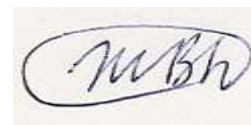


На правах рукописи



ДЕМЬЯНОВА Жанна Викторовна

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Челябинск – 2010

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении
высшего профессионального образования
«Шадринский государственный педагогический институт»

- Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Ипполитова Наталья Викторовна.
- Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Лешер Ольга Вениаминовна,
кандидат педагогических наук, доцент
Нестерцова Светлана Григорьевна.
- Ведущая организация: Государственное образовательное учрежде-
ние высшего профессионального образования
«**Челябинский государственный педагогиче-
ский университет**»

Защита состоится «26» марта 2010 г. в 10 часов на заседании диссертаци-
онного совета Д 212.298.11 по присуждению ученой степени доктора педагогиче-
ских наук по специальности: 13.00.01 – общая педагогика, история педагоги-
ки и образования; 13.00.08 – теория и методика профессионального образова-
ния в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» по адресу:
454080, г. Челябинск, пр. им. В. И. Ленина, 76.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Южно-
Уральский государственный университет».

Текст автореферата размещен на сайте университета:
[http:// www.susu.ac.ru](http://www.susu.ac.ru)

Автореферат разослан «16» февраля 2010 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук,
доцент



Кийкова Н. Ю.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В условиях современной глобализации и интеграции, происходящих на социальном, экономическом, политическом уровнях, актуализируется проблема создания единого образовательного пространства. Ярким примером этого явления может служить Болонская декларация, подписанная в 1999 году 29 министрами образования европейских стран. Прогнозируемыми характеристиками создаваемой образовательной системы являются: повышение мобильности и востребованности граждан на европейском рынке труда; сопоставимость и сравнимость систем высшего образования разных стран; повышение уважения к разнообразию культур, языков, национальных систем образования среди граждан Европы.

В государственных нормативных документах, таких как «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года», постоянно отмечается необходимость подготовки специалистов, способных к непрерывному профессиональному росту, мобильности и обладающими конкурентоспособными знаниями и умениями.

Для равноправного участия России в европейских процессах студенты должны свободно владеть иностранным языком, знать культуру и традиции европейских стран. Именно поэтому возросла необходимость введения в образовательный процесс лингвострановедческого аспекта, который из вспомогательного и иллюстрирующего фактора преобразуется в один из базовых приоритетов. Это направление особенно актуально для педагогических учебных заведений, потому что образ учителя, свободно общающегося на иностранном языке, понимающего особенности интерпретации этических и эстетических ценностей, специфику национальной политической культуры и государственно-правовой системы разных стран, является главным фактором воспитания школьников, способных жить и учиться в мировом пространстве.

Лингвострановедческая подготовка обеспечивает решение комплексных задач по изучению национальных стереотипов поведения, форм мышления, ценностных ориентаций, что актуализирует необходимость формирования лингвострановедческой компетенции у студентов, прежде всего, неязыковых факультетов педагогического вуза.

Основоположниками лингвострановедения в нашей стране по праву считаются Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров. Фундаментальный вклад в разработку теоретических основ лингвострановедения внесли такие ученые как Л. С. Бархударов, Ж. Л. Витлин, П. Н. Донец, В. И. Кодухов, Г. В. Колшанский, А. Д. Мальцева, Р. К. Миньяр-Белоручев, О. Г. Оберемко, А. Д. Райхштейн, Г. Д. Томахин и др.

Вопросы лингвострановедения в той или иной степени находят отражения в диссертационных исследованиях таких ученых как, И. В. Бабенко, М. В. Булыгиной, Е. И. Воробьевой, Л. Б. Воскресенской, И. К. Вуйович, О. В. Высочи-

ной, Е. В. Денисовой, С. В. Кулагиной, И. А. Лызловой, С. В. Санниковой, С. В. Пахотиной, Э. И. Тамма, А. Н. Федоровой, Т. С. Финаевой и др.

Даются попытки философского обоснования культурологического подхода к обучению иностранным языкам (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Л. Г. Ионин, А. А. Радугин, П. А. Сорокин и др.), определены общие положения реализации лингвострановедческого подхода в системе высшего образования (В. В. Сафонова).

Однако проблема формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза остается мало разработанной. Это подтверждается данными о низком уровне сформированности лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза, полученными при помощи методов анкетирования, письменных опросов, бесед, изучения и обобщения опыта преподавания иностранного языка в педагогическом вузе.

Реальность сегодняшнего дня показывает, что общие указания на необходимость формирования лингвострановедческой компетенции остаются в большинстве случаев лишь декларативными требованиями на ступени высшего образования, поскольку не отражены в программах дисциплины «Иностранный язык». До сих пор остается нерешенным вопрос о выделении лингвострановедческой компетенции в отдельный вид компетенций, не существует единого определения лингвострановедения; не разработаны содержательные, организационно-педагогические и процессуально-действенные средства формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза.

Таким образом, в теории и практике профессионального образования обнаруживаются следующие противоречия:

– *на социально-педагогическом уровне* – между возросшими требованиями к языковой подготовке студентов неязыковых факультетов педагогического вуза и низким уровнем сформированности у них лингвострановедческих знаний, умений и мотивов осуществления межкультурной коммуникации;

– *на научно-теоретическом уровне* – между объективной потребностью в выявлении особенностей, содержания и условий эффективной организации лингвострановедческой подготовки студентов неязыковых факультетов педагогического вуза и недостаточным теоретическим осмыслением этих вопросов в отечественной педагогической науке;

– *на научно-методическом уровне* – между необходимостью организации целенаправленной подготовки студентов неязыковых факультетов педагогического вуза к осуществлению межкультурной коммуникации и неразработанностью научно-методических средств формирования их лингвострановедческой компетенции.

