**Тенденции современной лингводидактики в обучении иностранным языкам**

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение

1. Тенденции современной лингводидактики в обучении иностранным языкам

1.1 Цели обучения иностранным языкам

1.2 Лингводидактика как методологическая основа обучения иностранным языкам

1.3 Прагмалингводидактика в обучении иностранным языкам

2. Основные компетенции обучения иностранным языкам

2.1 Компетентностный подход в образовании

2.2 Содержание, особенности и характеристики основных компетенций обучения иностранным языкам

2.3 Роль коммуникативной компетенции в обучении иностранным языкам

Заключение

Список использованных источников

**ВВЕДЕНИЕ**

Современное общество стоит перед лицом острейших социально-политических, межэтнических, межкультурных, коммуникативных проблем. Именно образование во все времена содействовало сохранению устойчивости общества, модификации форм и типов взаимоотношений людей. В настоящие время проблема формирования толерантного сознания и коммуникативной компетенции как стабильных характеристик личности подрастающего человека особенно актуальна. Решение этого вопроса становится сегодня действительным приоритетом педагогической науки и практики.

Современная система обучения иностранным языкам характеризуется тем, что, во-первых, практическое владение иностранных языков стало насущной потребностью широких слоев общества, и, во-вторых, общий педагогический контекст создает благоприятные условия для дифференциации обучения иностранным языкам. Новая социально-экономическая и политическая ситуация требует реализации в обществе языковой политики в области иноязычного образования, нацеленной на удовлетворение как общественных, так и личных потребностей по отношению к иностранным языкам. Многообразие вариантов обучения и обучающих средств предъявило новые требования к профессиональной подготовке учителя/преподавателя иностранных языков, которому в новых условиях необходимо уметь действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с собственным осознанным выбором из числа возможных методических систем.

В последние годы предприняты многочисленные попытки обновления содержания государственных образовательных стандартов разного уровня на основе компетентностного подхода. В результате существует значительное количество классификаций компетенций, на базе которых предлагается проектировать модели выпускников учебных заведений разного уровня. Классификации строятся в соответствии с основными видами человеческой деятельности и ее объектами, сферами общественной жизни и производства, отраслями науки, психологическими характеристиками и способностями личности, ступенями ее социального развития и статуса. При этом все компетенции выстраиваются в определенной иерархии, на вершине которой всегда находятся ключевые (базовые, общие, метапредметные, универсальные) компетенции, которые многофункциональны, надпредметны и многомерны.

Анализ публикаций педагогической периодики за последние 5 лет показывает чрезвычайную актуальность вопросов качества образования, которое оценивается в терминах компетенция и компетентность. Всплеск популярности данных терминов связан с интеграционными процессами в европейской образовательной политике, отражающими стремление добиться наибольшего соответствия европейского образования реалиям глобальной экономики и сделать выпускников европейских учебных заведений разного уровня максимально конкурентоспособными на мировом рынке труда. В связи с тем, что в стремительно меняющемся современном мире набор видов профессиональной деятельности постоянно изменяется, то перед системой образования встает задача ставить цели и формулировать результаты подготовки специалистов в комплексном и интегрированном виде, не ограничиваясь узкопрофессиональной сферой их применения. В этой связи для преодоления разрыва между образованием и жизнью на современном этапе общественного развития возникает необходимость утверждения новой парадигмы результата образования в понятиях «компетенция/компетентность».

Концепция коммуникативной компетенции стала результатом осуществляемой с 1970-х годов попытки провести грань между когнитивными (академическими) и базовыми межличностными коммуникативными умениями человека. Эта концепция в дальнейшем вылилась в развитие различных моделей данной компетенции. В качестве ее структурных компонентов вычленяются лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, стратегическая и социальная субкомпетенции.

Лингвистическая компетенция является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции. Ее содержание составляет способность человека правильно конструировать грамматические формы и синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка. Социолингвистическая компетенция предполагает умение осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватных условиям акта коммуникации, то есть ситуации общения, целям и намерениям, социальным и функциональным ролям партнеров по общению. Что касается дискурсивной компетенции, то ее содержание сводится к способности использовать определенную стратегию и тактику общения для конструирования и интерпретации связных текстов. Социокультурная субкомпетенция заключается в овладении учащимися национально-культурной спецификой страны изучаемого языка и умением строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой. И, наконец, последняя субкомпетенция, а именно, социальная. Данная субкомпетенция проявляется в умении учащегося ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею, что находит свое практическое выражение в умении вступать в контакт и поддерживать его.

Таким образом, изучение языка, как родного, так и иностранного – личностная потребность, которая проявляется в социальном взаимодействии, общении. Успешность общения зависит не только от желания говорящего вступить в контакт, но и от умения реализовать речевое намерение, которое зависит от степени владения единицами языка и умения употреблять их в конкретных ситуациях общения. Эти условия владения языком и составляют сущность коммуникативной компетенции, которая была выдвинута в число центральных категорий коммуникативной лингвистики и лингводидактики.

**1. ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**1.1 Цель обучения иностранным языкам**

обучение иностранный язык лингводидактика компетенция

Как известно, цель понимается в психологии как осознанный образ будущего результата действия. Это дает основание сформулировать цель применительно к обучению иностранным языкам как осознанно планируемый результат преподавания и изучения языка и культуры. В таком понимании данная категория определяет развитие и функционирование системы языкового образования, детерминирует ее содержание и способы овладения этим содержанием.

Цель обучения является важной социально-педагогической и методической категорией. Поэтому, обращение к ней осуществляется с учетом всех факторов, детерминирующих языковое образование в целом. При этом социально-педагогическая сущность цели диктует необходимость рассматривать ее, во-первых, в контексте социального заказа общества и государства по отношению к языковому образованию своих граждан и, во-вторых, с учетом общеобразовательной концепции, принятой в обществе на определенном этапе его развития и развития системы школьного образования. Последнее объясняется тем, что иностранный язык является лишь одним из учебных предметов в рамках этой системы и определение целей обучения этому предмету должно осуществляться с ориентацией на общеобразовательный контекст. Методическая составляющая понятия «цель обучения иностранным языкам» заставляет при ее формулировании обращаться к основным положениям лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

Разноаспектная детерминированность целей обучения иностранным языкам дает основание считать, что данная категория есть некое промежуточное звено между социальным и методическим. С одной стороны, цель обусловлена объективными нуждами общества и государства, выражая их социальный заказ, с другой - она сама детерминирует всю систему языкового образования, определяя ее содержание, организацию и результаты.

