом. Затем они опрашивают друг друга, используя свои таблицы.

- *Для начала беседы по изучаемой теме.* Если просто спросить: «Что вас интересует в данной теме?», есть вероятность, что вопросы окажутся необдуманными и скороспелыми. Если же после небольшого вступления попросить студентов сформулировать хотя бы по одному вопросу в каждую графу, то уже можно будет судить об основных направлениях изучения темы, которые интересуют учащихся, что поможет определиться с активным лексическим минимумом.

- Для определения вопросов, оставшихся без ответа после изучения темы. Достаточно часто студенты задают вопросы, не учитывая время, которое потребуется для ответа. Преподаватели называют такие вопросы неуместными и несвоевременными. Описанный прием развивает умение оценивать уместность того или иного вопроса, хотя бы по временному параметру.

Заметим, что формирование лингвистической компетенции студентов на практических занятиях по дисциплинам «Практикум по культуре речевого общения первого языка», «Практический курс основного иностранного языка» проходит комплексно. Оно требует тесной взаимосвязи с развитием умений слушать и слышать собеседника, следить за его логикой, соотносить услышанное с приобретением знаний, связывать конкретные факты с выводами, размышлять вслух, делать корректные обобщения и выводы. Учитывая данное требование, маркер-технология обращается к методам, приемам и средствам технологий интерактивного взаимодействия.

Положительный опыт формирования лингвистической компетенции студентов-филологов может принести так называемое «Броуновское движение», потенциал которого успешно раскрывается в ходе практических занятий по дисциплинам «Практикум по культуре речевого общения первого языка», «Практический курс основного иностранного языка», «Практическая грамматика первого языка», «Практическая фонетика основного иностранного языка».

«Броуновское движение» предполагает свободное перемещение студентов по аудитории с целью сбора заданной информации. В процессе взаимодействия формируются навыки фонетического, лексико-грамматического, интонационно-синтаксического оформления высказываний в соответствии с нормами изучаемого языка (конструирование различных типов вопросов и их произношение с правильной интонацией). Для реализации настоящей стратегии в рамках маркер-технологии могут быть использованы пять групп приемов интерактивного взаимодействия: «Интервью», «Банк информации», «Поиск пары», «Координация действий», «Дискуссионная игра», которые создают условия для включения в общение всех студентов.

Общим признаком группы приемов «Интервью» является задача опросить как можно больше присутствующих на занятии студентов с тем, чтобы выяснить их мнения, суждения, ответы на поставленные вопросы по изучаемой теме. Для этого, работая одновременно, студенты свободно перемещаются по аудитории, выбирают того, кому адресуют свои вопросы, фиксируя ответы, выбирают другого и т.д. Общие итоги записываются на доске или выносятся на монитор компьютера и используются для дальнейшего обсуждения. Названная группа приемов не имеет тематических ограничений и может быть использована для тренировки актуального лексико-грамматического материала в интерактивном режиме.

Особенность группы приемов «Банк информации» заключается в том, что каждый студент сначала овладевает небольшим фрагментом информации, затем в результате интерактивного взаимодействия с другими студентами получает дополнительную информацию из коллективного банка и так приобретает всю необходимую сумму знаний сумму знаний.

В основе группы приемов «Поиск пары» лежит условие, что в группе студентов каждый имеет свою пару, о которой не догадывается и которую должен найти, задавая другим студентам различные вопросы. Лексико-грамматический материал на разных этапах обучения может варьироваться по трудности и соответствовать познавательным возможностям студентов. Например, по теме «Dwelling» студентам 1 курса раздаются карточки с изображениями домов, и они должны найти одинаковые. Рассуждая о хобби и увлечениях, студентам может быть предложено через обсуждение найти «союзника» по проблеме.

Для реализации группы приемов «Координация действий» существуют различные формы. Одна из них заключается в том, чтобы организовать между участниками общения «обмен предметами». Каждый студент получает карточку с изображенным на ней предметом, а так же то, что он хотел бы получить в результате обмена. Карточки составляются так, что прямой обмен невозможен. Участникам необходимо попробовать несколько вариантов и через серию «обменов» получить желаемую вещь. Участники, как правило, не знают о содержании других карточек и пользуются вопросами для того, чтобы «обменяться предметами». В завершении

участники рассказывают, как им удалось получить необходимую вещь. «Обмен» осуществляется на основе маркеров-цели, мотива, опыта и знаний. Такие приемы активизируют тренировку лексико-грамматического материала и его использование в новых ситуациях.

По условиям «Дискуссионной игры» ее участники должны отреагировать на прочитанное, услышанное, увиденное следующими способами: сообщением дополнительной информации, вопросом, согласием, возражением. Побеждает тот, кто раньше других использует все необходимые формы высказывания, и чьи рассуждения будут наиболее убедительными. Ведущий фиксирует участие в «дискуссионной игре» на доске в таблице, где каждое высказывание студентов помечается, к примеру, знаком «+». В конце игры подсчитывается наибольшее количество плюсов, выбирается победитель.

В условиях реализации перечисленных выше приемов активизируется мыслительная деятельность, усваиваются знания производительных норм и правил лексико-грамматического оформления высказываний, повышается мотивация говорения и общий «тонус» занятия, обеспечивается переход к более сложным формам ролевого и дискуссионного взаимодействия.

На практических занятиях по дисциплине «Практический курс основного иностранного языка» у студентов 2 и 3 курсов помимо отмеченных выше групп приемов для формирования лингвистической компетенции использовались и другие коммуникативные стратегии с опорой на аксиологические маркеры-цели, мотива, знаний, опыта. Среди них: сотрудничество студентов в выработке единой цели; комбинирование информации, известной разным участникам; передача информации от одного участника другому; «противоположности».

В опытной работе нами признаны эффективными задания, предполагающие «информационное неравенство»: обнаружить различия с помощью вопросов, восполнить недостаток информации в текстовой деятельности, выработать единое мнение при расхождении точек зрения, собрать вместе и сопоставить доказательства. Имея перед собой маркер-цель, опираясь на маркеры опыта и

знаний, актуализировались знания, навыки и умения, составляющие содержание лингвистической компетенции студентов.

Переход от этапа к этапу в процессе формирования лингвистической компетенции обуславливает обращение к вариативному технологическому обеспечению. Так определяется целесообразность обращения к таким приемам обучения как «ПОПС-формула» и «Аквариум».

«ПОПС-формула» (позиция – обоснование – пример – следствие) была принята к применению, поскольку интеграция этой формулы с маркерами-цели, мотива, знаний и опыта успешно помогала студентам «прояснять» мысли, учила излагать свое мнение в четкой и сжатой форме, опираясь на рекомендованный языковой материал.

Прием «Аквариум» стал промежуточным звеном при переходе с мотивационно-побудительного на исполнительский этап маркер-технологии, где широко использовались субъектные стратегии обучения. Данный прием представляет собой элемент театрализации; он похож на спектакль, где «зрители» выступают в роли наблюдателей, экспертов, критиков, аналитиков, а небольшая группа «актеров» анализирует проблему, разыгрывая ситуацию в кругу «перед лицом общественности». По предложенному преподавателем «аквариумному диалогу» студенты-актеры представляли ситуацию, а задача студентов-зрителей заключалась в том, чтобы заметить, объяснить свои выводы, сказать, чем руководствовались, на чем основывались. Возможность увидеть Другого со стороны, наблюдать реакцию на чужую мысль, анализировать способы аргументации и налаживания конфликта способствовали формированию фонетических, лексических, грамматических навыков и развитию умений лингвистической компетенции студентов.

На исполнительском этапе маркер-технологии отчетливо выявились 3 последовательные фазы алгоритма управления процессом формирования лингвистической компетенции студентов с использованием аксиологических маркеров: ценностно-мотивационная, личностно-творческая, субъектно-деятельностная.

На *ценностно-мотивационной фазе* происходит знакомство студентов с *предлагаемой преподавателем* системой аксиологических маркеров, принятие ее и практика применения в лингвокоммуникации для решения учебно-познавательных задач. Выбор аксиологических маркеров контролируется преподавателем. Успешность или неуспешность решения поставленных задач (проблемных вопросов, ситуаций и т.п.) анализируется в ходе конструктивного диалога преподавателя и студентов.

На *лично-творческой фазе* студенты пытаются решить *самостоятельно* проблемные ситуации, обсуждая «опорные» маркеры в группе, проговаривают их вслух и используют *с одобрения преподавателя*. Таким образом, на данной фазе студенты имеют возможность проявить творчество в выборе иерархии маркеров, проверить на практике и проанализировать их роль в понимании цели своей деятельности и осознании способов ее выполнения на основе имеющегося опыта и знаний. Роль преподавателя на данной фазе – диагностически-коррекционная.

*Субъектно-деятельностная фаза* нацелена на практику студентов в *самостоятельном*, творческом решении проблемной (или иной нестандартной) ситуации в режиме субъектно-субъектного взаимодействия. Система целесообразных маркеров не обсуждается и не контролируется извне. Использование маркеров носит самоорганизующийся характер; они автоматически включаются в лингвокоммуникацию. На данной фазе студент уже хорошо знает, как важно видеть мотив и цель коммуникации (маркер-мотив, маркер-цель), чем может помочь предыдущий опыт коммуникации (маркер-опыт), какие языковые знания помогли, а каких недостаточно (маркер-знания). Стремление преодолеть недостаточность знаний и опыта на субъектно-деятельностной фазе, как и на предыдущих фазах, выступает стимулом продуктивной иноязычной коммуникации.

Фазы соответствуют этапам становления субъектной позиции студента – от пассивного к активному исполнителю, пытающемуся самостоятельно найти применение известному способу действия, а от него – к творческому деятелю. Границы перехода от одной фазы к другой четко не обозначаются. Они зависят от мотивации студента и преподавателя, содержания учебной дисциплины, уровня

лингвистической компетенции субъектов образовательного процесса, используемых приемов обучения. Вместе с тем, диагностика промежуточных результатов показала, что смена фаз сопровождается положительными изменениями в лингвистической компетенции студентов по критериям и показателям фонетико-фонологического, лексического, грамматического и орфографического компонентов.

Наши наблюдения, анализ результатов промежуточной и итоговой аттестации студентов, анкетирование и беседы показали, что вовлечение студентов к участию в различных формах межкультурного взаимодействия (диалогического, полилогического, дискуссионного) является необходимым условием совершенствования лингвистической компетенции. Основным технологическим приемом для достижения поставленной цели служит проблемная субъектно-ориентированная ситуация, предоставляющая возможность студенту для активизации языкового материала в ходе активного, самостоятельного поиска решения проблемы, удовлетворяющей конкретным познавательным интересам.

Педагогической наукой накоплен большой опыт использования проблемных ситуаций, которые классифицированы по многочисленным признакам [106]. Средством включения студентов в соответствующие ситуации являются различные виды работ и учебных заданий. При конструировании проблемных субъектно-ориентированных ситуаций, нацеленных на формирование лингвистической компетенции студентов-филологов, мы ориентировались на их признаки, выделенные Т. А. Ольховой:

- содержат в себе несколько конкретных путей реализации, создающих точки бифуркации, «точки роста», как возможные направления деятельности студента по самосозданию;
- допускают разный уровень субъектной включенности, обеспечивающий автономность личности и невмешательство в ее внутреннее пространство;
- предполагают приобретение студентами субъектного опыта и навыков саморегуляции;

– направлены на «запуск» механизмов ценностной ориентации и самоорганизации, потенциально представленных в личностной системе студента [77; 79, с. 277].