С учетом выявленных противоречий и на основании анализа существующих исследований данного направления была сформулирована **проблема исследования**: как обеспечить направленность процесса изучения иностранного

языка студентами неязыковых факультетов педагогического вуза на формирование у них лингвострановедческой компетенции?

На основании анализа актуальности, противоречий и проблемы исследования сформулирована **тема диссертации** – «Формирование лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза».

Цель исследования – разработать и экспериментально проверить модель формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза и комплекс педагогических условий ее успешной реализации.

Объект исследования – процесс изучения иностранного языка на неязыковых факультетах в ходе профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Предмет исследования – содержательные, организационно-педагогические и процессуально-действенные средства формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза.

Гипотеза исследования. Процесс изучения иностранного языка студентами неязыковых факультетов педагогического вуза может быть направлен на успешное формирование у них лингвострановедческой компетенции, если:

1. На основе системного, деятельностного, компетентностного и лингвострановедческого подходов разработать и апробировать модель формирования лингвострановедческой компетенции студентов.

2. Определить и проверить в экспериментальном режиме педагогические условия реализации модели, включающие:

– насыщение курса иностранного языка лингвострановедческим материалом за счет усиления в нем удельного веса лингвистических и тематических знаний;

– стимулирование студентов к самостоятельному овладению лингвострановедческим материалом;

– развитие у студентов устойчивой мотивации к изучению иностранного языка на основе интеграции аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий.

3. В практику обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов педагогического вуза внедрить методику формирования лингвострановедческой компетенции.

Цель, объект, предмет и гипотеза исследования предопределили следующие **задачи**:

1. Выявить степень разработанности проблемы исследования и обосновать возможность формирования у студентов неязыковых факультетов педагогического вуза лингвострановедческой компетенции.

2. Уточнить содержание и структуру понятия «лингвострановедческая компетенция»; раскрыть сущность понятия «формирование лингвострановедческой компетенции студентов».

3. Разработать содержательные, организационно-педагогические и процессуально-действенные средства формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза и отразить их в модели и педагогических условиях.

4. Составить методику формирования лингвострановедческой компетенции и внедрить ее в практику профессиональной подготовки студентов неязыковых факультетов педагогического вуза.

Методологическую базу исследования составляют: учения о структуре научного исследования как формы познавательной деятельности (И. Д. Андреев, П. В. Копнин, М. В. Попович, Г. И. Рузавин, В. С. Степин, В. С. Черняк и др.); системный подход к отражению процессов и явлений объективной реальности (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, В. С. Тюхтин, Э. Г. Юдин и др.); деятельностный подход к исследованию проблем учебной деятельности и развития личности (Б. Ц. Бадмаев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.); компетентностный (В. И. Байденко, Б. Н. Боденко, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.) и лингвострановедческий (Л. Г. Веденина, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Е. И. Пассов, Г. Д. Томахин и др.) подходы к исследованию проблем профессиональной подготовки будущих специалистов.

Теоретической основой исследования являются: теории совершенствования профессиональных качеств студентов в системе высшего педагогического образования (О. А. Абдуллина, Ф. Н. Гоноболин, С. Б. Елканов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Слостенин, А. И. Щербаков, Н. М. Яковлева и др.); лингвострановедческая и лингвокультуроведческая концепции обучения иностранному языку (Е. М. Верещагин, Н. Д. Гальскова, В. Г. Костомаров, Р. К. Миньяр-Белоручев, О. Г. Оберемко, Э. И. Соловцова, Г. Д. Томахин и др.); концепция межкультурной коммуникации (О. В. Лешер, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева и др.); теория коммуникативного подхода в обучении иностранному языку (Е. И. Пассов, Н. И. Гез и др.); психологическая концепция восприятия и понимания иноязычного текста (З. И. Клычникова); концепция интенсивного обучения иностранным языкам (Г. А. Китайгородская).

Нормативно-правовую базу исследования составили: Законы РФ «Об образовании» (1996 г.), «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.), «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» (2002 г.), «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» (2008 г.).

Методы исследования определялись в соответствии с принципом адекватности задачам исследования и проверки гипотезы: теоретические методы (теоретико-методологический, понятийно-терминологический и системный анализ, сравнение, обобщение, моделирование) и эмпирические методы (обобщение опыта, констатирующий и формирующий эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование, самооценка, собеседование, статистические методы).

Экспериментальная база и этапы исследования. Исследование осуществлялось с 2000 по 2009 гг. на базе факультетов информатики, педагогики, физической культуры и социальной безопасности и художественно-графического факультета ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт». Исследованием было охвачено 194 студента и 25 преподавателей.

Исследование осуществлялось на трех этапах.

На **первом этапе** (2000-2001 гг.) проводился анализ философской, психолого-педагогической, методической и специальной литературы, а также нормативно-правовых документов по исследуемой проблеме. Была обоснована проблема, поставлена цель, определена гипотеза, разработаны задачи и спланирована исследовательская работа. На основании существующих концепций и теории были сформулированы исходные позиции исследования, разрабатывался понятийный аппарат, обосновывался выбор методологических подходов к решению проблемы. Проводился констатирующий эксперимент по определению состояния проблемы и выявлению возможностей ее решения в условиях неязыковых факультетов педагогических вузов.

На **втором этапе** (2002-2005 гг.) разрабатывалась модель формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза и определялись условия ее успешной реализации. Экспериментальная часть данного этапа предполагала апробацию, корректировку сконструированной модели и условий, проверку и уточнение полученных в ходе исследования выводов. Выполнялся сопоставительный анализ результатов.