В основе обучения иностранным языкам как явления социального лежит социальная деятельность людей, их отношения и взаимодействия. Следовательно, исходную точку анализа целевых аспектов языкового образования составляет группа так называемых социальных факторов, т.е. социально-экономические, политические и социально-педагогические факторы. Действие этих факторов проявляется, прежде всего, в отношении общества к иностранным языкам вообще и к людям, владеющим двумя или несколькими неродными (в том числе иностранными) языками, в частности, а также в тех требованиях, которые общество предъявляет к уровню и качеству языкового образования своих граждан на конкретном этапе своего социально-экономического развития. Именно в этом и проявляется сущность языкового образования как ценности, результата и процесса.

Совокупность социальных факторов обусловливает социальный заказ общества и государства по отношению к языковому образованию. Влияние социального заказа на формулировку цели проявляется как в области воспитательной функции учебного предмета, так и в сфере практических задач, решаемых в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку. В связи с расширением межкультурных контактов и обменов, усилением процессов глобализации во всех сферах жизни современного общества современные образовательные программы по иностранному языку предусматривают развитие у учащихся всех видов речевой деятельности [4, с. 7-11].

В настоящее время цель обучения иностранным языкам следует понимать как формирование личности учащегося, способной и желающей участвовать в общении (опосредованном и непосредственном) на межкультурном уровне. Речь идет о становлении у учащегося основных черт вторичной языковой личности, совокупность которых составляет сложное интегративное целое, выходящее не только на коммуникативную, но и на межкультурную компетенцию.

Сложность и многоаспектность стратегической цели обучения иностранным языкам - формирования у учащихся основных черт вторичной языковой личности, делающих их способными к адекватному социальному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения, - диктуют необходимость рассматривать ее как совокупность трех взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектов: прагматического, педагогического и когнитивного.

Прагматический аспект цели обучения иностранным языкам связан с формированием у учащихся знаний, навыков и умений, владение которыми позволяет им приобщиться к этнолингвокультурным ценностям страны изучаемого языка и практически пользоваться иностранным языком в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания. Совокупность таких знаний, навыков и умений составляет коммуникативную компетенцию учащихся.

Педагогический аспект цели обучения иностранным языкам призван дать ответ на вопрос: какие качества необходимо сформировать у ученика, чтобы он был способен осуществлять общение на межкультурном уровне? Найти ответ на этот вопрос - значит, во-первых, определить комплекс свойств личности школьника, благоприятствующих овладению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, и, во-вторых, создать условия для их становления.

Когнитивный аспект цели обучения иностранным языкам связан с такими категориями, как знания, мышление и процессы понимания, задействованные в ходе приобщения учащегося к иностранному языку, к культуре народа - его носителя. При определении сущности когнитивного аспекта цели обучения иностранным языкам важно исходить из понимания, что язык отражает взаимодействие между психологическими, коммуникативными, функциональными и культурными факторами [6, с. 95-122].

Таким образом, успешная реализация этой цели возможна только при сбалансированности трех названных выше ее аспектов. Излишняя гиперболизация или недооценка того или иного из них приводит к отрицательным последствиям и уводит в сторону от стратегических задач обучения учебному предмету.

**1.2 Лингводидактика как методологическая основа обучения иностранным языкам**

Анализ современных отечественных и зарубежных публикаций свидетельствует о том, что, начиная с 70-х годов, методическая наука стремится укрепить свои теоретические основы за счет осуществления подлинно интегративного подхода к определению основных закономерностей педагогического процесса обучения иностранным языкам с целью создания объективной научной основы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего развития. Иными словами, отмечается общая направленность на усиление теоретической базы методической науки за счет лингводидактических данных, позволяющих сориентироваться в полифонии методических мнений, которые имеют подчас противоречивый характер и нередко недостаточно обоснованы в теоретическом плане. Однако однозначного мнения относительно статуса лингводидактики как науки, ее объекта и предмета исследования нет.

Так, в отечественной науке отстаивается точка зрения, что лингводидактика есть общая теория овладения и владения языком в условиях обучения, теория «приобретения» языка или своего рода лингвистическая антропология, выступающая в качестве «метатеории» для разработки модуса производства методик обучения иностранным языкам. В определенном смысле данное понимание лингводидактики как науки близко к отдельным аспектам прикладной лингвистики (Applied Linguistics), развиваемым в англоязычных странах.

Лингводидактика - научная дисциплина, восходящая своими истоками в 1970-е годы. Начиная с этих лет, методическая наука стремится укрепить свои теоретические основы за счет осуществления подлинно интегративного подхода к определению основных закономерностей педагогического процесса обучения иностранным языкам с целью создания объективной научной базы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего совершенствования. Дело в том, что именно в этот период в большинстве развитых стран мира, в том числе и в республике Беларусь, возникла новая социально-экономическая и политическая ситуация, отличительной особенностью которой явились интеграционные тенденции во всех сферах человеческой деятельности представителей разных культур. В этих условиях практическое владение иностранными языками стало насущной потребностью людей. Необходимость удовлетворить эти многообразные потребности стимулировала создание гибкой и вариативной системы форм, средств и способов обучения иностранным языкам, разработку разных методических подходов [11, с. 13–18].

Многообразие вариантов обучения иностранным языкам и обучающих средств предъявило новые требования к учителю/преподавателю, которому в новых педагогических условиях необходимо уметь действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с собственным осознанным выбором из числа возможных методических систем той, которая в большей степени адекватна условиям обучения. Для этого ему также необходимо знать, что следует понимать под «владением языком» и по каким законам протекает процесс овладения языком в учебных условиях. Новая образовательная «идеология» потребовала переосмысления методических проблем с точки зрения процессов овладения учащимся языком в различных учебных условиях. Речь идет о получении объективных данных овладения языком, подкрепленных не столько эмпирическими исследованиями на материале конкретного языка (эти данные вытекают из области частной методики), сколько глубоким теоретическим обоснованием всех факторов, влияющих на процесс овладения иностранным языком независимо от конкретных условий обучения.

Иными словами, в зарубежной и отечественной методической науке отмечается общая направленность на усиление ее теоретической базы за счет лингводидактических данных, позволяющих ориентироваться в многообразии методических мнений и подходов, имеющих подчас противоречивый характер и нередко недостаточно обоснованных в теоретическом плане.