Многоплановость проблемной субъектно-ориентированной ситуации, предполагающая разные виды деятельности студентов, связанные с восприятием, тренировкой и активизацией языкового материала в ходе оценки, интерпретации явлений, творческой деятельности, позволила использовать ее, как средство достижения результативности в формировании лингвистической компетентности. Исходя из особенностей учебной дисциплины, проблемные ситуации, создаваемые преподавателями, строились в виде эвристической беседы или представлялись различными диалогическими/монологическими ситуациями (информативно-проблемными, оценочно-интерпретационными, функционально-ролевыми), конструктивными и полемическими.

Как правило, ситуации диалогического, полилогического, дискуссионного характера содержали в себе коммуникативную задачу, для решения которой студенты должны обладать лексико-грамматическими знаниями, знаниями речевых клише (маркер-знания). Ключевая роль в решении коммуникативной задачи отводилась маркеру-цели. Маркер-мотив проявлялся в успешной организации взаимодействия и выражения собственной точки зрения. Опираясь на знания и опыт, студентам предлагалось выбрать, доказать, убедить, представить. Например:

*1. Work in pairs. List at least 5 different things that people can become addicted to. Choose one from your list and discuss the possible results of this addiction. Try to persuade the others in your group.*

*2. In groups of three or four, decide creative punishments for these crimes or offences. Reach agreement with other students.*

✓ *An arsonist, who sets fire to a local beauty spot, for example, a forest.*

✓ *A 15-year-old who is caught drinking and smoking.*

✓ *Someone who parks illegally causing major traffic delays.*

✓ *A couple whose dogs bark incessantly and bother the neighbors.*

*Compare with other groups and decide which you think are the best.*

*3. Robot teachers. English-teaching robots, called “Engbots” have been introduced in schools in Korea. It’s expected that by 2025 these robots should be able to teach on their own, so that there will be no need for English teachers in the classroom.*

*Work in groups of four. Discuss the pros and cons of this idea. Give your opinion and try to reach agreement with other groups.*

В ходе практического занятия студенты включались в анализ проблемной ситуации и пытались решить ее с помощью аксиологических маркеров. Как правило, первыми в обсуждение включались студенты, находящиеся на высоком или выше среднего уровне лингвистической компетенции. В некоторых ситуациях они предлагали даже несколько вариантов решения с обязательной аргументацией своего выбора. Затем к обсуждению присоединялись студенты среднего уровня, начиная свой анализ со слов «It seems to me.../ Мне кажется...», «And what if.../ А что, если...». Представители низкого уровня начинали свой ответ словами: «I agree that.../ Я согласен, что ...», «I think so too... Я думаю также...» и т.п. Если проблему решить не удавалось (проблемная ситуация вызывала потребность в получении новых лексико-грамматических знаний и умений), преподаватель раскрывал ее содержание, актуализируя роль языковых знаний. Если студенты успешно решали проблему, то создавались новые проблемные ситуации. Таким образом, студент ставился в позицию субъекта обучения, он овладевал новыми способами действия, и как результат у него появлялись новые знания. Для формирования лингвистической компетенции важно, что проблемные субъектно-ориентированные ситуации, создаваемые на программном содержании изучаемых дисциплин, стимулировали овладение новыми фонетико-фонологическими и лексико-грамматическими знаниями, речевую активность студентов, заставляли их выразить то, что и как они поняли, стимулировали мыслительные процессы, эмоции, воображение.

На исполнительском этапе маркер-технологии применялись проблемные субъектно-ориентированные ситуации, которые были нацелены на:

– понимание содержания учебного материала и адекватное выражение мысли, точность и ясность выражения; системность, лаконизм, расширение словарного запаса;

- обогащение словарного запаса, где особое внимание уделялось смысловой стороне лингвокоммуникации, ее наполняемости, соответствию нормам изучаемого языка;
- становление субъектной позиции студента посредством совершенствования лингвокоммуникативных умений – размышлять вслух, защищать свою точку зрения, аргументировать, возражать, убеждать, задавать вопросы, выражать свое отношение;
- обогащение экспрессивных сторон лингвокоммуникации, которые создают эмоциональную атмосферу, развивают выразительность и образность;
- разрешение ситуаций конфликтного характера (расхождение мнений, ситуации оценивания и т.п.).

Приведем примеры проблемных ситуаций, использованных нами в работе со студентами-филологами 4 курса на практических занятиях по дисциплине «Практический курс первого иностранного языка» по теме «Mass media» [80].

*Ситуация 1. Вы принимали участие в работе экзит-полла после голосования на недавно прошедших выборах. Подготовьте анализ общественного мнения по Вашему избирательному участку, используя статистические данные об электорате и опираясь на аксиологические маркеры-знания и опыта. Сравните Ваш прогноз с прогнозом ведущих аналитиков.*

*Ситуация 2. Вы участвуете в подготовке телевизионной программы, посвященной проблемам социальной сферы. Вам поручено проанализировать общественное мнение по проблемам здравоохранения (образования, транспорта, туризма, спорта, культуры). Составьте список вопросов, которые помогут в сборе материала для анализа общественного мнения жителей Вашего города.*

Систематическое использование проблемных субъектно-ориентированных ситуаций монологического, диалогического и полилогического характера в значительной степени способствовало расширению словарного запаса и развитию речевых умений, что подтвердилось в ходе диагностики на обобщающем этапе опытной работы.

### 3.2.1 Опыт использования ролевой игры как технологического инструмента формирования лингвистической компетенции студентов

В контексте формирования лингвистической компетенции студентов сохраняют свою результативность коммуникативно-лингвистические и ролевые игры. Потенциал коммуникативно-лингвистических игр, выступающих одним из методов рассматриваемой технологии, был представлен нами в учебном пособии «Маркер-технология формирования лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе высшей школы» [83]. Остановимся на реализованных нами возможностях ролевых игр в формировании лингвистической компетенции студентов-филологов.

На наш взгляд, начинать использование ролевой игры следует с ее контролируемого варианта, а затем переходить к умеренно-контролируемой, свободной, эпизодической и длительной ролевой игре.

*Контролируемая ролевая игра*, представляющая собой, как правило, разыгрывание готового диалога, способствует тренировке произносительных и лексико-грамматических навыков в интерактивном контексте. Зачастую задание может иметь следующую формулировку: «Listen, read and act out!». *Умеренно-контролируемая ролевая игра* предоставляет студентам возможность вступить во взаимодействие в наиболее аутентичных условиях за счет принятия на себя роли, учит самостоятельно отбирать необходимый языковой материал для оформления реплик персонажа, чья роль взята на время проведения игры. Пример формулировки установки: «Work in pairs. Develop the situation!». В *свободной ролевой игре* предлагаются обстоятельства лингвокоммуникации, присутствует простор для инициативы и творчества, который побуждает студентов (маркер-стимул) без помощи извне и неподготовлено решать, какой лексико-грамматический материал им использовать (маркер-знания, маркер-опыт). *Эпизодическая ролевая игра* посвящена проигрыванию конкретного эпизода. *Длительная ролевая игра* предусматривает разыгрывание серии эпизодов в течение длительного периода (например, посвященных одной теме).

Независимо от избранного варианта ролевой игры особенностью ее технологического обеспечения является соблюдение следующих этапов:

– *этап подготовки* (разработка сценария и составление плана проведения игры, описание ролей и выявление характерных особенностей персонажей, определение функционала аксиологических маркеров на всех этапах игры);

– *этап объяснения* (формулировка цели, ориентация участников, распределение ролей, проработка или повторение предварительно подготовленного языкового материала, знакомство с правилами игры);

– *этап проведения* (непосредственный процесс игры, проигрывание предложенной ситуации, исполнение ролей);

– *этап анализа и обобщения* (рефлексивный анализ, констатация достигнутых результатов, анализ/самоанализ ошибок и их коррекция /самокоррекция, подведение итогов, поощрение лучших).

Широкие возможности для использования ролевой игры на занятиях по дисциплине «Практический курс первого иностранного языка» у студентов-филологов 1-4 курсов предоставляют изучаемые темы: «Family», «Shopping» (1 курс); «Health and Body Care», «Travelling», «Sport», «Weather», «College Life», «Choosing a Career» (2 курс); «Man and Nature», «Mass media» (4 курс). Приводим примеры использования некоторых ролевых игр на исполнительском этапе маркер-технологии.

Изучая тему «Travelling», студенты 1 курса работают в парах, им необходимо разыграть диалог между покупателем и билетёром. Эта ролевая игра относится к контролируемому виду. У студентов есть опорные фразы, с помощью которых они составляют свой собственный диалог, однако игра может иметь и творческий характер, нацеливая студентов на использование в речи дополнительного материала (маркер-цель).

Role 1: You are a passenger. You are to ask for the tickets in the ticket office. Imagine where, with whom, by plane or by train you are going to travel. These words will help you: *Excuse me, can I have...can you give me a ticket/tickets for the morning*

*passenger train/the evening fast train/the morning flight/the evening flight/the morning bus to... Moscow, London, Rimini...*

Role 2: You are a cashier. Serve the client but firstly ask a dispatcher for information, if they have these tickets. You can use these words: *Here is a ticket...Here are tickets...Oh, it's a pity. But there are no tickets for train...Wait a minute I have to ask a dispatcher...*

На этапе контроля уровня сформированности лингвистической компетенции по теме «Travelling» целесообразно провести следующую ролевую игру: участники делятся на группы по три человека, у каждой группы есть карта города, на которой указаны достопримечательности (выдается преподавателем). Игроки исполняют следующие роли:

- 1) местный житель, который должен сориентировать туристов, где находится музей и/или отель;
- 2) турист-мужчина, который хочет попасть в музей ретро-автомобилей;
- 3) его уставшая жена, которая уговаривает мужа вернуться в отель, но не знает, где он находится.

Студенты задают друг другу вопросы, «устанавливают» местоположение музея и отеля, приходят к компромиссу. При условии предварительной работы с лексико-грамматическим материалом на основе условно-речевых и речевых упражнений считаем возможным провести данную ролевую игру как умеренно-контролируемую, т.е. студенты самостоятельно конструируют реплики, пользуясь системой аксиологических маркеров.

Положительный эффект формирования лингвистической компетенции и эмоционально-ценностного отношения к окружающим в опытной работе со студентами 1 курса получила групповая умеренно-контролируемая игра по теме «Family». Здесь возможно распределение ролей преподавателем (маркер-стимул) или выбор вариантов студентами на основе собственного опыта (маркер-опыт). Например:

Role 1. You are a mother, you are afraid of mosquitoes and snakes, it makes you shiver to «death».

Role 2. You are a father. You would love to fish. You are able to pitch a tent within 55 seconds.

Role 3. You are a dog. You don't want to stay at home although long rides make you sick. You don't care where to go, the most important thing for you is not to leave your favorite fluffy toy to sleep with.

Role 4. You are a grandmother. You use a wheelchair to move, but you don't want to miss the fun. You like lakes very much.

Role 5. You are an elder son. You are 18 years old and want to travel with your friends this weekend.

Role 6. You are a younger son. You are 12 years old. You get sunburn easily. You don't want to spend time near neither lakes nor rivers. You are allergic to milk.

Role 7. You are an aunt. You are a mother's sister. You haven't seen your sister and nephews for ages and eager to join any adventure.

Role 8. You are a daughter. You are 5 years old. You want to see a pony. Your favorite dish is ice-cream.

Role 9. You are a younger son's friend. You are fond of stars and want to take a telescope with you. It is very important.