На **третьем этапе** (2005-2009 гг.) проводилась обработка, систематизация и оформление результатов эксперимента, корректировка методики формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза в курсе изучения дисциплины «Иностранный язык». На завершающей части данного этапа осуществлялось оформление результатов диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в доказательстве возможности формирования лингвострановедческой компетенции у студентов неязыковых факультетов педагогического вуза в процессе изучения ими иностранного языка и состоит в следующем:

1. На основе системного, деятельностного, компетентностного и лингвострановедческого подходов разработана модель формирования лингвострановедческой компетенции студентов, которая предполагает: обеспечение коммуникативной направленности процесса овладения студентами лингвострановедческим материалом, активизацию процесса обучения иностранному языку путем адекватной мотивации студентов с учетом их потребностей, мотивационных и смысловых проявлений; повышение роли внеаудиторной самостоятельной работы.

2. Определены педагогические условия успешной реализации модели формирования лингвострановедческой компетенции: насыщение курса иностранного языка лингвострановедческим материалом за счет усиления в нем удельного веса лингвистических и тематических знаний; стимулирование студентов к самостоятельному овладению лингвострановедческим материалом; развитие у студентов устойчивой мотивации к изучению иностранного языка на основе интеграции аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий.

3. Спроектирована методика формирования лингвострановедческой компетенции, предполагающая поэтапную и последовательную реализацию разработанной модели и комплекса педагогических условий и направленная на развитие у студентов неязыковых факультетов педагогического вуза лингвострано-

ведческих знаний, умений и мотивов для осуществления полноценной межкультурной коммуникации.

Теоретическая значимость исследования состоит:

- в развитии научных представлений о процессе формирования лингвострановедческой компетенции и особенностях его осуществления при обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов педагогического вуза;
- в конкретизации и уточнении понятий «лингвострановедческая компетенция» и «формирование лингвострановедческой компетенции студентов»;
- в обогащении теории профессионально-педагогического образования за счет разработки содержательных, организационно-педагогических и процессуально-действенных средств формирования лингвострановедческой компетенции.

Практическая значимость данного исследования определяется: 1) внедрением в образовательный процесс педагогического вуза модели формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов; 2) определением и характеристикой критериев и показателей сформированности лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов; 3) разработкой научно-методических рекомендаций для организации целостного процесса формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза. Материалы исследования способствуют совершенствованию содержательного, организационно-педагогического и методического обеспечения процесса формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педвуза и могут быть использованы в массовой практике в педагогических вузах.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Модель формирования лингвострановедческой компетенции представляет собой педагогическую систему, направленную на реализацию механизма взаимодействия преподавателей и студентов неязыковых факультетов педагогического вуза и нацеленную на освоение обучаемыми системы лингвострановедческих знаний, умений и мотивов.

2. Комплекс педагогических условий нацелен на успешную реализацию модели. Первое педагогическое условие связано с расширением и обогащением содержания изучаемого студентами неязыковых факультетов курса иностранного языка. Второе педагогическое условие предусматривает осуществление организационно-педагогических мероприятий, обеспечивающих перевод студентов в позицию активных субъектов изучения иностранного языка. Третье педагогическое условие относится к развитию у студентов устойчивых мотивов к изучению иностранного языка, овладению лингвострановедческим материалом.

3. Методика формирования лингвострановедческой компетенции реализуется в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов педагогического вуза. Она предусматривает научное обоснование организационных подходов к определению целей обучения, отбору и структурированию лингвострановедческого материала, применение инновационных форм, методов и средств обучения, а также контролю и оценке его результатов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются методологической обоснованностью исходных теоретических положений; выбором и реализацией комплекса методов, адекватных цели, задачам и логике исследования; репрезентативностью полученных данных; соответствием полученных результатов имеющимся научным представлениям в теории и практике образования; последовательным проведением этапов педагогического эксперимента и личным участием автора в опытно-экспериментальной работе.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

– публикации статей и тезисов по теме исследования в педагогических журналах, сборниках, в том числе рецензируемых научных журналах;

– участия в конференциях: *а) международной конференции «Использование метода проектов в процессе формирования лингвострановедческой компетенции на неспециальном факультете»* (Шадринск, 2004); *б) всероссийских конференциях «К вопросу об уровнях сформированности лингвострановедческой компетенции на неспециальном факультете»* (Шадринск, 2004); «Самостоятельная работа студентов неспециального факультета в процессе формирования лингвострановедческой компетенции» (Пенза, 2005); *в) вузовских конференциях «Гуманизация содержания обучения иностранному языку на современном этапе развития образования»* (Тобольск, 2000), «Лингвострановедение как один из аспектов обучения иностранным языкам» (Шадринск, 2000);

– выступлений на заседаниях кафедры иностранных языков; педагогической деятельности на кафедре иностранных языков.

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (212 источников, из них 11 на иностранном языке). Текст иллюстрируют 25 таблиц, 6 рисунков.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены его цель, объект, предмет, гипотеза и задачи, указаны теоретические и методологические основы исследования, показана его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, изложены положения, выносимые на защиту.

В первой главе диссертации «Теоретические основы формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза» представлен анализ теоретических предпосылок и обоснование возможности формирования лингвострановедческой компетенции студентов в условиях неязыковых факультетов педагогического вуза. Предложена модель, определяющая механизм освоения студентами лингвострановедческого материала. Определены педагогические условия, обеспечивающие успешную реализацию модели на неязыковых факультетах педагогического вуза.