Процесс овладения языком в учебных условиях является предметом интересов и психологов, и психолингвистов, и лингвистов, и методистов. В то же время подойти к осмыслению этого процесса лишь с позиции той или иной отдельной дисциплины, значит, не получить полной картины, показывающей механизм усвоения языка в учебных целях. Сделать это позволяет, по мнению ученого, только лингводидактика, ибо она, являясь интегративной наукой, призвана дать, как описание механизмов усвоения языка, так и специфику управления этими механизмами в учебных условиях.

В основе разработанной В. Райнике концепции лежит идея о существовании трех самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных научных дисциплин, составляющих теорию обучения иностранным языкам: 1) теории овладения языком, или лингводидактики; 2) дидактики иностранного языка; 3) методики обучения конкретному языку, или частной методики [23, с. 257-263].

Общность названных выше научных дисциплин обусловлена тем, что в центре их исследования находится способность человека пользоваться языковым кодом в целях коммуникации. Выдвижение способности человека осуществлять речевое общение в ранг центральной категории названных выше наук является весьма прогрессивным, так как только в этом случае можно говорить о том, что предметом интересов ученых, занимающихся многоаспектными проблемами обучения иностранным языкам, становится языковая личность.

Говоря о специфике научных областей, составляющих теорию обучения иностранным языкам, отметим, что она (специфика) связана с разным отношением каждой из них к главной категории исследования - способности к речевому общению. Так, лингводидактика изучает проблемы, связанные с анализом, управлением и моделированием процессов овладения языком. При этом речь идет об описании и объяснении механизмов и внутренних структурно-образующих процессов овладения языком, как родным, так и иностранным. Для специалиста, занимающегося дидактическими вопросами, способность к речевому общению выступает в качестве стратегической цели обучения, в то время как предметом частной методики является процесс передачи и усвоения (изучения) способности к общению на изучаемом языке с учетом конкретных условий обучения.

Поскольку методист занимается вопросами формирования способности к общению на изучаемом языке, он должен обладать знаниями особенностей процесса овладения этой способностью. Однако сама методика не формирует подобные знания, она берет их из других областей знаний, и прежде всего из дидактики. Последняя является наукой об общих закономерностях обучения любому, без исключения, языку [12, с. 12-18].

Признавая важность проведения лингводидактических исследований, нельзя не отметить ошибочность увязывания лингводидактики исключительно с лингвистикой. Несмотря на то, что именно лингвистика является тем существенным фактором, который составляет специфику методики обучения иностранным языкам, нельзя не учесть многофункциональность и многоаспектность процесса обучения предмету. Междисциплинарный лингводидактический подход к анализу указанных проблем базируется на данных философии языка, лингвистики, психологии, теории межкультурной коммуникации, теории овладения вторым (неродным) языком, психолингвистики и др. При этом лингводидактика не есть обоснование той или иной частной языковой методики. Являясь одной из отраслей методической науки, «...которая обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена, детерминирующего деятельностную сущность речевых произведений, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов», лингводидактика выступает в качестве методологического аспекта теории обучения. Это значит, что данная наука призвана разрабатывать основы методологии обучения иностранным языкам применительно к различным искомым результатам данного процесса. Она позволяет выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель обучения иностранным языкам, в центре которой находится билингвальная (полилингвальная) и бикультурная (поликультурная) языковая личность учащегося. Лингводидактика как наука призвана осмыслить и описать лингвокогнитивную структуру языковой личности, обосновать условия и закономерности ее развития как желаемого результата в процессе преподавания и изучения иностранного языка, а также изучить специфику как объекта усвоения/преподавания (языка, языковой картины мира носителя изучаемого языка), так и взаимодействие всех субъектов этого процесса, природу ошибок (языковых, лингвострановедческих и, более широко, культурологических) и механизм их устранения. Большую перспективность имеет исследование особенностей обучения и усвоения языка в контексте многоязычия, индивидуальных и культурных особенностей учащихся, их возрастной специфики, факторов, определяющих полноту/неполноту владения языком и др. [6, с. 81-88].

Следовательно, актуальность лингводидактических исследований обусловлена необходимостью создания объективной научной основы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего развития, методов, в основе которых лежит, прежде всего, идея о формировании языковой личности.

**1.3 Прагмалингводидактика в обучении иностранным языкам**

Отечественные лингводидактические традиции в течение десятилетий были основными ориентирами в языковой подготовке студентов и методике обучения иностранным языкам как специальности. Однако современное высшее образование требует изменений в языковой подготовке студентов как в методике, средствах обучения, так и в его содержании. Студенты не в полной мере могут оперировать, различными регистрами речевого общения на иностранном языке. Нередко имеют место несоответствия синтаксического и лексического аспектов речи студентов.

Владение иностранным языком как специальностью востребовано в тex случаях, когда оно имеет прагматический характер и специалист способен эффективно использовать свои иноязычные компетенции в сфере профессиональной деятельности [15, с. 23-24]. Прагматизация иноязычной деятельности студентов стала одной из острых проблем и их языковой подготовке.

Интеграцией прагматики, социолингвистики и методики преподавания иностранных языков обусловлено новое направление в методике, которое получило рабочее название прагмалингводидактика.

Целью прагмалингводидактики является исследование проблем обучения иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей обучаемым адекватно участвовать в реальной межкультурной коммуникации в зависимости от ситуации общения (формальной, нейтральной и неформальной).

Приоритетная задача прагмалингводидактики – реализация в практике подготовки студентов тех глобальных изменений, которые происходят в современном английском языке, что обеспечивает развитие диапазона иноязычной коммуникации, становление умения четко, ясно, логично и точно выражать мысли, адекватно используя языковые средства в соответствии с функциональным стилем речевого общения.

Анализ практики преподавания английского языка с позиции современных представлений о целях и задачах развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов, развития их способностей как межкультурных коммуникантов приводит к выводу о том, что в сложившихся условиях требуются учебники и учебные пособия нового поколения, созданные с учетом прагмалингводидактического аспекта обучения иностранным языкам.

Прагмалингводидактическим взглядом на содержание обучения иностранным языкам и культур обусловлено расширение межкультурных знаний студентов, под которыми в современном образовательном пространстве подразумевается знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, знание и понимание регионального и социального разнообразия обеих стран, а также знание более широкого круга мировых культур [2, с. 10-13 ].

По мнению А.М. Акопянц, качественные показатели иноязычной коммуникативной компетенции студентов достигнут более высокого уровня, если целенаправленно обеспечить прагматизацию иноязычной речи обучаемых средствами языкового материала, адекватного современному образу языка, который позволит будущим специалистам участвовать в реальной межкультурной коммуникации, соответствующей, по крайней мере, трем функционально-стилистическим регистрам речевого общения (формальному, нейтральному, неформальному) [1, с. 17-21].