Участникам игры необходимо разработать маршрут похода или определиться с местом проведения выходных на природе. Следует обсудить и прийти к общему решению, принимая во внимание все условия: денежные затраты, места для посещения, транспортное средство, игры и развлечения, питание. Главный герой из числа сильных студентов ведет дискуссию и подводит итог обсуждению (роль матери или отца).

В рамках изучения темы «College Life» со студентами-филологами 2 курса была разработана и проведена умеренно-контролируемая ролевая игра – телепередача «Scientific Thursday», посвященная теме «Why do we learn foreign languages?». Сюжет игры заключался в следующем: в студию на телепередачу приглашены гости. Участникам дискуссии предлагается обсудить причины, по которым люди начинают изучать иностранный язык. Студенты получают следующие роли: ведущий, путешественник со стажем, ученик 7-го класса, мама

ученика, дедушка ученика, ученый-биолог, бизнесмен, жена бизнесмена, дипломат, лингвист и телеведущий программы «Полиглот», переводчик, представитель турфирмы, житель Атланты, учитель английского языка. На этапе подготовки ролевой игры осуществляется отработка необходимого лексико-грамматического материала. С помощью языковых упражнений активизируются вводные слова и конструкции, помогающие вступать во взаимодействие и выражать свою точку зрения (in my opinion, from my point of view, I'm absolutely convinced that... I'm sure that... I strongly believe that... I have no doubt that...), а также самые употребительные слова-заполнители пауз (well, like, actually и др.) (маркеры-знания). Условно-речевые упражнения помогают в употреблении разных типов вопросов (общий, специальный, разделительный, альтернативный и вопрос к подлежащему), совершенствуя грамматическую компетенцию. В ходе игры проверяется корректность произношения названий стран и языков (Portuguese, Chinese, Japanese, Dutch, French, Arabic, Greek, China и др.), умения монологической речи (маркер-опыт).

Для студентов-филологов 2 курса со средним и выше среднего уровнем сформированности лингвистической компетенции по теме ««College Life» находим целесообразным проведение и другой свободной ролевой игры-телепередачи, на которой собрались специалисты в области образования, родители, учащиеся и просто все те, кого волнует будущее школы как общественного института образования и воспитания. Собравшимся в студии участникам предстоит ответить на вопрос: Какая она школа будущего? Чему и как должны учить? Каким должен быть педагог? Для проведения игры необходимы роли: ведущий/ведущая первого канала, заместитель директора по развитию НИУ ВШЭ, мама двоих детей, психолог, основатель образовательного портала, доктор педагогических наук, стартапер и молодой ученый и отец, ученик общеобразовательной средней школы, студент дневного отделения, художник, независимый зарубежный эксперт, бабушка отличника. Студенты предварительно сами придумывают себе имена и прорабатывают характер роли.

В контексте обсуждения темы «Choosing a Career» студентам 2 курса может быть предложена умеренно-контролируемая ролевая игра, нацеленная на обсуждение будущей карьеры и выбора сферы деятельности. Предлагаем разыграть прохождение собеседования при устройстве на работу.

Студенты делятся на пары: один из них играет роль потенциального работодателя, второй – соискателя, затем играющие меняются ролями. Предварительно они договариваются, на какую позицию претендует интервьюируемый, и какую должность занимает интервьюер. Примерный план собеседования выглядит следующим образом (представлен преподавателем в качестве опоры):

- 1) Greetings, the way you got here.
- 2) Tell about yourself what you find important.
- 3) What is your education? Would you recommend the same education to your friends?
- 4) Which salary would be sufficient for you?
- 5) Which benefits will get our firm if you are accepted? How could you improve the processes in the firm?
- 6) Tell about your work experience.
- 7) How would you like to become a leader?
- 8) How do you imagine your life in five years?
- 9) What is your way to settle conflicts?
- 10) How quickly do you find the common ground with your colleagues?
- 11) Which work place would you name ideal?
- 12) Are you ready to work overtime?
- 13) Tell about your family? When are you going to start a family?
- 14) Which offers do you have to the firm?
- 15) Share your weaknesses.
- 16) What are you proud of, what are your achievements?
- 17) What do you like about your profession?
- 18) Do you have any questions to me?

Второй игрок задает интересующие его вопросы, это могут быть вопросы, касающиеся политики фирмы, возможного карьерного роста, социального пакета и т.д.

По теме ««Health and Body Care» целесообразно проведение ролевой игры в форме научно-практической конференции. Студентам предлагаются темы для сообщений, имеющие проблемный характер. Например, «Bad habits and their influence on health», «Sport and health: for and against», «Illnesses of the XXI<sup>st</sup> century», «Plastic surgery», «Alternative medicine» (маркер-цель). Студенты пишут сообщения с использованием активного лексико-грамматического материала и дополнительных аутентичных источников, готовят презентации (маркер-знания, маркер-опыт). На практическом занятии создается атмосфера конференции, выступающие выходят к «кафедре», зачитывают доклад, аудитория задает вопросы докладчику. На конференции «присутствует» председатель, который объявляет выступающих и следит за регламентом. В ходе данной ролевой игры студенты практикуют все составляющие лингвистической компетенции, умение аргументировать, задавать вопросы и отвечать на них.

В свободной ролевой игре по теме «Mass media» студенты 4 курса делятся на группы по 3-4 человека. Каждая группа представляет собой команду маркетологов. На предварительном обсуждении выбирается продукт, который предстоит рекламировать. Это может быть любая вещь, но лучше, если это будет что-то близкое и актуальное из студенческой жизни (вещи или предметы можно принести с собой). В каждой группе присутствуют маркетолог-аналитик, который выясняет потребности «покупателей» и определяет целевую аудиторию. Кроме того, есть маркетолог, ответственный за текст; художник/оператор; главный менеджер. Если количество студентов группы позволяет, то можно назначить роли ассистента-помощника или ассистента-креативщика. Студенты должны определить средства массовой информации, с помощью которых они будут знакомить «покупателей» со своим продуктом: веб-сайт, социальные сети, телевидение. Лучшая команда выбирается посредством голосования «покупателей» других команд и преподавателя.

Ролевая игра может служить средством контроля уровня сформированности лингвистической компетенции. Так у студентов-филологов 4 курса по теме «Mass media» по теме «Rights» предлагается проведение свободной ролевой игры, где участникам в качестве депутатов Государственной Думы предстоит обсудить, внести поправки и в итоге, принять или отклонить какой-либо законопроект. Например, Законопроект об ужесточении наказания за жестокое обращение с животными, законопроект, запрещающий курение в общественных местах, законопроект об отмене моратория на смертную казнь и др. Решение принимается открытым голосованием простым большинством голосов, на «заседании Государственной Думы» присутствует председатель, который координирует работу остальных «депутатов».

Опыт использования ролевой игры как одного из методов субъектно-ориентированной технологии формирования лингвистической компетенции студентов показал, что его эффективность определяется требованием следовать методически целесообразному алгоритму:

- 1) сформулировать цель и выявить, какие умения и навыки лингвистической компетенции студентов будут активизированы во время игры;
- 2) определить этап и длительность игры в ходе практического занятия, которые зависят от уровня обученности студентов, условий обучения, характера изучаемого материала, цели и задач;
- 3) разработать правила игры, ознакомить с ними студентов группы;
- 4) предусмотреть задания для студентов, которые не будут принимать активного участия в игре;
- 5) заранее подготовить дидактические материалы, которые будут необходимы на разных этапах игры;
- 6) продумать механизм оценки деятельности каждого участника игры и группы (команды) в целом при подведении итогов игры;
- 7) определить форму подведения итога игры по степени сформированности лингвистической компетенции студентов (характер ошибок, темп речи, достижении цели в решении коммуникативных задач).

Наши наблюдения, контроль и оценка результатов участия студентов в ролевых играх показал, что игровой метод способствуют развитию творческих личностей с высоким уровнем иноязычной лингвистической компетенции и когнитивных способностей. Они позволяют использовать элементы проблемного обучения, обеспечивают самоконтроль и эффективное запоминание изучаемого языкового материала.

### **3.2.2 Потенциал информационных технологий в формировании лингвистической компетенции студентов-филологов**

На исполнительском этапе реализации маркер-технологии в формировании лингвистической компетенции студентов-филологов было инициировано использование потенциала информационных технологий. Вслед за Е. С. Тужиковой, под информационной технологией мы понимаем педагогическую технологию, использующую специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио, видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией [131, с. 298].

В современных условиях распространения технических средств коммуникации, повсеместной компьютеризации и цифровизации информационные технологии рассматриваются как средство оптимизации образовательного процесса. Они обеспечивают активизацию познавательной деятельности, повышение мотивации учения, удовлетворение образовательных и профессиональных интересов учащихся. В нашем случае формирование лингвистической компетенции может быть признано оптимальным, если обеспечивается достижение предполагаемых результатов обучения максимально эффективным способом, при минимальных расходах времени, сил и средств, как студентов, так и преподавателей. Обращаясь к потенциалу методов и приемов информационных технологий, мы исходили из того, что их использование будет способствовать совершенствованию навыков и умений лингвистической компетенции только в том

случае, если студентов целенаправленно учить работать с ними сначала под контролем преподавателя, а затем самостоятельно.

В ходе опытного обучения мы систематически использовали приемы информационных технологий, которые создали благоприятные условия для формирования языковых навыков и развития всех умений лингвистической компетенции: hotlist (список по теме); multimedia scrapbook (мультимедийный черновик); treasure hunt (охота за сокровищами); subject sampler (выбор темы); webquest (интернет-проект) [122]. Каждый из приемов зависел от предыдущего, постепенно усложняясь и тем самым, позволяя решать более сложные учебные задачи. Одни приемы (hotlist и multimedia scrapbook) были направлены на поиск, отбор и усвоение языкового материала. Другие (treasure hunt, subject sampler, webquest) содержали элементы проблемного обучения и позволяли использовать изученный языковой материал в речевой практике.

Обратимся к потенциалу веб-квеста, который был использован нами в формировании лингвистической компетенции студентов-филологов на материале романа Марио Пьюзо «Крестный отец».

В трактовке отечественных исследователей веб-квест рассматривается как особый вид организационной деятельности, направленный на решение определенной задачи с поиском информации в сети Интернет по рекомендованным адресам с использованием «опор» преподавателя [68; 121; 133]. Следуя рекомендациям разработчиков данной технологии, мы поэтапно создали веб-квест на сайте Zunal WebQuest Maker - FREE (<http://www.zunal.com/>) и ряд заданий по содержанию романа «The Godfather». Веб-квест включал следующие разделы: *Титульная страница* (Welcome), *Введение* (Introduction), *Задача* (Task), *Процесс* (Process), *Критерии оценивания* (Evaluation) и *Заключение* (Conclusion).

В ходе поисковой деятельности студентам 1 курса было предложено разработать журнал «Mafia News Today». Участники были разделены на три группы для подготовки материалов по разным рубрикам журнала: «Culture of Cosa Nostra», исследующая историю и образ жизни мафии Сицилии, «Mafia Family Tree», изучающая структуру мафии и описание ролей каждого участника семьи Корлеоне,

и «Private Interview»), знакомящая с второстепенными героями книги. Содержание авторского веб-квеста «The Godfather» представлено на сайте <http://zunal.com/webquest.php?w=308100>.