На основе анализа современных тенденций в системе профессионального педагогического образования и практики функционирования общеобразовательных учреждений установлено, что одним из параметров качественной под-

готовки студентов неязыковых специальностей педагогического вуза, наряду с высоким уровнем предметных и психолого-педагогических знаний, является сформированность у них лингвострановедческой компетенции. Выявлению движущих сил успешного овладения студентами лингвострановедческим материалом предшествовало уточнение понятий «лингвострановедческая компетенция» и «формирование лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов».

При их определении мы учитывали многообразие подходов к трактованию понятий «компетенция» и «компетентность», а также соотношение между ними. Мы исходили из того, что компетентность специалиста возникает на основе достаточно высокого уровня сформированности соответствующих профессиональных компетенций, который определяется наличием опыта их применения. Поскольку в исследовании речь не шла о профессиональной деятельности и овладении студентами существенным профессиональным опытом, то мы ограничились использованием термина «компетенция».

В соответствии с этим за основу принято определение компетенции как характеристики студента, определяющей успешность осуществления им определенной деятельности и основанной на его знаниях, умениях, способностях и мотивации. В дальнейшем уже в ходе профессиональной деятельности компетенция может трансформироваться в компетентность. При этом основанием для развития профессиональной компетентности человека служат ключевые компетенции, которые, как было показано в диссертации, носят надпрофессиональный характер и необходимы для любой области деятельности.

При определении места лингвострановедческой компетенции в структуре ключевых компетенций мы опирались на исследования В. И. Байденко, В. Н. Введенского, И. А. Зимней, А. В. Хуторского и др. Было установлено, что лингвострановедческая компетенция рассматривается как составляющая коммуникативной компетенции и отражает прагматический уровень языковой личности.

В диссертации осуществлен анализ подходов к определению понятия «лингвострановедческая компетенция». Было установлено, что исследователи отмечают направленность на знание речевого и неречевого поведения (Н. Д. Гальскова, Э. И. Соловцова и др.); выделяют знание национальных обычаев, традиций и особенностей страны изучаемого языка (Р. К. Миньяр-Белоручев, О. Г. Оберемко и др.); акцентируют внимание на способности осуществлять межкультурную коммуникацию (Е. И. Воробьева, Т. С. Финаева и др.); соотносят лингвострановедческие знания и умения с филологическим кругозором (Л. С. Артамонова и др.).

При этом обнаружено, что практически все авторы рассматривают лингвострановедческую компетенцию по отношению к студентам языковых специальностей. В нашем исследовании речь идет о формировании лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов, что является исключительной особенностью определяемого понятия. На этом основании **лингвострановедческая компетенция** определена как система лингвострановедческих знаний, умений и мотивов, позволяющая студентам неязыковых факультетов вы-

страивать свою деятельность на основе лингвострановедческого кругозора и осуществлять полноценную коммуникацию в ситуациях межкультурного общения.

В диссертационной работе мы опирались на позицию, в соответствии с которой лингвострановедческая компетенция является неотъемлемым компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, которая, в свою очередь, входит в состав коммуникативной компетенции, представляющей одну из ключевых компетенций будущего учителя.

Нам удалось подтвердить то обстоятельство, что овладение студентами лингвострановедческой компетенцией обеспечивает: качественное владение иностранным языком; расширение мировоззренческих и общекультурных знаний; развитие широкого кругозора, толерантности, навыков сосуществования с другими людьми, собственного культурного самосознания; совершенствование культуры устного и письменного общения. Кроме того, формирование лингвострановедческой компетенции в условиях неязыкового вуза обладает огромным мотивационным потенциалом изучения иностранных языков.

Для того чтобы обеспечить содержательное представление лингвострановедческой компетенции, мы обратились к специальной научной литературе, в которой анализируется сущность понятий «лингвострановедение» и «лингвострановедческий материал». В результате мы остановились на определении, в соответствии с которым лингвострановедение рассматривается как аспект преподавания иностранных языков, исследующий приемы ознакомления изучающих иностранный язык с новой для них культурой (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров). При этом предметом лингвострановедения является лингвострановедческий материал, который ограничен двумя пластами лексики: реалиями (денотативными и коннотативными) и фоновой лексикой.

Исходя из этого, в структуре лингвострановедческой компетенции мы выделили три компонента: **познавательный, праксиологический и мотивационный**. Познавательный компонент включает лингвострановедческие (лингвистические и тематические) знания, основывающиеся на лингвострановедческом материале. Праксиологический компонент представлен умениями в использовании лингвострановедческих знаний. Мотивационный компонент характеризуют мотивы и интересы студентов к изучению иностранного языка и иноязычной культуры, освоению лингвострановедческого материала.

Формирование лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза в диссертации определено как процесс активного взаимодействия преподавателей и студентов, направленный на приобретение обучающимися системы лингвострановедческих знаний, умений и мотивов, обеспечивающей им возможность осуществлять полноценную коммуникацию в ситуациях межкультурного общения.

Движущей силой процесса формирования лингвострановедческой компетенции как единства ее познавательного, праксиологического и мотивационного компонентов выступают противоречия. Этот вывод основывается на известном положении о противоречиях как движущих силах процесса обучения (В. И. Загвязинский). В диссертации показано, что основным здесь является противो-

речие между возникающими у студентов потребностями в усвоении недостающих знаний лингвострановедческого материала и опыта его использования для решения новых учебных задач в процессе обучения иностранному языку и реальными возможностями удовлетворения этих потребностей.