Не отвергая фундаментальных принципов отечественно лингводидактики, а именно личностно-ориентированной направленности обучения, когнитивной направленности обучения, межкультурной направленности процесса обучения автономии обучаемого в учебной деятельности, обстоятельности процесса обучения иностранным языкам, и акцентируя внимание на прагматическом аспекте, выделены следующие основные принципы прагмалингводидактики:

• Прагматизация иноязычной коммуникативной деятельности обучаемых.

В центре внимания прагмалингводидактики оказывается взаимосвязь языка и среды его функционирования, языковых структур, с одной стороны, и деятельностных структур - с другой. Прагматика в этой концепции устанавливает, каковы цели и результаты использования языка в речевой деятельности. Имеется в виду прагматика иноязычной коммуникации, к которой можно отнести не только правила общения, но и знание закономерностей внешнего мира вообще.

Эффективным средством прагматизации речи студентов на английском языке являются новейшие результаты генезиса лексического состава английского языка, в том числе аббревиатуры, используемые в речи как самостоятельные полносоставные лексические единицы, и заимствования на других языков, обогащающих лексикон современного английского языка.

• Учет тенденции развития изучаемого языка.

В сегодняшнем культурно-прагматическом пространстве, окружающем человека, появляются все новые языковые явления, составляющие неотъемлемую часть повседневной жизни иноязычною сообщества, отражающие события, явления, стили, взгляды, новые течения в искусстве, литературе и т. п.

Поскольку любая модель обучения иностранным языкам, по мнению Ю.Н. Kapaулова, строится на «образе языка», существующем в лингвистике в каждый конкретный период времени, то очевидным представляется, что современный «образ языка» должен использоваться в лингводидактических целях. Владение студентом новейшим слоем лексики иностранного языка необходимо, так как это поможет ему лучше ориентироваться в современной иноязычной информационной среде, продуктивно использовать мультимедийные ресурсы и компьютерные технологии [9, с. 200-203].

• Учет функционально-стилистического регистра речевого общения.

Иноязычную коммуникативную компетенцию студентов можно считать сформированной в достаточной степени для профессиональной деятельности только в том случае, если студент, будущий специалист по межкультурной коммуникации, будет способен адекватно участвовать в реальной межкультурной коммуникации, свободно общаясь в различных речевых регистрах. В зависимости от коммуникативной ситуации избирать соответствующий стиль общения от формального до неформального.

• Предельность стилистического снижения речи.

Прагматизация иноязычной речи студентов за счет использования новейшего слоя лексического состава иностранного языка это не преднамеренное снижение регистра речевого общения языка и культуры иноязычного общения, а лингводидактически оправданная модель (форма) языковой подготовки студентов к реальной межкультурной коммуникации, это упражнения в развитии языкового чутья и культуры общения на иностранном языке.

• Опосредованность межкультурной коммуникации в аудиторных условиях.

Одна из существенных особенностей межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку, по мнению Н.В. Барышникова, является то, что подготовка к реальной межкультурной коммуникации заключается в тренировочной коммуникации на иностранном языке со своими сверстниками, принадлежащими к одной культуре, и носит опосредованный характер, так как процесс обучения иностранному языку осуществляется вне языковой среды, далеко от реального функционирования изучаемых языка и культуры [2, с. 10-13]. И эту реальность преподавателям иностранного языка нельзя не учитывать при подборе материалов и разработке технологий обучения, которые должны создавать общую прагматическую территорию и общую информационную зону, когда обучаемые совместно разделяют значения лингвистических категорий и, соответственно, выбирают регистры речевого общения. Одной из таких технологий могут быть прагмакоммуникативные комплексы, которые повысят эффективность приобретаемых знаний и умений.

Таким образом, разработанная концепция прагмалингводидактического обучения современной английской речи и система технологий, ее обеспечивающая, носят универсальный характер и могут быть применены в обучении иностранным языкам в различных условиях. Обучающие прагмакоммуникативные комплексы могут разрабатываться на другом языковом материале, соответствующем современному лексическому слою изучаемого иностранного языка.

**2. ОСНОВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**2.1 Компетентностный подход в образовании**

Компетентность в языковом образовании нередко ассоциируется с понятием «коммуникативная компетенция», что лишь частично раскрывает его сущность. В наиболее общем понимании «компетентность» означает соответствие предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности и при решении определенного типа задач, обладание необходимыми активными знаниями, способность уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией (от латинского слова compete - подходить, соответствовать, добиваться).

Понятие «компетенция» впервые стало употребляться в США в 60-е годы в контексте деятельностного образования (performance-based education), целью которого было готовить специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда. В начале «компетенции учащихся» сводились к простым практическим навыкам, которые формировались в результате «автоматизации знаний» в традициях бихевиоризма. Данный подход подвергался справедливой критике, которая заключалась в том, что компетенции в виде практических знаний были недостаточны для развития творчества и индивидуальности школьников. Было предложено различать два понятия: компетентность и компетенции (competence and competencies). Компетентность стала рассматриваться как личностная категория, а компетенции превратились в единицы учебной программы и составили «анатомию» компетентности [10, с. 30-36].

Компетенции нередко используются для характеристики потенциальных возможностей специалиста получить работу на рынке труда. Для этого нужно обладать, по крайней мере, «ключевыми компетенциями». В современном мире они включают «грамотный» уровень владения языком (literacy), компьютерную грамотность (information technology skills), владение способами решения проблем (problem-solving skills), гибкое и инновационное мышление (flexibility and adaptability to innovations), склонность и способность к непрерывному образованию (life-long learning). Ключевые компетенции показывают, что языковое образование может соответствовать жизненным требованиям, если узко понимаемая коммуникативная компетенция (как готовность общаться в классе) будет дополнена подготовкой к реальному жизненному общению.

Компетентность можно представить как комплекс компетенций, то есть наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности. Компетентность - это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций.

Компетентностный подход, в случае его успешной реализации, может быть способом обеспечить школьников полезными знаниями, необходимыми для успешного достижения целей в реальных жизненных условиях, однако сущность данного подхода пока остается недостаточно исследованной не только в Республике Беларусь, но и за рубежом.