Решая поставленные задачи, участники веб-квеста имели возможность работать как индивидуально, так и в группе. Так, в группе «Culture of Cosa Nostra», состоящей из трех человек, один участник изучал происхождение слова «мафия», объяснял ключевые понятия и находил ответ на вопрос «Why does everyone bother Don Corleone on his daughter's wedding day?» Другой участник составлял словарь использованных в книге терминов из сферы мафии. Третий участник работал над образами дона мафии в США и на Сицилии, показывал их сходство и различие. В группе «Mafia Family Tree» участники изучали структуру семьи Корлеоне и представляли ее остальным. Третья группа «Private Interview» рассматривала истории второстепенных героев, «невиновных мирных жителей» и их связь с мафией. Получив задание, каждый участник писал статью, в группе обсуждались стиль и обложка для журнала. Затем вся группа представляла выпуск журнала «Mafia News Today», защищала свои проекты и знакомилась с рубриками других. В заключение веб-квеста, участники высказали мнение о том, что для них было самым сложным, какое задание оказалось наиболее интересным и творческим, сформулировали пожелания на будущее.

Оценка уровня лингвистической компетенции студентов показала, что веб-квест действительно обладает значительным потенциалом для формирования всех ее компонентов. Данный вывод подтвержден показателями по следующим критериям: содержание ответа (content of answers), степень владения лексико-грамматическим материалом (grammar and proper word usage), творчество (creativity), взаимодействие (interaction) [84].

Одним из методов формирования лингвистической компетенции студентов-филологов в рамках рассматриваемой субъектно-ориентированной технологии, стало использование подкастов. Если обращение к подкастам в развитии умений аудирования уже стало традиционным, то целенаправленное формирование лингвистической компетенции средствами подкастинга, исследовано, на наш взгляд,

недостаточно. Между тем, данный ресурс постоянно обновляется и пополняется, что помогает учащимся знакомиться с самыми актуальными и современными вариантами произношения, лексическими единицами и грамматическими конструкциями, которые появляются в языке.

Эффективными в формировании лингвистической компетенции можно назвать 3 вида подкастов:

- аудио-подкасты (предоставление информации в виде аудиофайла в формате MP3);
- видео-подкасты (предоставление информации в виде видеофайлов);
- скринкасты (предоставление информации в виде видеофайлов, на которых с помощью особой программы на видеозапись накладывается аудиодорожка с субтитрами и/или комментариями) [103, с. 150-153].

Одним из преимуществ в использовании подкастов является неограниченный во времени и месте доступ к аудиозаписи, что позволяет их использовать в самостоятельной работе студентов. Кроме того, подкасты оказывают благоприятное влияние на студентов в психологическом плане, так как они намного больше приближены к естественным условиям общения.

Опыт применения подкастов в формировании лингвистической компетенции свидетельствует о том, что особый интерес у студентов к работе с данным ресурсом возникает тогда, когда им предлагается создать и записать свой собственный подкаст. Вслед за П.В. Сыроевым, представляем процесс создания подкаста тремя этапами, включающими одиннадцать шагов [123].

#### *Этап I. Установочный*

Шаг 1. Установка и планирование работы. Преподаватель ставит цель и формулирует задачи проекта, выбирает платформу сервиса подкастов, на которой будет происходить дальнейшая работа, знакомит студентов с критериями оценки их учебной деятельности.

Шаг 2. Знакомство с правилами размещения подкастов и комментариев на сервисе подкастов для организации интернет-дискуссии. Преподаватель дает ссылку

на сервис, регистрирует участников и знакомит их с правилами публикации материалов на сайте.

Шаг 3. Создание преподавателем страницы подкастов по конкретной теме. Преподаватель создаёт отдельный раздел для своей группы, прикрепляет описание задания или проекта. Рекомендуется, чтобы преподаватель сам создал один подкаст длительностью 1-2 минуты в качестве примера.

Шаг 4. Обсуждение вопросов информационной безопасности. Преподаватель объясняет этикет поведения и взаимодействия в Интернете.

### *Этап II. Процессуальный*

Шаг 5. Выбор темы и создание студентами текста подкаста. Студентам рекомендуется в начале выступления представиться, указать возраст, место проживания и учебы. Далее следует говорить по теме. При необходимости (у студентов низкого уровня лингвистической компетенции) преподаватель проверяет текст на грамматическую и лексическую грамотность, корректирует ошибки.

Шаг 6. Запись подкаста. Используя ПК, обучающиеся записывают свой монолог. Это разрешается делать столько раз, сколько необходимо, чтобы быть довольным результатом. Затем подкаст сохраняется в Интернете и открывается доступ остальным участникам.

Шаг 7. Прослушивание (просмотр) подкастов студентами и преподавателем во внеаудиторные часы.

Шаг 8. Сетевое обсуждение подкастов. После ознакомления с подкастом все участвуют в сетевом обсуждении, размещая небольшой отзыв и/или замечание по его содержанию и / или структуре.

Шаг 9. Обсуждение подкастов на практическом занятии. После сетевого обсуждения проводится общая дискуссия в группе, где даётся анализ самым лучшим работам.

### *Этап III. Оценочный*

Шаг 10. Самооценка. Студенты оценивают свою работу, степень раскрытия заданной проблемы, озвучивают, с какими трудностями им пришлось столкнуться,

анализируют, какие ошибки им следует устранить при работе над следующим проектом.

Шаг 11. Оценка преподавателем. Согласно заданным критериям оценивания (соответствие коммуникативной задаче; структура и содержание учебного подкаста; фонетическое и лексико-грамматическое оформление) выставляется оценка каждому участнику проекта.

Как показывает данный алгоритм, успешное использование подкастинга требует большой вовлечённости студентов и способности преподавателя управлять самостоятельной работой студентов по овладению речевыми клише, грамматическими структурами, новыми лексическими единицами и их использованию в речемыслительной деятельности. В используемой нами субъектно-ориентированной технологии данную задачу выполняет система аксиологических маркеров.

С целью проверки эффективности подкастов в формировании лингвистической компетенции студентам-филологам 3 курса при изучении темы «Man and Movies» была предложена работа с подкастом «How to talk about movies» на сайте Culips. Подкаст следовало прослушать дома два раза с разными целями. После первого прослушивания требовалось понять общий смысл подкаста, после второго прослушивания - уловить детали (например, названия фильмов), о которых говорят ведущие, понять значение всех фраз, которые выделяют и объясняют спикеры, записать их. В выбранном подкасте все необходимые фразы высвечивались на экране, что существенно облегчало самостоятельную работу и снимало риск того, что студенты неправильно поймут какое-либо слово (рисунок 3). Затем осуществлялась проверка понимания и обсуждение прослушанного в группе на занятии. В качестве итогового задания студентам было предложено написать рецензию на фильм. Оценивались лексико-грамматические и орфографические навыки лингвистической компетенции.

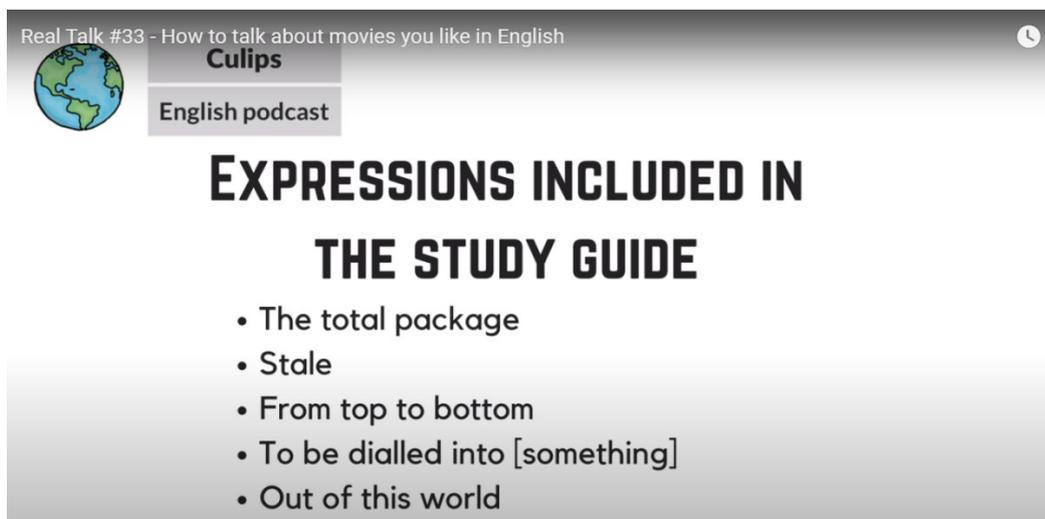


Рисунок 3 – Фрагмент экрана подкаста «How to talk about movies»

Одним из активно разрабатываемых в настоящее время оптимизационных решений в формировании лингвистической компетенции на иностранном языке стало использование мобильных смарт технологий. Использование смарт-технологий подразумевает обращение к сети Интернет и электронным ресурсам; при этом образование данного типа является интерактивным и личностно-ориентированным. Речь идет об использовании удобных портативных мобильных устройств и беспроводных технологий для облегчения, поддержки, оптимизации и расширения процессов обучения и изучения иностранного языка [126].

Анализ ресурсов, используемых в отечественной и зарубежной образовательной практике, позволяет рекомендовать ряд мобильных приложений для формирования лингвистической компетенции студентов, изучающих английский язык [157].

1. Приложения Learn English Elementary – серия подкастов для изучающих английский язык, которые можно скачать на мобильные телефоны и заниматься на ходу. Каждый выпуск длится 20 минут и сопровождается вопросами для слушателей. Для облегчения понимания предусмотрена «бегущая строка».

2. Wordshake – интерактивная игра, которая предлагает в рамках ограниченного времени составить как можно больше слов из предложенных букв. Чем длиннее слово, тем больше очков набирает участник.

3. Johnny Grammar's Quizmaster – проверка уровня знания английского языка через ответы на вопросы виртуального эксперта. Предлагается 3 уровня вопросов по грамматике, сотни вопросов по лексике, контрольный опрос по 1000 наиболее распространенным ошибкам в написании слов на английском языке.

4. Learning English with the New York Times – приложение для тех, кто желает улучшить восприятие текстов на слух, навыки чтения, пополнить словарный запас. Учащимся предлагается 12 уроков, основанных на материалах газеты, известных или исторически важных статьях.

5. LangBook = Словари + Тесты – приложение содержит словари и тесты по английскому языку. Данное приложение можно использовать для традиционного перевода, а также для обучения.

6. LinguaLeo – программа для запоминания слов, которая предлагает 4 вида тренировки: слово-перевод, перевод-слово, конструктор слов, аудирование. Приложение интегрировано с сайтом, где можно учить слова, читать, слушать тексты, решать кроссворды. Все слова, которые студент изучает на сайте, становятся доступными и в мобильной версии [102].

Вместе с тем, с каждым годом появляются новые усовершенствованные мобильные приложения, помогающие преподавателю и студентам, как в формировании отдельных навыков (лексических или грамматических), так и лингвистической компетенции в целом. Почти каждое приложение оснащено функциями воспроизведения слов, фраз или целых текстов, обеспечивает многократное повторение лексико-грамматического материала, содержит элементы анимации, что способствует улучшению запоминания.