Целевые, содержательные, организационно-педагогические и процессуально-действенные средства формирования лингвострановедческой компетенции студентов представлены в виде модели. В основу ее разработки положены системный, деятельностный, компетентностный и лингвострановедческий подходы. Исходя из анализа теоретических источников, мы пришли к пониманию того, что именно эти подходы представляют собой продуктивную и наиболее целесообразную теоретико-методологическую стратегию исследования процесса формирования лингвострановедческой компетенции. Выбранная стратегия позволила нам подчеркнуть целостность и структурируемость исследуемого процесса, его этапно-ориентированный характер, оптимальную направленность на достижение ожидаемого результата, взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка, единство языкового и неязыкового содержания.

Учитывая опыт проектирования моделей обучения иностранному языку студентов языковых и неязыковых факультетов, представленный в исследованиях Л. Е. Алексеевой, З. И. Конновой, Т. И. Маргус, Б. А. Тавасиевой, О. Н. Хаустова, Л. А. Хохленковой и др., в структуре разработанной нами модели выделены следующие блоки: целеопределяющий, предметно-содержательный, процессуально-действенный и оценочно-результативный (рис. 1). **Целеопределяющий блок** предполагает выдвижение цели и совокупности задач освоения студентами неязыковых факультетов педагогического вуза лингвострановедческого материала в процессе изучения иностранного языка. **Предметно-содержательный блок** связан с обогащением содержания изучаемого на неязыковых факультетах курса иностранного языка, включением в него дополнительного лингвострановедческого материала. **Процессуально-действенный блок** предусматривает выбор форм, методов и средств учебно-педагогического взаимодействия преподавателей и студентов. **Оценочно-результативный блок** определяет результаты работы по формированию у студентов системы лингвострановедческих знаний, умений и мотивов и организационно-педагогические подходы к их измерению и оценке.

Реализация модели осуществляется на трех этапах: пропедевтическом, профессионально-ориентационном и формирующем. На **пропедевтическом этапе** содержательные и организационно-педагогические средства сосредоточены на формировании у студентов мотивационно-субъективного отношения к поиску и освоению дополнительного к изучаемому курсу иностранного языка лингвострановедческого материала. На **профессионально-ориентационном этапе** основное внимание направлено на совершенствование умений студентов использования изучаемого лингвострановедческого материала в различных

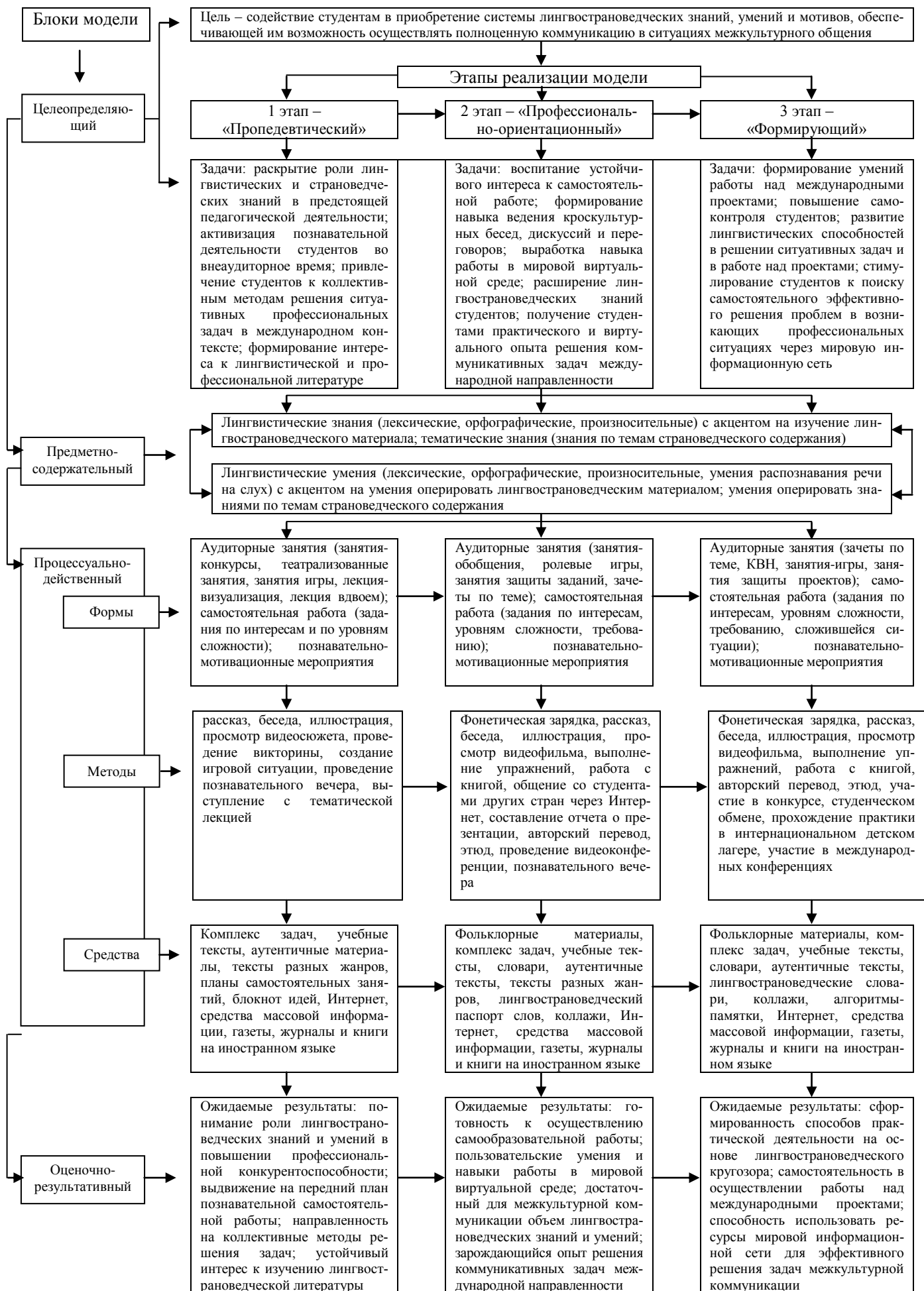


Рис. 1. Модель формирования лингвострановедческой компетенции студентов

формах устного и письменного общения. **Формирующий этап** связан с расширением возможностей студентов в применении лингвострановедческих знаний и умений в ситуациях межкультурного общения.