При большом интересе к понятию компетентности в языковом образовании данная концепция вызывает споры, особенно в контексте модернизации белорусской школы. Сторонники этого направления видят в нем перспективу формирования у учащихся активных жизненных знаний. Противники компетентностного подхода к обучению разным предметам в школе утверждают, что обучение английскому языку будет сводиться к вечному поиску пути в Британский музей или на Трафальгарскую площадь.

Противоречие заключается в том, что остается неясным различие языковых знании, умений и навыков, с одной стороны, и компетентности учащихся - с другой. Коммуникативно-ориентированное обучение языкам предполагает развитие знаний, а также речевых навыков и умений. Вместе с этим, в современном мире требуется значительно более высокая компетентность, чем способность «расспросить иностранца о его любимой еде» или рассказать зарубежным гостям о «традициях родной школы».

Еще одна проблема заключается в том, что в существующей парадигме ученических знаний отсутствует важнейший компонент компетентности в виде способности к достижению реальной цели. Без него любое учение остается лишь детской игрой, где все «понарошку». В реальной жизни важно уметь выигрывать. Без способности ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат, любое учение теряет жизненный смысл, а формируемая компетентность остается лишь декларируемой на словах.

Об успешной реализации компетентностного подхода можно судить по тому, насколько учащиеся со своей подготовкой по иностранному языку оказываются готовыми в будущем выдержать конкуренцию на свободном рынке труда и занять достойное место не только в своем обществе, но и в международном сообществе [8, с. 112-114].

В условиях предметного образования основы для компетентности учащихся закладываются через приобретение необходимых для последующей деятельности знаний, овладение способами решения проблемно-познавательных задач, опытом эффективного принятия решений и достижения значимых целей через преодоление препятствий. Запас знаний, владение способами решения проблем и опыт достижения цели являются необходимыми составляющими компетентности школьника. Отсутствие хотя бы одного из этих компонентов делает компетентность дефектной.

Компетентностный подход в языковом образовании развивается как альтернатива знаний, умений и навыков, ограничивающих цели обучения и воспитания узким предметным образованием и недостаточно учитывающих сущность компетентности современного человека в условиях конкуренции свободного рынка.

Знания, представленные декларативно и процессуально (навыки и умения) являются традиционным компонентом этой парадигмы. Проблемные задачи представляют собой активно разрабатываемый компонент формирования так называемого «творческого мышления». Целенаправленная и ответственная деятельность представляет собой инновационную область предметного образования [22, с. 31-37].

Таким образом, компетентностный подход в обучении иностранным языкам лишь частично соответствует содержанию коммуникативной компетенции. Компетентность есть комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций. Компетентностный подход открывает возможности для более качественной подготовки учащихся к реальной жизни, включая знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию своих личностных ресурсов.

**2.2 Содержание и характеристики основных компетенций обучения иностранным языкам**

При характеристике достигаемого в результате обучения уровня владения языком в методике широко используется термин компетенция (от лат. competentis - способный). Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. Компетентный говорящий (слушающий) должен образовывать (понимать) неограниченное число предложений по моделям, а также иметь суждение о высказывании, т.е. усматривать формальное сходство (различие) в двух языках. Применительно к обучению иностранным языкам это понятие получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровня владения иностранным языком, и определяется как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы. Коммуникативная компетенция в ее современной интерпретации включает в свой состав следующие виды компетенций: лингвистическую, социолингвистическую (речевую), дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную, предметную, профессиональную.

Охарактеризуем содержание различных видов компетенции, формируемых на занятиях по языку и являющихся конечной целью обучения языку и овладения языком.

Коммуникативная компетенция - способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В ее основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах. Базируется же коммуникативная компетенция на ряде других компетенций.

Лингвистическая (языковая) компетенция - это владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме. Она предполагает овладение определенной суммой формальных языковых знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка - лексикой, фонетикой, грамматикой. При этом встает вопрос, какие слова, грамматические структуры, интонемы необходимы человеку того или иного возраста, профессии и т. д. для обеспечения нормального взаимодействия на изучаемом языке. В этом плане интересно сравнить языковой репертуар, предлагаемый в отечественных и международных учебниках в рамках изучения различных тем и ситуаций, например, «Отдых» / «Досуг» / «Животные» и т.д. Безусловно, слова, грамматические конструкции, интонемы и т.д. изучаются с целью их преобразования в осмысленные высказывания, т.е. имеют четко выраженную речевую направленность. Таким образом, можно сказать, что акцент преподавания делается не на язык как систему, а на речь. Однако речь всегда ситуативна, ситуация же, в свою очередь, определяется местом и временем, особенностями аудитории - партнеров по общению, целью общения и т.д. Чтобы адекватно решать задачи общения в каждом конкретном случае, помимо лингвистической компетенции нам необходима социолингвистическая компетенция.

Социолингвистическая (речевая) компетенция означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение), а также способность такими способами пользоваться для понимания мыслей других людей и выражения собственных суждений. Она означает также способность пользоваться языком в речевом акте. Этот вид компетенции некоторые исследователи называют также социолингвистической, стремясь этим подчеркнуть присущее обладателю такой компетенции умение выбрать нужные лингвистическую форму и способ выражения в зависимости от условий речевого акта: ситуации, коммуникативных целей и намерения говорящего. Чтобы научиться этому, обучаемому важно знать семантические особенности слов и выражений, их изменение в зависимости от стиля и характера общения, того эффекта, который они могут оказать на собеседника. Приведём несколько примеров. Прощаясь, по-английски вы произносите «Пока» (“Bye-bye”) с падающей интонацией. Что это значит, что стоит за этим? А ведь это угроза, предостережение. Вы можете этого не знать, но здесь, как и в жизни, незнание законов одной из сторон не может изменить сам закон и неминуемые последствия.

На уровне использования лексики недостаток данной компетенции еще более заметен. Для ребенка неестественно обращаться к родной маме, величая ее “mother”, а для учителя абсолютно непозволительно обращаться к своим ученикам “Hey, guys!”. Одна и та же фраза “You look, cute today”, обращенная к маленькой девочке и взрослой женщине, в одном случае может быть комплиментом, а в другом приглушенной формой оскорбления.