В ходе опытной работы нами были проанализированы наиболее популярные мобильные обучающие приложения по английскому языку на платформах Google Play и AppStore. Цель анализа заключалась в определении соответствия популярности приложений их дидактической ценности в плане формирования лингвистической компетенции студентов. Соответственно оценка мобильных приложений осуществлялась по следующим критериям: *целеполагание, интерактивность, возможность отслеживать собственный прогресс,*

*вариативность заданий, возможность общения с другими пользователями и с разработчиками, мультимедийность, возможность выбора уровня сложности, наличие словаря, подсказок и автосохранения.*

При отборе приложений для анализа мы обращали внимание на доступность для бесплатного скачивания, возможность приложений работать оффлайн или наличие функции «сохранить урок» для продолжения дальнейшей работы автономно, деление материалов и заданий в соответствии с уровнем обученности и возрастом учащихся, оценкой приложения пользователями. В ходе выборки рассматривались приложения не ниже оценки 4.3: Puzzle English, Busuu, Duoling, Memrise, Rosetta Stone, LinguaLeo, Voxу и Английский язык с Words (8 наиболее скачиваемых приложений с высокими оценками пользователей).

Наиболее логично и комплексно, на наш взгляд, разработаны мобильные приложения Puzzle English, Busuu и LinguaLeo. Команды разработчиков постарались учесть ведущие дидактические принципы обучения иностранному языку. Так принцип сознательности реализуется в самостоятельной работе учащегося, его самооценке и самоанализе. Принцип активности обеспечивается игровыми заданиями, мотивацией посредством статистики достижений и рекордов и возможности отправлять отзывы разработчикам. В свою очередь, мультимедийные возможности (аудио, видео, изображения) приложений учитывают принцип наглядности. Все задания и учебный материал разделены на уровни обученности, что позволяет успешно реализовать принцип доступности.

Бесспорным преимуществом мобильного приложения Busuu является наличие упражнений для всех этапов формирования лексических навыков. Программа располагает 9 видами упражнений, обеспечивающими формирование лексического навыка от этапа ознакомления с лексической единицей до ее автоматизации.

Образовательный сервис LinguaLeo также направлен на расширение словарного запаса, поэтому в «Джунглях» LinguaLeo существует 7 видов упражнений с помощью которых учащиеся могут совершенствовать лексические навыки. Однако в данном приложении не предусмотрена возможность работать с фразовыми глаголами, в нем отсутствует коммуникативная среда, в которой

студенты могли бы использовать выученный языковой материал в интерактивном взаимодействии.

Приложение Duolingo позволяет совершенствовать все аспекты лингвистической компетенции, включая произносительные, лексические, грамматические и орфографические навыки. Разработчики предлагают 10 видов упражнений, выполняя которые, пользователь может самостоятельно контролировать темп речи. Однако этап ознакомления учащегося с лексическими единицами проработан слабо, отсутствует словарь, видеоматериалы, анимация.

Основным достоинством образовательной платформы Rosetta Stone является возможность оценки и совершенствования фонетико-фонологического компонента лингвистической компетенции пользователя. Rosetta Stone имеет необходимое программное обеспечение для распознавания речи, позволяя настроить уровень сложности и точности произношения. Программа помогает запомнить новый лексический материал благодаря ассоциациям и графическому сопровождению.

Образовательная платформа Английский язык с Words в первую очередь является лексическим тренажером, в котором представлено 26 лексических и грамматических тем, разбитых в отдельные уроки. Отличительной особенностью приложения является представленность всех способов семантизации слова. К новым словам дана транскрипция и несколько примеров употребления в разных контекстах, есть возможность для тренировки лексических единиц. Все достижения фиксируются в графе «статистика» (данная функция отсутствует в других приложениях нашей выборки). Вместе с тем, данное приложение не лишено и отдельных недостатков.

Результаты проведенной нами оценки мобильных приложений приведены в таблице 4.

Как видно из таблицы 4, нет такой образовательной платформы, которая бы полностью отвечала всем требованиям дидактики и правилам методики обучения иностранным языкам. Вместе с тем, явными лидерами являются мобильные приложения Lingualeo, Puzzle English и Busuu.

Таблица 4 – Результаты оценки мобильных приложений в аспекте формирования лингвистической компетенции студентов

№	Критерий	Lingualeo	Puzzle English	Busuu	Memrise	Duolingo	Voxy	Rosetta Stone	Английский язык с Words
1	Постановка целей	+	-	-	+	+	+	-	+
2	Игровые задания	+	+	+	+	+	+	+	+
3	Статистика	+	+	+	+	+	-	+	+
4	Обратная связь	+	+	-	+	+	+	-	-
5	Коммуникативная среда	-	-	+	-	+	+	-	-
6	Вариативность заданий	+	+	+	+	+	-	+	+
7	Мультимедиа	+	+	-	-	-	+	+	-
8	Выбор уровня сложности	+	+	+	+	-	+	+	-
9	Наличие подсказок	+	+	-	-	+	-	-	+
10	Словарь	+	+	+	-	-	-	-	+
11	Автосохранение	-	+	+	+	-	+	+	-
12	Чат на английском	-	-	+	-	-	+	-	-
13	Google Play	4,7	4,7	4,4	4,6	4,7	4,3	4,5	4,5
14	AppStore	4,5	4,8	4,8	4,8	4,8	4,4	4,7	4,7
Итог:		19,2	18,5	17,5	16,4	16,5	16,5	15,2	15,2

Для апробации потенциала мобильных технологий в формировании лингвистической компетенции студентов-филологов нами была избрана образовательная платформа Lingualeo – приложение с высоким рейтингом и хорошими пользовательскими отзывами, с вариативными заданиями и контентом, позволяющими контролировать работу студентов и поддерживать их мотивацию. Студенты 1 курса использовали мобильное приложение для самостоятельного ознакомления с лексикой по теме «Sport», формируя как активный, так и пассивный словарь, степень усвоения которого контролировалась при выполнении контрольного задания. Результаты овладения лексическим материалом показали, что мобильное приложение Lingualeo достаточно эффективно для формирования

лингвистической компетенции студентов, поскольку оно помогает быстрее и прочнее запоминать лексический материал, позволяет организовать его тренировку и повторение, развивает умения самостоятельной работы.

Таким образом, представляя широкий спектр возможностей на основе Интернет-ресурсов, вариативных сервисов, мобильных приложений, современные информационные технологии создают условия для эффективного формирования лингвистической компетенции студентов. Имитация с помощью информационных технологий реального спонтанного ситуационного общения на иностранном языке способствует интенсивному формированию лингвистической компетенции, поскольку весь процесс разрешения проблемной ситуации происходит на основе иностранного языка, что, безусловно, повышает мотивацию обучения. Безусловно, сегодня для отечественного опыта формирования лингвистической компетенции особый интерес представляют дидактические возможности, как мобильных технологий, так и технологий самоуправляемого, смешанного и флип-обучения, краудсорсинга, интегрированных с субъектно-ориентированной маркер-технологией. Наше исследование доказало эффективность интеграции маркер-технологии, краудсорсинга и смешанного обучения в традиционное образовательное пространство студентов-филологов, изучающих иностранный язык и зарубежную литературу.

Краудсорсинг – это инновационная технология, которая предполагает привлечение широкой аудитории для решения определенных задач в интересах самих участников процесса, с использованием их знаний, опыта и творческих способностей с применением сети Интернет. Большое преимущество данной технологии для формирования лингвистической компетенции заключается в создании условий для участия группы студентов в заинтересованном обсуждении какой-либо проблемы, в обмене идеями, мыслями, проектами по ходу ее решения. Открытые on-line платформы, библиотеки и широкая общественность помогает обмениваться содержанием и инновационными методами его поиска. В нашем педагогическом эксперименте студенты вовлекались в групповые on-line обсуждения различных проблемных ситуаций, что вызывало их активность и живой

интерес, стимулировало формирование лексико-грамматических навыков, расширение лексического запаса, развитие умений спонтанной речи.

В ходе реализации флип-обучения студенты с помощью современных гаджетов самостоятельно во внеаудиторное время прослушивали и/или просматривали различный учебный иноязычный материал, изучали дополнительные рекомендованные преподавателем источники информации, а затем на занятии в аудитории коллективно обсуждали изученное. Преподаватель при этом управлял обсуждением, помогая применять полученные знания на практике. Роль преподавателя в данном случае заключалась в организации интерактивного взаимодействия студентов, требующего участия каждого в выражении себя и оценке Другого. В практической работе технология флип-обучения была использована нами со студентами 1 курса при изучении тем «Travelling», «Dwelling», «Family», «College Life», «Sport».

Аудиторная и самостоятельная работа в информационно-образовательной среде, созданной средствами маркер-технологии и современных информационных технологий, характеризовалось увлеченностью студентов процессом коммуникации, стремлением к работе в группе, самоанализу. При интеграции информационных технологий в образовательную среду постановка и решение проблемных коммуникативных задач становились более успешными. Опираясь на опыт взаимодействия в аудиторной работе, использование виртуальной среды во внеаудиторной деятельности стимулировало студентов к самостоятельному решению коммуникативных задач.

По результатам наблюдения и проведенных диагностик (тестирование, методика Н. А. Горловой, наблюдение) обнаружилась положительная динамика в формировании лингвистической компетенции студентов. Опыт использования краудсорсинга, флип-обучения, а также ролевых и симуляционных игр показал, что методы и средства информационных технологий наиболее эффективно реализуют свои дидактические возможности в формировании лингвистической компетенции студентов при условии интеграции аудиторной и самостоятельной работы в иноязычной информационно-образовательной среде. Широкое внедрение

информационных технологий в образовательную практику требует повышения информационной грамотности преподавателей и студентов [86].

### **3.3. Методические рекомендации преподавателю по формированию лингвистической компетенции студентов**

В ходе опытной работы было замечено, что одним из условий для эффективного технологического обеспечения процесса формирования лингвистической компетенции студентов является научно-методическая подготовка преподавателя.

С целью выяснения, представляют ли преподаватели, какие педагогические технологии могут быть эффективны в формировании лингвистической компетенции студента, нами использовалось задание закрытого типа. Из предложенного списка технологий преподаватели выбирали наиболее значимые, по их мнению, варианты. Приоритет был отдан технологиям организации групповой работы – 57,9%, затем называлась технология развития критического мышления – 44,5%, технология проблемного обучения – 34,5%, проектная технология – 31,9%, технология развивающей кооперации – 23,3%, информационные технологии – 22,1%.

На начальном этапе опытной работы стало очевидно, что преподавателю нужен инструментарий, позволяющий непосредственно на практическом занятии осуществлять анализ и контроль процесса формирования лингвистической компетенции. Для достижения этих целей в маркер-технологии предусмотрены разнообразные диагностики, с помощью которых можно определить уровень знаний и лингвокоммуникативных умений, а также образовательный эффект используемых методов и приемов обучения, т.е. чему учились и чему научились студенты. Это могут быть тесты, вопросно-ответные задания, диктанты, комплексный анализ текста, задания на выбор ответа, перекодирование информации из одной формы в другую и т.п. Кроме того, с помощью вариативных диагностик можно проверить, имеют ли аксиологические маркеры существенное значение для эффективного освоения предметных знаний и успешного решения учебных задач, правильно ли

воспринят их ценностный смысл, продвинулись ли студенты в овладении лингвистической компетенцией.

Для оценки достижений студентов в овладении лингвистической компетенцией рекомендуем преподавателю поэтапную методику, согласно которой, студенты должны под его руководством пройти 3 этапа.

Содержание первого этапа:

- получение знаний о лингвистической компетенции и возможности ее совершенствования на основе аксиологических маркеров, знакомство с особенностями функционирования маркеров в лингвокоммуникации. Отношение к полученной информации может проявляться как в вербальных, так и невербальных сигналах обратной связи, служащих подтверждением ее позитивной или пока еще индифферентной оценки;

- осмысление полученной информации, ее анализ, переработка, объединение новой информации с уже имеющимися знаниями и попытка ее применить в предлагаемых преподавателем проблемных ситуациях и под его непосредственным контролем;

- демонстрация полученного знания, приобретенных умений и навыков через публичную презентацию, участие в групповой (коллективной) деятельности, выполнение творческих заданий.