Особенностью разработанной модели является ее реализация на неязыковых факультетах педагогического вуза, что, в свою очередь, предполагает: 1) обеспечение коммуникативной направленности процесса овладения студентами лингвострановедческого материала, предусматривающей включение игровых и проектных методов в учебный процесс; 2) активизацию процесса обучения иностранному языку путем адекватной мотивации студентов с учетом их потребностей, мотивационных и смысловых проявлений; 3) повышение роли внеаудиторной самостоятельной работы, нацеленной на использование студентами различных информационных источников в зависимости от имеющихся у них возможностей.

Для успешной реализации модели в диссертации представлен комплекс педагогических условий. При его определении мы принимали во внимание исследования, в которых уже предпринимались попытки рассмотрения педагогических условий формирования лингвострановедческой компетенции (Е. И. Воробьева, Т. С. Финаева, С. Л. Волкова, Я. Б. Емельянова и др.) или ее разновидностей (К. Б. Жигалева, Л. Ф. Зуева, Н. Б. Ишханян, О. В. Козлова, Т. И. Маргус и др.), а также учитывались особенности процесса формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов. В соответствии с этим, предметом рассмотрения стали следующие **педагогические условия**:

- насыщение курса иностранного языка лингвострановедческим материалом за счет усиления в нем удельного веса лингвистических и тематических знаний;
- стимулирование студентов к самостоятельному овладению лингвострановедческим материалом;
- развитие у студентов устойчивой мотивации к изучению иностранного языка на основе интеграции аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий.

Сущность **первого педагогического условия** заключается в том, чтобы расширить и обогатить содержание изучаемого студентами неязыкового факультета курса иностранного языка. В основе этого стоит задача формирования у студентов теоретических знаний о культуре и традициях разных стран, развития мотивации к межкультурным связям. Данное условие направлено, прежде всего, на приобретение и упорядочение лингвистических и тематических знаний студентов. Причем в системе лингвистических знаний особое место уделяется изучению лингвострановедческого материала, в частности, реалий и фоновой лексики. Тематические знания образуют широкий круг информации по различным темам страноведческого содержания в соответствии с программой курса по иностранному языку на неязыковых факультетах педагогического вуза.

Насыщение содержания курса иностранного языка лингвострановедческим материалом осуществляется таким образом, что обеспечивается погружение студентов неязыковых факультетов в приближенную к реальной языковую и культурную среду носителей языка. Предполагается изменить и сам подход к обучению иностранному языку, сместив акцент с изучения формальной грам-

матики на повышение роли и значения его духовно-практического смысла, развитие способностей студентов образно воспринимать язык и языковые выражения.

Второе педагогическое условие предусматривает осуществление организационно-педагогических мероприятий, обеспечивающих перевод студентов в позицию активных субъектов изучения иностранного языка. Достижение этого предполагается за счет увеличения удельного веса самостоятельной работы в структуре учебной деятельности студентов. Самостоятельная работа рассматривается в диссертации как следствие целесообразно организованной учебной работы во время аудиторных занятий. Построенная таким образом учебная деятельность будет стимулировать студентов на ее продолжение в свободное время.

В диссертации показано, что стимулирование активности студентов в осуществлении самостоятельной работы предполагает выполнение ряда учебных действий: осознание цели освоения лингвострановедческого материала, принятие учебной задачи и придание ей личностного смысла, подчинение учебной задаче других интересов и видов занятости студента, самоорганизацию в ходе самостоятельной работы. Специфика реализации данного условия состоит в том, что в силу относительно невысокой лингвистической подготовки студентов неязыковых факультетов их самостоятельная работа строится с опорой на всестороннюю помощь и опору со стороны преподавателя.

Третье педагогическое условие относится к развитию у студентов устойчивых мотивов к изучению иностранного языка, овладению лингвострановедческим материалом как проявлением лингвострановедческой культуры в языке. В качестве педагогического механизма при этом рассматривается интеграция аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий. При выдвигании данного условия мы учитывали особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов: ограниченное число часов, отводимых на данный предмет; различный языковой уровень подготовки студентов в группе; небольшая плотность аудиторных занятий и т.п.

Мы исходили из того, что мотивация студентов к изучению иностранного языка детерминирована не только переживанием его результативности, она опирается и на удовлетворенность самим процессом обучения. Развитие мотивации как динамический процесс проходит ряд этапов: от неосознанных мотивов, вызванных внешним побуждением, к осознанным мотивам, обусловленным саморегуляцией. В этой ситуации особое значение, наряду с аудиторными занятиями, приобретают различные формы внеаудиторной учебной активности студентов. У них появляется возможность использовать различные источники информации в зависимости от проявляющихся потребностей и имеющихся возможностей. Нами установлено, что в рациональном сочетании аудиторной и внеаудиторной работы кроются значительные резервы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Во второй главе исследования **«Экспериментальная работа по внедрению модели и педагогических условий формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического ву-**

за» описаны задачи и содержание всех этапов экспериментальной работы. Представлена методика формирования лингвострановедческой компетенции у студентов неязыковых факультетов педагогического вуза. Показаны результаты экспериментальной работы и проведен анализ полученных данных.