Определяя выбор грамматических структур, будет ли естественным пригласить друга перекусить, сказав: «Не соблаговолишь ли ты откушать со мной гамбургер в полдень?» и, наоборот, позвать начальника на ленч следующим образом: «Эй, приятель, давай-ка закусим чем бог послал!» Можно продолжать приводить примеры, связанные с данным уровнем коммуникативной компетенции или ее отсутствием. Суммируя все вышесказанное, делаем вывод, что социолингвистическая компетенция и вопросы речевой и языковой допустимости имеют много общего. Возникает вопрос, когда же можно начинать формирование этой компетенции? Прежде всего, на этапе отбора языкового и речевого материала. Но этим, как правило, занимаются авторы учебников. При обучении фонетике, лексике, грамматике в коммуникативном контексте, учителю наверняка представится не одна возможность учета и формирования социолингвистического опыта обучаемых при условии, что он сам владеет данной компетенцией. Анализ любого аутентичного материала дает массу примеров, ценных как в практическом, так и в развивающем и воспитательном аспектах. Язык отражает особенности жизни людей. Изучая многообразие планов выражения, можно многое понять и узнать о культуре различных стран изучаемого языка. Всё это подводит нас к необходимости формирования социокультурной компетенции.

Социокультурная компетенция является инструментом воспитания международно-ориентированной личности, осознающей взаимозависимость и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества. Так же, как и социолингвистическая компетенция, она пронизывает весь процесс обучения иностранному языку. Приведем несколько примеров. Всем нам известны слова, обозначающие цвета: голубой, черный, белый, желтый и т.д. Такие существительные, как «страницы», «воротничок», «рынок», «ложь» и т.д. тоже часто употребляются. Однако, если на лекции студентам предложить составить из данных слов наиболее употребительные и значимые в культурологическом плане словосочетания, то со словом “pages” (страницы) основная масса назвала бы слово “white” (белые), а что подразумевается под выражением “yellow pages” (желтые страницы), т.е. рекламные справочники, составленные по перечню видов оказываемых бытовых услуг, многие не знали бы вообще. Примерно та же картина была бы и с выражениями “white/blue collars”. Фраза “I am going to the drugstore to buy a pen” не покажется странной тому, кто знает, что в Америке в аптеке можно купить не только лекарства, но и почтовые и писчие принадлежности, шоколад и т.д. Знание фоновой, безэквивалентной лексики необходимо не только переводчикам, но и всем тем, кто хочет выйти на уровень независимого или компетентного пользователя иностранным языком. Это поможет избежать и недопонимания на уровне межличностного общения, обусловленного зачастую незнанием социокультурных особенностей.

Таким образом, социокультурная компетенция подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения. Формирование такой компетенции на занятиях по языку проводится в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира и в конечном счете способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению «вторичной языковой личности».

Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией. Этот вид компетенции называют также прагматической компетенцией, желая подчеркнуть присущее владеющему языком умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной цели. Здесь очень важно сформировать чувство толерантности или, иными словами, чувство готовности выслушать и понять точку зрения, отличную от вашей. Здесь принцип «Кто не с нами, тот против нас» не работает, а вредит [20, с. 10-16].

Стратегическая (компенсаторная) компетенция – это компетенция, с помощью которой учащийся может восполнить пробелы в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде. Владение ею дает возможность:

- при чтении: а) предвосхитить содержание текста по его названию, жанру, оглавлению в книге; б) догадаться о значении незнакомых слов, опираясь на контекст, тему, ситуацию; в) при обращении к словарю выбрать правильное значение искомого слова; г) догадаться о значении незнакомого слова по знакомым элементам его структуры (корню, суффиксу и др.);

- при слушании: а) догадаться о значении слова, фразы, опираясь на контекст; б) при межличностном контакте обратиться к партнеру за помощью (например, попросить повторить сказанное);

- при говорении: а) упростить фразу, опираясь на известные слова, образцы речи и структуры ее построения; б) внести в свою речь поправки, используя выражения типа «Простите, я скажу это по-другому» и др.

Дискурсивная компетенция (от фр. discours - речь) означает способность учащегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста. Понятие дискурс означает связный текст, сверхфразовое единство. Различие же между текстом и дискурсом состоит в следующем. Если под текстом понимается некая абстрактно-формальная конструкция, то под дискурсом - тексты, порождаемые в результате общения. Следовательно, дискурс является таким речевым произведением, которое наряду с лингвистическими характеристиками обладает экстралингвистическими параметрами, отражающими ситуацию общения и особенности участников общения. Дискурсивная компетентность - это знание особенностей, присущих различным типам дискурсов, а также способность порождать дискурсы в процессе общения. Наиболее употребительные типы дискурсов в учебно-профессиональной сфере общения - доклад, сообщение, обсуждение, расспрос и др.

Предметная компетенция - это способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности.

Для будущего специалиста исключительно важное значение имеет также профессиональная компетенция, приобретаемая в ходе обучения. Она обеспечивает способность к успешной профессиональной деятельности и включает: а) знания из области дидактики, методики, психологии, лингвистики и других наук, значимых для профессиональной деятельности педагога; б) умение организовывать учебную деятельность учащихся и управлять такой деятельностью; в) умение владеть коммуникативной компетенцией, максимально близкой к уровню носителей языка; г) личностные качества, обеспечивающие эффективность педагогического труда (требовательность, вежливость, ответственность и др.) [14, с. 138-143].

Основной целью обучения иностранному языку названо формирование коммуникативной компетенции. При этом, как уже было отмечено выше, есть несколько уровней данной компетенции. Однако компонентный состав остается при этом тем же. Таким образом, коммуникативная компетенция рассматривается как единство, состоящее из нескольких составляющих, или компетенций.

**2.3 Роль коммуникативной компетенции в обучении иностранным языкам**

В современной образовательной парадигме компетентностный подход выступает приоритетным методологическим основанием разработки целей, задач и содержания профессиональной подготовки будущих специалистов. В данном контексте происходит переосмысление существующих государственных образовательных стандартов, а также совершенствование системы высшего образования Республики Беларусь. Это обусловило высокую теоретическую и практическую значимость разработки проблемы компетентности, понятие которой связывается с определенной областью деятельности, в связи с чем выделяются различные виды компетентности. Суть одной из них – «научиться работать, с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе». Работа в группе, управление ситуацией предполагает осуществление взаимодействия, коммуникации, что требует от специалиста с высшим образованием обладания таким видом компетентности как коммуникативная.

С целью выявления сущности и специфики коммуникативной компетентности необходимо рассмотреть обозначенный феномен с позиций различных областей социогуманитарного знания, оперирующих этим понятием.

Под коммуникативной компетентностью социологи И.А. Виноградова, Т.М. Дридзе, А.В. Соколов и др. понимают такой уровень освоенности опыта взаимодействия с окружающими, который обеспечивает личности адекватное (в рамках своих способностей и социального статуса) функционирование в обществе. Коммуникативная компетентность при этом оказывается детерминированной в первую очередь изменениями, происходящими в обществе, требованиями, которые оно предъявляет его членам [5, с. 7-8].