На втором этапе, т.е. на этапе анализа и переработки информации студенты выполняют конкретные коммуникативные задания и упражнения, анализируют («разыгрывают») проблемные ситуации, вырабатывают совместные решения, относительно роли системы аксиологических маркеров в управлении вербальной деятельностью. Здесь у преподавателя уже появляется возможность наблюдать за выбором студентов в процессе усвоения знания и овладения умениями осуществляемой деятельности.

На третьем этапе уровень лингвистической компетенции студента может быть достаточно объективно оценен преподавателем с помощью специальных диагностических методик, когда заслушивается ответ (комментарий, сообщение, решение, участие в дискуссии, ролевой игре, театрализации), т.е. когда студенты

демонстрируют конкретный результат. Анализ полученных данных позволяет либо зафиксировать прогресс и успешное достижение желаемого результата, либо начать коррекционную деятельность на основе разработки плана по его исправлению. Несовпадение ожидаемого и полученного результата может быть связано с непониманием/непринятием норм и ценности лингвистической компетенции, роли аксиологических маркеров в ее формировании (на первом этапе) или неверной интерпретацией алгоритма использования системы маркеров (на втором этапе).

В ходе опытного обучения студентов-филологов замечено, что маркер-технология требует постоянного соблюдения всех трех этапов, причем третий этап (непосредственно контрольно-оценочный) становится источником нового первого этапа. Проводимый на третьем этапе рефлексивный анализ, позволяет студентам учиться как на своих успехах, так и на ошибках или неудачах. Предполагается, что в процессе обсуждения проведенной игры, дискуссии, творческого проекта и т.п. преподаватель просит открыто высказать субъективные мнения участников, обменяться впечатлениями. Так оценивается вклад каждого, в атмосфере взаимоуважения и доверия вырабатываются рекомендации по коррекции вербальной деятельности, что также создает предпосылки для совершенствования лингвистической компетенции, развивая способности к самоанализу. Следует особо подчеркнуть что, высказываемые мнения, суждения, оценки, как со стороны студентов, так и преподавателя не следует формулировать как верные или неверные. Соблюдая корректность обсуждения, замечания по поводу увиденного или услышанного могут начинаться со слов: «Я чувствую...», «Я ощущаю...», «Мне видится...».

Данный этап является очень важной частью маркер-технологии. Именно здесь проясняется практическая роль аксиологических маркеров в овладении лингвистической компетенцией, подводятся промежуточные результаты и проектируются задачи на будущее. Преподаватель должен непременно дать объективную оценку происходящему и высказать свое профессиональное мнение. Это важно для того, чтобы студенты поняли – чему они уже научились и над чем следует работать в дальнейшем.

Таким образом, реализованная нами опытная работа подтвердила эффективность субъектно-ориентированной маркер-технологии как средства формирования лингвистической компетенции студента, а положительные результаты ее применения на факультете филологии позволяют сделать выводы о возможности экстраполяции маркер-технологии на преподавание иностранных языков на других направлениях обучения в университете.

## Заключение

Проведенное исследование служит общим целям модернизации лингвистического образования в высшей школе. Его актуальность обусловлена объективной потребностью общества в социально-активной, компетентной личности, способной продуктивно осуществлять межличностную и межкультурную коммуникацию. В этой связи актуализируется значимость формирования лингвистической компетенции студентов, что предъявляет особые требования к университету, ориентированному на выполнение социального заказа.

В результате исследования выявлено, что лингвистическая компетенция представляет собой осмысленный речевой опыт, включающий в себя знания и грамотное владение фонетическими, лексическими, грамматическими и орфографическими навыками, которые являются необходимыми для адекватного функционирования всех видов речевой деятельности, а так же для осуществления межкультурного общения на иностранном языке. Лингвистическая компетенция обеспечивает познавательную культуру личности обучающегося, развитие логического мышления, памяти, воображения, овладение навыками самоанализа, самооценки, а также формирование лингвистической рефлексии как процесса осознания обучающимся своей речевой деятельности.

Таким образом, в современном лингвистическом образовании понятие «лингвистическая компетенция» становится важной категорией новой научной парадигмы в изучении иностранных языков, предполагающей переориентацию лингводидактических исследований на проблемы межкультурной коммуникации, проблемы формирования у студентов способности эффективно участвовать в ней. Прежде всего, речь идет о переосмыслении сущности и содержания целей обучения, так как требования межкультурного общения ставят перед необходимостью научить учащихся употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения; объяснить и усвоить чужой образ жизни и расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка. Как видно, формирование лингвистической компетенции в контексте

межкультурной парадигмы имеет большой личностно-развивающий потенциал, совершенствуя процесс становления умений и навыков, процесс познания и развития личности.

Определены структурные компоненты и содержание лингвистической компетенции, выявлено их содержание, обоснованы функции. Структура лингвистической компетенции представлена фонетико-фонологическим, лексическим, грамматическим и орфографическим компонентами, которые служат компонентами целенаправленного формирования в образовательном процессе.

Изучены возможности формирования лингвистической компетенции, включающие использование традиционных и инновационных методов, приемов и средств обучения: специальные упражнения для развития фонематического слуха, интеллект карты, «облако слов», мнемотехники, геймификация. В качестве ресурса совершенствования лингвистической компетенции определена технологизация процесса ее формирования. Технологичность формирования лингвистической компетенции выражается в использовании инновационных педагогических технологий, информационных технологий, цифровой техники, а также в технологичности подготовки и проведения практических занятий, экономичности учебного времени.

Представлена классификация и рассмотрен потенциал современных образовательных технологий в формировании лингвистической компетенции студентов: личностно-ориентированных, интерактивных, субъектно-деятельностных, информационных. Анализ рассмотренных технологий позволил обосновать методологический подход и спроектировать авторскую субъектно-ориентированную маркер-технологию, которая учитывает сущностные характеристики лингвистической компетенции, условия, методы и педагогические средства, обеспечивающих гарантированный результат на разных этапах лингвистического образования студентов вуза.

Активное начало студента, становление его субъектом своего собственного развития и познания – одно из главных благоприятных условий, создаваемых субъектно-ориентированной маркер-технологией для формирования

лингвистической компетенции студента. Данная технология проектирует механизм управления (с переходом на самоуправление) процессом формирования лингвистической компетенции студента посредством познавательной инструментальной совокупности действий преподавателя и студента, ориентированных на развитие субъектных качеств личности. Инструментальную основу технологии составляет система аксиологических маркеров (цель, мотив, знания, опыт), обуславливающих активное усвоение языковых знаний, и осуществление продуктивной вербальной деятельности.

Система аксиологических маркеров как инструмент рефлексии помогает, опираясь на знания и опыт совершенствовать лингвистическую компетенцию. Определяя цель предстоящей вербальной деятельности, используя знания и опыт лингвокоммуникации, опираясь на помощь и поддержку преподавателя, студенты получают мотив для выбора адекватных языковых средств и поиска способов самостоятельного речевого выражения.

Опытная работа отчетливо выявила 3 последовательные фазы алгоритма управления процессом формирования лингвистической компетенции с использованием аксиологических маркеров: ценностно-мотивационную (принятие студентом системы аксиологических маркеров, предложенных преподавателем), личностно-творческую (самостоятельный выбор маркеров и их использование студентом с одобрения преподавателя), субъектно-деятельностную (самостоятельный выбор системы маркеров и их использование студентом). Фазы соответствуют этапам становления субъектной позиции студента – от пассивного к активному исполнителю, пытающемуся самостоятельно найти применение известному способу действия, а от него – к творческому деятелю. Замечено, что границы перехода зависят от мотивации субъектов образовательного процесса, их уровня лингвистической компетенции, содержания учебной дисциплины и используемых методов обучения.

Результатами опытного обучения подтверждено, что последовательное использование проблемных ситуаций, субъектных коммуникативных стратегий активизации речевого восприятия и выражения («Вопросы и ответы», «Аквариум»,

«ПОПС-формула»), приемов организации парного, группового и коллективного взаимодействия, методов информационных технологий обеспечивает положительную динамику уровня сформированности лингвистической компетенции студентов.

Вместе с тем подчеркнем, что использование какой-то одной технологии формирования лингвистической компетенции, какой бы совершенной она ни была, не создаст максимально эффективных условий для раскрытия и развития способностей студентов и творческого поиска преподавателя. Отсюда следует, что возможна интеграция методов, приемов, средств разных технологий, обеспечивающих желаемый результат и дающих возможность преподавателю использовать избранную технологию в соответствии с содержанием, целями и задачами обучения в данной конкретной группе студентов.

## Список использованных источников

1. Абдуллаева, С. Н. К определению орфографической компетенции в методике преподавания русского языка как неродного / С. Н. Абдуллаева // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2016. – № 6-1 (14). – С. 23-27.
2. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн.1 / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 552 с.
3. Арстанов, М. Ж. и др. Проблемно-модульное обучение: вопросы теории и технологии / М. Ж. Арстанов, П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – Алма-Ата. – 1980. – 267 с.
4. Байбородова, Л. В. Педагогические технологии [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http:// www. neo-didactica.ru/upload/files//](http://www.neo-didactica.ru/upload/files//). – 06.10.2020.
5. Бездухов, В. П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / В. П. Бездухов, Ю. Н. Кулюткин. – Самара: Изд-во Сам ГПУ, 2002. – 400с.
6. Бельковец, Л. П. Лингвофизиологическая концепция развития и саморегуляции субъекта в новой образовательной среде как актуальное содержание педагогической психологии / Л. П. Бельковец // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2008. – № 6. – С. 70-82.
7. Берберян, А. С. Гуманистические технологии формирования механизма самоорганизации и самореализации в системе высшего образования / А.С. Берберян // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 2 (5). – С. 46-49.
8. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – Москва.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с
9. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 2000. – 195 с.
10. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва., 2008. – 336 с.

11. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 11-15.
12. Бордовская, Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования / Н. В. Бордовская. – Санкт-Петербург: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.
13. Бордовская, Н. В. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Н. В. Бордовская. – 2-е издание, стереотипное. Москва.: КНОРУС, 2011. – 432 с.
14. Борисов, П. П. Компетентностно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования / П. П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – №1. – С. 59-61.
15. Борытко, Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография / Н. М. Борытко, О. М. Мацкайлова. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 132 с.
16. Бронская, В. С. Теоретические основы формирования и развития лексических навыков у школьников / В. С. Бронская // Известия ПгПу им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 705-713.
17. Буянов, В. Н. Коммуникативно-терапевтическая культура профессионального общения : монография / В. Н. Буянов, С. Н. Митин. – Ульяновск : УлГТУ, 2014. – 121 с.
18. Валеев, А. А. Технология формирования иноязычной деятельности студентов ВУЗА / А. А. Валеев // Вестник ТГГПУ. – 2010. – № 2 (20) – С. 216-221.
19. Васильева, Е. Е. Секреты запоминания слов и неправильных глаголов английского языка / Е. Е. Васильева, В. Ю. Васильев. – М. : Астрель : АСТ : «Хранитель», 2006. – 223 с.
20. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы построения новых моделей обучения / А.А. Вербицкий // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 2. – С. 3-6.