Целью экспериментальной работы являлась проверка эффективности модели формирования лингвострановедческой компетенции у студентов педагогического института, при реализации комплекса педагогических условий. Эта цель обусловила характер основных задач, решаемых в ходе эксперимента: 1) разработать диагностический инструментарий; 2) экспериментально проверить влияние выделенных педагогических условий на эффективность функционирования модели формирования лингвострановедческой компетенции у студентов педагогического института; 3) апробировать методику формирования лингвострановедческой компетенции у студентов педагогического вуза; 4) обобщить полученные результаты на основе методов математической статистики.

Экспериментальная работа продолжалась в течение 9 лет (с 2000 по 2009 гг.). Логика ее проведения обеспечивалась последовательностью трех этапов: констатирующего, формирующего и заключительного. В качестве базы экспериментальной работы были избраны несколько факультетов ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»: факультет информатики; педагогики; физической культуры и социальной безопасности и художественно-графический факультет. Для осуществления экспериментальной работы были сформированы пять групп: одна контрольная и четыре экспериментальных.

Разрабатывая диагностический инструментарий, мы опирались на структуру лингвострановедческой компетенции и принципы систематичности и последовательности, доступности, правильности и точности информации. Это позволило нам выделить критерии и показатели оценки исследуемой компетенции, а также подобрать к ним соответствующий диагностический инструментарий (табл. 1).

Лингвострановедческая компетенция студентов неязыковых факультетов педагогического вуза проявляется в соответствующей деятельности, поэтому при выделении уровней протяженности показателей учитывались уровни овладения деятельностью. В диссертации приведены качественная характеристика уровней лингвострановедческой компетенции по каждому критерию и соответствующее значение критерия и уровня лингвострановедческой компетенции.

На основе уровневого подхода мы выделили 3 уровня сформированности лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов: низкий (начальный), средний (достаточный) и высокий (продвинутый).

На констатирующем этапе экспериментальной работы приняло участие 194 студента, 47 учителей школ и 25 преподавателей иностранного языка в вузе. Данный этап работы осуществлялся в 2000-2002 учебном году в виде комплекса психолого-педагогических мероприятий: тестирование, беседа, анкетирование, интервьюирование, анализ программ, творческих работ (сочинений, переводов, докладов, рефератов и т.д.) и творческих мероприятий. Осуществля-

лось изучение практических занятий по обучению английскому языку, посещение занятий преподавателей кафедр иностранных языков.

Таблица 1

Критерии, показатели и методики диагностики

№	Критерии	Показатели	Методики диагностики
1.	Познавательный	Системность, полнота, осознанность	<ul style="list-style-type: none"> – Сочинения на заданную тему; – культурологическая анкета; – лингвострановедческие тесты.
2.	Праксиологический	Степень правильности выполнения действий, степень самостоятельности, возможность переноса на более или менее широкий круг задач	<ul style="list-style-type: none"> – Написание письма с опорой на образец; – построение собственного письменного высказывания с использованием различных опор: вербальных, вербально-изобразительных; – написание сочинения, изложения, диктантов; – перевод и работа с отрывками аутентичных текстов, содержащих фоновые знания, перевод и нахождение эквивалентов некоторых поговорок, высказываний, фразеологических оборотов и т.д.
3.	Мотивационный	Характеристика мотивов, степень сформированности интереса	<ul style="list-style-type: none"> – Тесты «Направленность личности» (В. Смекайл, М. Кучер); «Конструктивность мотивации» (О. П. Елисеев); – лингвострановедческая анкета, – опросники «Учебная мотивация», «Учебная мотивация и английский язык», «Карта интересов»; – цветометодика «Мое настроение на уроке иностранного языка».

Результаты, полученные нами на констатирующем этапе эксперимента, позволили сделать следующие выводы: преподаватели иностранного языка очень мало используют лингвострановедческий материал в работе со студентами неязыковых факультетов педагогических вузов; студенты считают более важным получение знаний по избранной специальности и не видят больших возможностей применения лингвострановедческого материала в будущей педагогической деятельности; учителя школ оценивают имеющиеся знания лингвострановедческого материала как очень низкие, при этом считают обладание такими знаниями важной составляющей профессиональной компетентности.

Полученные выводы подтвердили актуальность избранной темы исследования и необходимость разработки методики формирования лингвострановедческой компетенции у будущих учителей.

Положения гипотезы проверялись в ходе формирующего эксперимента, в котором приняло участие 92 студента, что, согласно данным математической статистики и аналогичным исследованиям, является достаточным для обеспечения надежности результатов на уровне статистической значимости 95 %. В

эксперименте участвовало 5 групп: 4 экспериментальных и одна контрольная, примерно равного численного состава: ЭГ₁ – 19 человек, ЭГ₂ – 18 человек, ЭГ₃ – 17 человек, ЭГ₄ – 18 человек и КГ – 20 человек. Методика формирования лингвострановедческой компетенции у студентов неязыковых факультетов педагогических вузов представлена тремя этапами: пропедевтическим, профессионально-ориентационным и формирующим, продолжительностью три года. Перед реализацией каждого этапа были проведены подготовительные мероприятия, включающие: уточнение цели и задач; отбор, систематизацию содержания образования и разработку его методического и дидактического обеспечения, определение средств формирования исследуемой компетенции у будущих учителей.

На первом, пропедевтическом этапе, который соответствует первому семестру обучения в высшей школе, реализовывались три основных направления, соответствующие структуре лингвострановедческой компетенции: мотивационное, познавательное и прагматическое, которые взаимосвязаны, взаимообусловлены и могут осуществляться параллельно. При этом каждому направлению работы соответствовало созданное педагогическое условие.