С позиций психологии коммуникативная компетентность определяется как «интегральное, относительно стабильное, целостное психологическое образование, проявляемое в индивидуально-психологических, личностных особенностях в поведении и общении конкретного индивида» [3, с. 15-17].

В связи с разработкой методологии и методов социальной психологии, а также теоретических и методических основ социально-психологического тренинга коммуникативная компетентность, её сущность, социальная природа, пути развития и совершенствования подробно исследованы рядом авторов, которые рассматривают коммуникативную компетентность «как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [7, с. 4].

При таком подходе коммуникативная компетентность является составляющей социально-психологической компетентности личности, определяемой как способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений, в состав которой входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. При этом умение понимается как «освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков» [19, с. 873].

С позиций лингвистики приоритетную роль приобретает собственно языковой аспект изучения коммуникативной компетентности, а именно освоение языковой системы, умение использовать средства языка в речевом взаимодействии и т.д.

В психолого-педагогическом аспекте коммуникативная компетентность рассматривается Н.Н. Пыжовой как «совокупность коммуникативных способностей, знаний и умений, адекватных для решения коммуникативных задач». При этом под коммуникативными задачами автор понимает проблемные ситуации, возникающие во взаимодействии между людьми [16, с. 4-5].

Педагогическая трактовка коммуникативной компетентности дана в работах Е.М. Сидоренко, Л.Н. Тимашковой и др. Данное понятие авторы рассматривают как:

- сложное целостно-личностное образование, включающее в себя гуманистические ориентации, коммуникативные ценности, совокупность личностных качеств, обеспечивающих готовность к диалогическому общению, знание основ общения, культуру взаимодействия, проявляющуюся в процессе педагогического взаимодействия [21, с. 23-24];

- совокупность коммуникативных способностей, коммуникативных умений и коммуникативных знаний, адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения [18, с. 59-60].

Содержательно коммуникативная компетентность включает в себя следующие компоненты: знания в области коммуникативных дисциплин; коммуникативные и организаторские умения; эмпатию; самоконтроль; культуру вербального и невербального взаимодействия.

Таким образом, в системе социогуманитарного знания коммуникативная компетентность представляется как интегральная характеристика личности, в состав которой входят:

- (с позиций психологического знания) целостное психологическое образование, обусловливающее адекватное отражение и прогнозирование психических состояний другого человека;

- (с позиций социальной психологии) система внутренних ресурсов, уровень освоенности опыта взаимодействия с окружающей средой;

- (с позиций педагогики) совокупность гуманистических ориентаций, коммуникативных умений и личностных качеств, обеспечивающих культуру взаимодействия и решение профессиональных задач.

Педагогический контекст коммуникативной компетентности предполагает овладение студентами широким спектром коммуникативных умений, необходимых для осуществления их будущей профессиональной деятельности. В образовательном стандарте высшего образования первой ступени представлен полный перечень таких умений. Приведем лишь некоторые из них: умение использовать полученные знания в процессе взаимодействия с основными социальными организациями и институтами общества, социальными группами и общностями; умение осуществлять и организовывать продуктивное межличностное и профессиональное общение; умение использовать психолого-педагогические знания, методы и современные технологии обучения для решения воспитательных, профессиональных, управленческих задач, проведения обучающих занятий с персоналом; умение анализировать особенности внутрикультурной и межкультурной коммуникации и учитывать их при решении социальных и профессиональных задач [13, с. 12-15].

Рассмотрение коммуникативной компетентности в междисциплинарном аспекте дает возможность определить ее как интегральную характеристику профессионально и личностно значимых качеств специалиста с высшим образованием, отражающую уровень его знаний, умений и опыта и позволяющую конструктивно взаимодействовать в изменяющихся социальных условиях профессиональной деятельности.

Комплексный анализ сущности коммуникативной компетентности позволил предположить, что она может быть отнесена к метапредметным (ключевым) компетентностям и, обладает сквозным проникающим свойством, помогает будущему специалисту быть мобильным и конкурентоспособным на рынке труда, действовать конструктивно в быстро изменяющихся социальных условиях. С целью доказательства данного утверждения обратимся к отечественным и зарубежным документам и авторским позициям.

Исследователи рассматривают коммуникативную компетентность как одну из ключевых, которыми должен обладать выпускник высшего учебного заведения.

Из 37 видов компетентностей, выделенных Дж. Равеном, в большинстве из них обнаруживается коммуникативная составляющая: "способность принимать правильные решения; способность к совместной работе; способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели; способность разрешать конфликты и смягчать разногласия; способность эффективно работать в качестве подчиненного и т.д. Очевидно, что коммуникативный компонент "окрашивает" все перечисленные компетентности [17, с. 257-258].

Коммуникативную компетентность, явно прописанную в образовательном стандарте высшего образования Республики Беларусь, можно обнаружить, содержательно анализируя как цели подготовки будущих специалистов, так и требования, предъявляемые к уровню подготовки выпускника. Основными целями социально-гуманитарной подготовки студентов, согласно образовательному стандарту, выступает "формирование и развитие социально-личностных компетенций, обеспечивающих решение и исполнение гражданских, социально-профессиональных, личностных задач и функций". При этом очевидным является тот факт, что реализация обозначенных целей предполагает организацию взаимодействия, контактов, коммуникации в социальной и профессиональной сферах. Далее в стандарте указано, что одним из направлений развития социально-личностных компетенций является развитие культуры социальной коммуникации личности, т.е. накопление опыта, умений и способностей жить в обществе, взаимодействовать с другими людьми, сотрудничать, работать в команде. Тем самым в образовательном стандарте актуализируется социальный характер коммуникативной компетентности, развитие которой призвано обеспечить адаптацию и мобильность выпускника вуза в быстро меняющихся социально-экономических условиях. Здесь же отмечается, что выпускник вуза в процессе социально-гуманитарной подготовки должен развить метапредметные компетенции, одной из которых выступает умение работать в команде [13, с. 7-8]. В то же время умение работать в команде, взаимодействовать с окружающими, управлять ими является сутью профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием. И если умение работать в команде отнесено в образовательном стандарте к уровню метапредметных компетенций, то мы полагаем, что коммуникативная компетентность в ее социальном аспекте может быть рассмотрена в качестве таковой.