21. Веренинова, Ж. Б. Формирование фонетических компетенций на первом курсе языкового вуза: методические приемы и рекомендации / Ж. Б. Веренинова // Вестник МГЛУ, 2011. – Вып. 1. – С. – 64-75.
22. Володин, А. А. Методика применения технологии подкастинга в обучении: Монография / А. А. Володин. – Подольск: АНО ВПО «МОГИ», 2013. – 98 с.
23. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. :Академия, 2004. – 336 с.
24. Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Л. К. Гейхман. – Екатеринбург, 2003. – 46 с.
25. Гитман, Е. К. Долматова Н.С. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе блочно-модульной технологии [Электронный ресурс] / Е. К. Гитман, Н. С. Долматова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-4. – Режим доступа: URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36199> – Дата обращения – 19.06.2020.
26. Головятенко, Т. А. Субъектно-деятельностные образовательные технологии как средство обновления высшей педагогической школы / Т. А. Головятенко // Актуальные проблемы психологического знания. – 2009. – № 3. – С. 36-42.
27. Гончарова, Н. Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Л. Гончарова. – Ставрополь, 2006. – 23 с.
28. Горшкова, В. В. Диалог как технология социальной работы: учебное пособие / В. В. Горшкова. – Санкт-Петербург: СПбГУП, 2010. – 172 с.
29. Ежова, Т. В. Субъект-субъектное диалогическое взаимодействие студента и преподавателя как педагогическое условие построения гуманитарного педагогического дискурса / Т. В. Ежова // Инновации в образовании. – 2008. – № 11. – С. 16-25.

30. Ефимова, Р. Ю. Организационно-обучающие игры на уроках иностранного языка / Р. Ю. Ефимова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 6. – С. 58-64.
31. Ефремова, Т. Ф. Современный словарь русского языка [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремовой. 2010. – Режим доступа: <http://www.efremova.info/> – 16.09.2020
32. Жеребило, Т. В. Функционально-стилистический инвариант в учебной лексикографии / Т. В. Жеребило. – Назрань: Пилигрим, 2005. – 363 с.
33. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – Москва: Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.
34. Загвязинский, В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В. И. Загвязинский // Alma mater. Вестн. высш. шк. – 2004. – № 9. – С. 21-25.
35. Зеер, Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых / Э. Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5-11.
36. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва: Логос, 2000. – 384 с.
37. Каплун, О. А. Сравнительная характеристика понятий «Лингвистическая компетенция» и «Языковая компетенция» и их структурных компонентов в методике преподавания русского и иностранного языков [Электронный ресурс] / О. А. Каплун // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnaya-harakteristika-ponyatiy-lingvisticheskaya-kompetentsiya-i-yazykovaya-kompetentsiya-i-ih-strukturnyh-komponentov-v>. – Дата обращения – 01.02.2020
38. Капранчикова, К. В. Мобильные технологии в обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки / К. В. Капранчикова // Язык и культура. – 2014. – С. 85-94.
39. Карпов, Л. В. Общая психология: Учебник / Л. В. Карпов. – Москва: Гардарики, 2005. – 232 с.

40. Касаткина, Н. Н. Использование мобильных технологий в изучении иностранных языков / Н. Н. Касаткина // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №4. – С. 43-47.
41. Кафтайлова, Н. А. Сущностная характеристика грамматической компетенции как компонента межкультурной компетенции / Н. А. Кафтайлова // Альманах современной науки и образования. Грамота. – 2011. – № 1. – С. 109-113.
42. Кашенкова, И. С. Роль грамматической компетенции при определении целей обучения грамматической стороне иноязычной речи специалистов-международников / И. С. Кашенкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 8(26): в 2 ч. Ч. I. – С. 80-83.
43. Кашлев, С. С. Технология интерактивного обучения : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Минск : Белорусский верасень, 2005. – 176 с.
44. Кирьякова, А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург: Юж. Урал, 2006. – 190 с.
45. Кларин, М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
46. Кларин, М. В. Технология учебного процесса / М. В. Кларин // Современная дидактика: теория - практике / Под ред. И. Я. Лернера И.К. Журавлева. – М., 1994. – 149 с.
47. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – Москва: Арена, 2005. – 222 с.
48. Клименко, М. В. Мобильное обучение в практике преподавания иностранного языка в вузе / М. В. Клименко, Л. А. Слепцова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2016. – №4. – С. 118-126.
49. Клюев Е. В. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия / Е. В. Клюев. – Москва : Рипол классик, 2002. – 459 с.
50. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров, – Москва: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с.

51. Козаренко, В. А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления [Электронный ресурс]. / В. А. Козаренко – Режим доступа: <http://www.e-reading.club/book.php?book=131416>. – Дата обращения – 29.07.2020.
52. Колеченко, И. К. Энциклопедия педагогических технологий / И. К. Колеченко. – Санкт-Петербург, 2002. – 368 с.
53. Комарова, Е. В. Формирование лексических навыков в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / Е. В. Комарова // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 2 URL: <http://human.snauka.ru/2015/02/9664> - Дата обращения – 26.03.2020.
54. Красных, В. В. Лингво-когнитивный подход к коммуникации / Отв. Ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. / Язык, сознание, коммуникация. – Москва : Диалог-МГУ, 2000. – Вып. 12. – С. 41-45.
55. Кривощекова, А. С. Метод фонетических ассоциаций как неотъемлемая часть процесса обучения иностранному языку / А. С. Кривощекова // Педагогическое образование в России. – 2013. – №5. – С. 156-161.
56. Кудряшова, А. П. К проблеме формирования межкультурной коммуникативной компетенции / А. П. Кудряшова // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты. – 2019. – С. 75-79.
57. Кульневич, С. В. Не совсем обычный урок: монография / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Воронеж, 2006. – 175 с.
58. Лаврова, О. А. Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов (английский язык, языковой вуз, старший этап обучения): автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. А. Лаврова. – М., 2010. – 21 с.
59. Лapidус, Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Лapidус. – М.: Высш. шк., 2002. – 143 с.
60. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / М. М. Левина. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 272 с.

61. Макеева, С. Г. Языковая компетенция как результат языкового развития / С. Г. Макеева. – Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4 – Том 2. – С. 7-9.
62. Мареев, В. И. Коммуникативные технологии в науке и образовании / В. И. Мареев, Н. К. Карпова. – Ростов-на-Дону : ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет», изд.-во Педагогического института, 2008. – 116 с.
63. Матюгин, И. Ю. Как запоминать английские слова / И. Ю. Матюгин, Т. Ю. Слоненко. – М. : Рипол Классик, 2001. – 416 с.
64. Мерзляков, С. В. Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / С. В. Мерзляков // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14295> – Дата обращения – 10.08.2020.
65. Метод ключевых слов Аткинсона [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/6159744/> – Дата обращения – 10.08.2020.
66. Мильруд, Р. П. Когнитивная модель грамматической компетенции учащихся / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Язык и культура. – 2014. – № 2. – С. 134-145.
67. Морева, Н. А. Современная технология учебного занятия / Н. А. Морева. – Москва: Просвещение, 2007. – 158 с.
68. Москалевич, Г. Н. Понятие и сущность образовательной информационно-коммуникационной технологии веб-квест / Г. Н. Москалевич. – Минск, 2014. – С. 286-293.
69. Мустафина, Ф. Ш. Методика преподавания иностранных языков. / Ф. Ш. Мустафина. – Уфа : Восточный университет, 2004. – 192 с.
70. Мухина, С. А. Современные инновационные технологии обучения / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Москва, 2008. – 360 с.
71. Ничипорук, Е. А. Когнитивный подход к обучению грамматике английского языка [Электронный ресурс] / Е. А. Ничипорук. – Режим доступа:

<https://infourok.ru/kognitivniy-podhod-k-obucheniyu-grammatike-angliyskogo-yazika-3164295.html>. – Дата обращения – 01.09.2020.

72. Новикова, А. М. Методология игровой деятельности /А. М. Новикова // Школьные технологии. – 2009. – № 6. – С.77-89.

73. Новый французско-русский словарь / ред. В.Г. Гак, К.А. Ганшина. – 9-е изд., испр. – М.: Рус.яз. – Медиа, 2004. – XVIII, 1196, [2] с.

74. Образцов, П. И. Технология обучения как более высокая стадия развития методики [Электронный ресурс] / П. И. Образцов - Режим доступа: <http://www.otsu.ru/personal/obraztsov/texts/11.htm>. – 07.09.2020.

75. Оглуздина, Т. П. Структура языковой компетенции в концепциях ученых зарубежной и отечественной методики обучения иностранным языкам / Т. П. Оглуздина // Вестник Томского педагогического университета. – 2012. – №11 (126). – С. 116-119.

76. Олешков, М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монография / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил : Нижнетаг. гос. соц-пед. академия, 2006. – 336 с.

77. Ольховая, Т. А. и др. Субъектно-ориентированные технологии в контексте высшего профессионального образования / Т. А. Ольховая, О. М. Осиянова, В. Л. Темкина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – № 5 (223). – С. 62-68.

78. Ольховая, Т. А. Становление субъектности студента университета: автореф. дис. ... док. пед. наук / Т.А. Ольховая. – Оренбург, 2007. – 45 с.

79. Ольховая, Т. А. Реализация субъектно-ориентированных ситуаций в образовательном процессе университета / Т. А. Ольховая, С. В. Мазова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – № 4-2. – С. 274-291.

80. Осиянова, А. В. Субъектно-ориентированная технология формирования лингвокоммуникативной культуры студента / А. В. Осиянова. – Оренбург: ООО «Агентство Пресса», 2013. – 184 с.

81. Осиянова, А. В. Субъектно-ориентированные технологии как средство формирования лингвокоммуникативной культуры студента: дис. ... канд. пед. наук / А. В. Осиянова. – Оренбург, 2013. – 225 с.
82. Осиянова, О. М. Лингвистическое образование и лингводидактика: Учебник-справочник / О. М. Осиянова. – Оренбург: Изд. центр ОГАУ, 2004. – 132 с.
83. Осиянова, О. М. Маркер-технология формирования лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе высшей школы: учебное пособие / О. М. Осиянова, А. В. Осиянова. – Оренбург : ОГУ, 2015. – 204 с.
84. Осиянова, О. М. Традиции и инновации в развитии коммуникативно-интерактивных умений студентов-филологов / О. М. Осиянова, В. А. Бутылина / Актуальные проблемы филологии в университетском компетентностно-ориентированном образовании: материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф., Оренбург : Университет. – 2015. – С. 63-70.
85. Осиянова, О. М. Технология «Скэффолдинг» в самостоятельной работе студента / Осиянова О. М., Осиянова А. В. // Университетский комплекс как региональный центр развития образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф., 31 янв.-2 февр. 2018 г., Оренбург: ОГУ, 2018. – С. 2265-2268.
86. Осиянова, О. М. Дидактические возможности инновационных технологий в развитии коммуникативных умений студентов / О. М. Осиянова // Филологические чтения : материалы Всерос. науч.-практ. конф., с междунар. участием, 19-20 сент. 2019 г. – Оренбург : Агентство-Пресса, 2019. – С. 283-287.
87. Осиянова, О. М. Дидактический потенциал технологии подкастинга в современном языковом образовании / О. М. Осиянова, П. С. Ледяева / Интеграция науки, образования, общества, производства и экономики: сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., 4 февр. 2020 г., Уфа. – Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2020. – С. 229-235.
88. Павлова, Л. П. Формирование иноязычной лексической компетенции у студентов экономического вуза / Л. П. Павлова // Инновационные образовательные технологии. – 2011. – №2. – С. 44-50.

89. Панфилова, А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учеб пособие / А. П. Панфилова. – Санкт-Петербург, 2003. – 536 с.
90. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
91. Пассов, Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков : учеб. пособие / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1978. – 128 с
92. Пассов, Е. И. Формирование лексических навыков / Е. И. Пассов, Е. С. Кузнецова. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
93. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
94. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Феникс, 2010. – 640 с.
95. Петренко, М. А. Использование подкастинга при обучении английскому языку / М. А. Петренко, С. И. Овеян. – Чебоксары: Интерактив Плюс, 2016. – 328 с.
96. Плигин, А. А. Now Let's Play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку / А. А. Плигин, И. Н. Максименко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 272 с.
97. Подгорская, О. Н. Формирование грамматической компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка / О. Н. Подгорская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 8. – С. 19-24.
98. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.

**Приложение А**  
**(справочное)**  
**Определения технологии**

Таблица А.1

1. Толковый словарь русского языка	Технология – это совокупность <i>приемов</i> , применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве
2. Алексеев Н.И.	Технология – поэтапная реализация того или иного метода, принципа с помощью определенных форм работы
3. Бершадский М.Е.	Технологии понимаются как совокупность способов приемов, упражнений, техник взаимодействия субъектов деятельности, направленных на развитие их индивидуальности, обеспечивающие определенный результат
4. Шепель В.М.	Технология – <i>искусство, мастерство, умение, совокупность методов</i> обработки, изменения состояния
5. Чошанов М.	Технология обучения – составная <i>процессуальная часть</i> дидактической системы
6. Савельев А.Я.	Технология обучения – способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами; представляет собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей
7. Загвязинский В.И.	Технология - система действий, которая задается в более и менее жесткой алгоритмической последовательности с расчетом на получение гарантированного результата
8. Слостенин В.А.	Педагогическая технология – последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач; планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса
9. Лихачев Б.Т.	Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса
10. Беспалько В.П.	Педагогическая технология – это содержательная <i>техника</i> реализации учебного процесса; систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса; проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике

Продолжение таблицы А.1

11. Волков И.П.	Педагогическая технология – это <i>описание</i> процесса достижения планируемых результатов обучения
12. Монахов В.М.	Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях <i>модель</i> совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя
13. ЮНЕСКО	Педагогическая технология – это <i>системный</i> метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования
14. Молибога А.Т.	Технология обучения – система указаний, которые в ходе использования современных методов и средств обучения должны обеспечить подготовку специалиста нужного профиля за возможно сжатые сроки при оптимальных затратах сил и средств
15. Брунер Дж.	Технология обучения – область знания, связанная с определением системы предписаний, обеспечивающих оптимизацию обучения
16. Кларин М.В.	Педагогическая технология означает <i>системную совокупность и порядок функционирования</i> всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей
17. Сюпанов В.А.	Педагогическая технология – это научно обоснованная система методов, способов, приемов и технических средств, обеспечивающая обучение с заданными показателями определенной категории учащихся данному предмету в условиях, учитывающих временные и финансово-экономические ограничения
18. Загвязинский В.И.	Педагогическая технология – сфера практических взаимодействий учителя и учащихся в любых видах деятельности, организованных на основе четкого целеполагания, систематизации, алгоритмизации приемов обучения

Продолжение таблицы А.1

19. Бордовская Н.В.	Педагогическая технология – <i>проект педагогического процесса</i> , разработанный на научной основе, процедуры которого эффективны для получения конкретно-прогнозируемого результата при постановке и решении любых задач
20. Бусурин В.Н., Козлов В.Н	Образовательная технология – это совокупность образовательных структур учебных заведений, организационных мероприятий, методов, приемов, системных средств и психологических установок, направленных на передачу известных знаний, системное формирование осознания информации и эффективное усвоение знаний в процессе обучения или деятельности
21. Юдин Б. Г.	Педагогическая технология – схема предметно_преобразующей деятельности
22. М. Вулман	Педагогическая технология – целенаправленное использование предметов, приемов, средств, событий, отношений для повышения эффективности педагогического процесса
23. Ф. Персиваль, Х. Эллингтон	Педагогическая технология — систематизированное использование людей, учебных методов и оборудования для решения педагогических проблем
24. Т.И. Шамова	Педагогическая технология — это научно обоснованный выбор характера операционного воздействия в процессе организуемого учителем взаимодействия с детьми, производимый в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности

## Приложение Б

(справочное)

### Современные подходы к формированию лингвистической компетенции

Таблица Б.1

Представители	Отношение к лингвистической компетенции
<b>Коммуникативный подход</b>	
В.П. Кузовлев, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, J. Brewster, С. Brumit, M. Finocchiaro, A. Holliday, W. Littlewood, H. Piepho, H.G. Widdowson	Связан с достижениями в области лингвистики текста, гуманистическим направлением в психологии и дидактике. Главную цель обучения определяет как способность осуществлять общение посредством языка и предполагает не только правильное использование системы языковых и речевых норм, но и выбор коммуникативного поведения, адекватного аутентичной ситуации общения. Тесно связан с социокультурным и культурологическим.
<b>Культурологический подход</b>	
В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, С.И. Гессен, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, Н.Б. Крылова, В.М. Розин, Н.С. Розов, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова, А.В. Хуторской	Предполагает личностное развитие студента, его самореализацию и перевоплощение из пассивного объекта воздействия культурой в субъект социокультурного творчества; ориентирует на решение образовательных задач исходя из культурных традиций общества, лучших достижений национальной культуры
<b>Аксиологический подход</b>	
Т.К. Ахаян, В.П. Бездухов, М.С. Каган, А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов	Рассматривает ценностные ориентации в качестве внутренних источников самореализации человека, его активной деятельности и развития
<b>Компетентностный подход</b>	
В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Л.Ф. Иванова, А.Г. Каспаржак, С.В. Кульневич, О.Е. Лебедев, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской	Определяет в качестве основного результата образования способность и готовность выпускников учебных заведений использовать полученные знания, умения и навыки для самостоятельного решения проблем в различных сферах деятельности; выступающего приоритетной ориентацией на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самореализация, социализация и развитие индивидуальности
<b>Деятельностный подход</b>	

Продолжение таблицы Б.1

<p>К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн</p>	<p>Утверждает, что процесс обучения строится через организацию специальной деятельности по достижению поставленных целей и задач; предполагает раскрытие перед студентом всего спектра его возможностей и создание у него установки на свободный, но ответственный и обоснованный выбор той или иной возможности, открывая тем самым пути к самореализации</p>
<p>Личностно-ориентированный подход</p>	
<p>М.Н. Берулава, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.В. Краевский, М. Монтессори, Ж.Ж. Руссо, В.В. Сериков, Л.Н. Толстой, И.С. Якиманская</p>	<p>Требует принятия студента как личности, свободы личности в образовательном процессе в смысле выбора ею приоритетов, образовательных «маршрутов», формирования собственного восприятия изучаемого содержания (личностного опыта), ориентирующего на саморазвитие, самодвижение, самореализацию личности. Основные характеристики взаимодействия членов учебной группы: взаимопомощь, взаимответственность, доброжелательность, бескорыстие. Между преподавателем и студентами, между самими студентами формируются многообразные обучающие и воспитывающие среды, часто с выходом за пределы занятия</p>
<p>Полисубъектный (диалогический) подход</p>	
<p>В.А. Сластенин</p>	<p>Обусловлен тем, что сущность личности значительно разностороннее и сложнее, чем процесс деятельности, в которую личность включена. Личность обретает свое «человеческое» содержание в общении с другими. В этой связи личность есть продукт и результат взаимоотношений с окружающими людьми, построенных по принципу диалога.</p>

## Приложение В (рекомендуемое)

### Уровни владения английским языком: общая шкала

Таблица – В.1

Уровень шкалы	Название уровня	Речевые умения	Примерный грамматический материал
8-9 △	Proficiency у △	Использует английский язык (АЯ) в таком же объеме, как и русский; иногда допускает незначительные ошибки	Tenses and verb forms, noun phrases, narrative tenses, reflexive pronouns, as, modal auxiliary verbs, adding emphasis, review of tenses, adjective order, adverbs with two forms, adverbs and expressions of opinion, verb patterns, conditional sentences, time clauses in the past and future, relative clauses, participles, formal and informal language, hypothesizing, present subjunctive, nouns with a special meaning in the plural, they referring to a singular person.
7 △	Advanced △	Успешно использует английский язык (АЯ) в различных ситуациях; иногда испытывает затруднения и чувствует неуверенность.	The tense system, present perfect simple and continuous, gerunds, infinitives, question forms, narrative tenses, expressing quantity, future time, description, modal verbs of deduction, expressing present and past habit, hypothesis, articles.
6 △	Upper-Intermediate △	Уверенно использует АЯ в большинстве ситуаций. Может испытывать заметные трудности, однако успешно преодолевает их и самостоятельно восстанавливает процесс коммуникации.	Present simple, present continuous, like doing/like to do, past simple, past continuous, could you?, would you?, TU, Shall I?, will, going to, What's... like?, What does he look like?, How is he?, comparative and superlative adjectives, present perfect simple, must/mustn't/have to, should/shouldn't, don't have to, first conditional, second conditional, zero conditional, can/can't, manage to/able to, can/could/do you mind/would you mind?, present perfect continuous, present continuous for future, might/could, passive sentences, present simple and continuous, present perfect, infinitive, reported statements, reported command, reported and indirect questions.
5 △	Intermediate (European Threshold level) △	Адекватно использует АЯ в знакомых ситуациях. Часто испытывает трудности, но может сообщить основное.	

Продолжение таблицы – В.1

<p>4</p> <p>△</p>	<p>Pre- Intermedia te</p> <p>△</p>	<p>Использует базовый набор конструкций АЯ в знакомых ситуациях, не требующих быстрой реакции. Время коммуникации ограничено, но понимание возможно.</p>	<p>Questions forms, present continuous, have/have got, present simple, past simple, past continuous, expressions of quantity, articles, going to/will, What...like?, comparative and superlative adjectives, present perfect simple, have to, should, will, first conditional, time clauses, used to, question forms, questions with a verb + preposition, passive, infinitives after adjectives, infinitives of purpose, second conditional, might, present perfect continuous, past perfect, reported statements, reported questions.</p>
<p>3</p> <p>△</p>	<p>Elementar у</p> <p>△</p>	<p>Использует небольшой объем АЯ, как правило, только для практических целей. Сознательно ограничивает время коммуникации. Часто устное общение не бывает успешным, но понимание возможно после повторения и / или с посторонней помощью.</p>	<p>Past simple, was/were; could, regular and irregular verbs, past simple questions and negatives, ago, time expressions, like/ would like, comparative adjectives, have got/have, superlative adjectives, present continuous, whose and possessive pronouns, going to future, infinitive of purpose, question forms, adverbs, present perfect with ever/never, yet/just, verb patterns, say/tell.</p>
<p>2</p> <p>△</p> <p>1</p>	<p>False Beginner</p> <p>△</p> <p>Beginner</p>	<p>Использует очень узкий диапазон общеупотребительного языка. Общее понимание возможно только с посторонней помощью.</p> <p>Использует отдельные слова и выражения (напр., приветствия) и узнает некоторые надписи и знаки.</p>	<p>To be, possessive adjectives, to be questions and negatives, present continuous; possessive's, present simple for third person, present simple questions and negatives, present simple all persons, articles, there is/are, prepositions of place, some/any with countable nouns, irregular verbs, can/can't.</p>