Вышесказанное позволяет утверждать, что коммуникативная компетентность является одной из метапредметных (ключевых) компетентностей будущего специалиста, обладает сквозным проникающим свойством и позволяет синтезировать результаты психологического, социологического, лингвистического и педагогического анализа. Будучи сложным, многоаспектным явлением и одновременно интегральной характеристикой личности, коммуникативная компетентность может правомерно рассматриваться как многогранное явление.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Начиная со второй половины 20 века в лингвистике произошел поворот к социальному и функциональному аспектам анализа языка. Это значит, что в сферу интересов лингвистов вошел анализ механизма использования языка для достижения многочисленных целей, возникающих в ходе социального взаимодействия. В этот период лингвистические исследования получают все более ярко выраженную прагматическую направленность, при этом основной задачей научных изысканий является изучение не устройства языка, а его функционирования. Обращение к конкретным случаям употребления языка с учетом многочисленных факторов (как языковых, так и неязыковых), влияющих на ход языкового обмена, и анализ речевых высказываний с учетом этих факторов позволили установить характер функционально-детерминированных изменений, придающих индивидуальность высказываниям в различных ситуациях общения.

Ярко выраженная прагматическая направленность лингвистических исследований проявилась как в общей концептуальной позиции методики как науки, так и в технологии обучения иностранным языкам. В настоящее время наиболее используемым и актуальным в обучении иностранным языкам является компетентностный подход. Это обуславливается тем, что, как правило, ранее предметные знания или сведения, усвоенные учащимися, а также их навыки и умения не использовались в практических ситуациях и профессиональной деятельности. Логика компетентностного подхода, наоборот, предполагает формирование таких умений и развитие на их основе таких способностей, которые позволяют человеку максимально реализовать себя в данном обществе.

Компетенциями же можно назвать постоянно развивающиеся качества личности, умение применять знания в новой ситуации. Коммуникативная компетенция может по праву считаться ведущей и стержневой, поскольку именно она лежит в основе всех других компетенций. Анализ современной научной литературы позволяет говорить о коммуникативной компетенции как о междисциплинарном феномене, в определении которого отсутствует четкая стандартизация. Однако, при всем разнообразии подходов к изучению структуры коммуникативной компетенции, наиболее общими компонентами являются: лингвистический, социолингвистический (речевой), социокультурный, социальный, стратегический, дискурсивный и предметный.

Следует отметить, что каждая наука рассматривает то или иное явление со своих позиций и описывает своим языком. В связи с этим в психологии, лингвистике, социологии и смежных с ними областях существуют свои описания коммуникативной компетенции и её состава как объекта исследования. Однако сфера образования имеет дело не с объектами, которые нужно описывать, а с человеком, которому средствами существующей культуры помогают развивать свои способности и освоить умения, позволяющие ему жить в данном обществе. В связи с этим, методические подходы обучения иностранным языкам приобрели ярко выраженный коммуникативный характер. Это обусловило радикальный поворот к естественной коммуникации в процессе обучения языку, нацеленность данного процесса на формирование коммуникативной компетенции, а позднее — и способности к общению на изучаемом языке, осуществляемому с учетом ситуативных и личностных факторов, детерминирующих специфику иноязычного речевого поведения.

Таким образом, при обучении иноязычной речи очень важным оказывается приобретение слушателями коммуникативной компетенции, или умения говорить в соответствии с речевой ситуацией. Приобретение коммуникативной компетенции, т.е. знания, что сказать, и умения это сказать конкретному человеку в конкретной речевой ситуации, является необходимым для полного, совершенного овладения языком, а также конечной целью обучения иностранному языку.

**Список использованных источников**

1 Акопянц, А.М. Прагмалингводидактика – современная парадигма обучения иностранным языкам / А.М. Акопянц // Иностр. яз. в шк. – 2009. – № 3. – С. 17-21.

2 Барышников, Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н.В. Барышников // Иностр. яз. в шк. - 2002. – № 2. – С. 10-13.

3 Буртовая, И.Б. Коммуникативная компетентность и социально–психологические факторы ее развития / Н.Б. Буртовая. – Томск: Томск, 2004. – С. 15-17.

4 Веремейчик, О.В. Цель обучения иностранным языкам как социально- педагогическая и методическая категория / О.В. Веремейчик // Вестник МГЛУ – 2009. – № 1. (15) – С. 7-11.

5 Виноградова, И.А. Коммуникативная компетентность в социализации личности // И.А. Виноградова. – Н. Новгород: Нижегород. гос. ун–т. им. Н.И. Лобачевского, 2002. – С. 7-8.

6 Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2005. – С. 95-122.

7 Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд–во Моск. ун–та, 1990. – С. 4.

8 Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, A.M. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Моск. лексиколого–социальный ин–т, 2005. – С. 112-114.

9 Караулов, Ю.Л. О состоянии русского языка современности // Проблемы и перспективы развития русистики и материалы почтовой дискуссии. – М.: Изд. Моск. ун–та, 1991. – С. 200-203.

10 Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностр. яз. в шк. – 2004. – №7. – С. 30-36.

11 Мильруд, Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд // Иностр. яз. в шк. – 1995. – № 5. – С. 13-18.

12 Митрофанова, О.Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века / О.Д. Митрофанова // Иностр. яз. в шк. – 1999. – №4. – C. 12-18.

13 Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально–гуманитарных дисциплин. – Минск: НМУ «Нац. ин–т образования» М–ва образования РБ, 2006. – С. 7-15.

14 Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-ое изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – С. 138-143.

15 Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. МГЛУ, 2003. – С. 123-125.

16 Пыжова, П.Н. Психологическая компетентность руководителя: учеб. метод, пособие / Н.П. Пыжова. – Минск: Академия упр. при Президенте РБ, 2005. – С. 4-5.

17 Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление и развитие / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – С. 257-258.

18 Сидоренко, Е.М. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.М. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2004. – С. 59-60.

19 Словарь психолога–практика / сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Харвест, 2005. – С. 873.

20 Солова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е.Н. Солова. – М.: Астрель, 2008. – С. 10-16.

21Тимашкова, Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза / Л.Н. Тимашкова. – Минск: МГЛУ, 2001. – С. 23-24.

22 Федынич, Е.В. Коммуникативная компетенция как основа обучения культуре иноязычного общения / Е.В. Федынич // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 5. – С. 31-37.

23 Reinecke, W. Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs - ein methodologischer Ansatz / W. Reinecke; пер. с нем. – М.: Академия, – 1983. – С. 257-263.