Мотивационное направление предполагало формирование у студентов интереса к лингвострановедческому материалу. Для этого использовались упражнения, связанные с языковой догадкой, решение кроссвордов, мини-сочинения; создание ситуаций успеха. Созданию благоприятной атмосферы на занятиях способствовали дифференцированные упражнения, разные формы групповой работы, музыка, иноязычный фольклор, положительные психологические установки. Для отслеживания настроения студентов использовались цветометодика «Мое настроение на занятии», анкетирование, тестирование. Большая работа проводилась во внеаудиторное время: игровые мероприятия: «Встреча гостей», «Экскурсия в город», «Мировые шедевры живописи»; познавательные вечера, леди-шоу. Кроме того, тем студентам, которые хорошо выступали на студенческих вечерах, было предложено выступить с этим материалом на классных часах в школах. Активно использовались деловые игры.

Познавательное направление реализовывалось через насыщение дисциплины «Иностранный язык» страноведческим материалом, для чего был использован специально разработанный комплекс упражнений № 1. В процессе выполнения упражнений данного комплекса студенты знакомились с новым лингвострановедческим материалом, им сообщались некоторые сведения по историко-культурному фону языка; осуществлялась семантизация вербальных единиц с национально-культурной семантикой, входящих в лингвострановедческий материал; обеспечивалось максимальное запоминание и систематизация лингвострановедческого материала. Для этого использовались упражнения четырех подтипов: аудитивно-рецептивного характера, репродуктивно-рецептивного характера, рецептивно-репродуктивного и рецептивного характера.

Прагматическое направление работы выражалось в активизации умений студентов в области планирования и структурирования собственных действий.

вий по саморазвитию лингвострановедческой компетенции. Для этого в образовательный процесс были включены: 1) систематическое планирование личного развития (долгосрочный план) и планирование подготовки к занятиям (краткосрочный план); 2) исследование наполнения библиотечных фондов города специализированными журналами; 3) самостоятельный поиск современной информации в различных источниках: педагогические, лингвистические, психологические, страноведческие журналы; газетные публикации; теле- и радио передачи; ресурсы Internet; научные, научно-практические конференции; круглые столы и семинары учителей; 4) обсуждение на практических занятиях подобранного студентами материала; 5) подготовка студентами циклов бесед «Британцы. Национальный характер», «Английский язык – один из самых распространенных языков на планете», «Студенты в Британии и России», «Английские реалии и их перевод на русский язык» и т.д.; 6) самостоятельное составление студентами тестов, самые интересные из которых обсуждались внутри группы или участвовали в конкурсе «Лучший тест».

На втором – профессионально-ориентационном – этапе, который соответствовал второму семестру обучения в вузе, работа продолжала осуществляться по трем направлениям, с реализацией соответствующих педагогических условий. На данном этапе главными задачами были: расширение информационного образовательного пространства, формирование у студентов первого профессионального опыта.

Мотивационное направление реализовывалось в виде интеграции аудиторных и внеаудиторных форм работы. На занятиях использовались видеоматериалы, песни на иностранном языке (караоке) и прослушивание радио и просмотр телепередач (на английском языке). В качестве мотивационных аспектов мы использовали и особый прием-доверие – «лекции вдвоем» или «практика вдвоем». Продолжалась работа научных факультативов, соревнования в клубе КВН, лирические вечера поэзии, экскурсии, сообщения-презентации традиций и обычаев Британии. Студенты также принимали участие в тематических классных часах в школах города.

Познавательное направление на данном этапе реализовывалось через специально разработанный комплекс упражнений №2, целью которого было формирование умений использования изучаемого материала в устных (говорение и аудирование) и письменных (чтение и письмо) формах общения. Комплекс упражнений № 2 включает 3 подтипа упражнений: синтетико-аналитического характера, аналитического характера и синтетического характера. Качеству усвоения знаний способствовало использование фонетической зарядки, на которой разбирались пословицы, поговорки, лимерики (шуточные стихотворения из пяти строк), скороговорки, детские рифмовки.

Регулярно проводились специальные тренинги по работе со словарем «Найди слово», «Объясни все значения слова», «Объясни условное обозначение». Имели место занятия с использованием таких разделов словаря, как «Список личных имен», «Список географических названий», «Список наиболее употребительных сокращений», «Метрическая система измерений», «Таблица

перевода англо-американских единиц измерений в метрическую систему», «Соотношение температурной шкалы Фаренгейта и Цельсия».

На данном этапе способствовали усвоению и систематизации лингвострановедческой лексики прием коллажирования и методика компаративного анализа Э. И. Тамм.

Праксиологическое направление предполагало использование с обогащением форм и методов работы первого этапа и включение новых. Так продолжалось составление студентами личных планов развития и подготовки к занятиям, в которых отмечались достижения и упущения. На этом этапе студенты два раза отчитывались о своих успехах в творческой форме: презентация, видеоролик, продукты деятельности, стенгазета, лимерик, шаржи и т.п.

Новой формой саморазвития стало общение со студентами из других вузов Европы через Интернет, отчетом о проделанной работе были распечатанные тексты переписки (фрагменты). Кроме того студенты экспериментальных групп составляли памятки «Пользователю словарем», вопросники к изучаемой теме. Продолжали осуществлять тематические подборки лингвострановедческих комментариев, альбомов, текстов по изучаемым темам из различных источников информации.

На занятиях выделялось время на формирование навыков литературного перевода в виде конкурсов, например: «Лучший переводчик» и «Я могу переводить», «Лучший перевод рифмовки (лимерика)» и т.д. Развитию умений и навыков использования усвоенного лингвострановедческого материала в различных формах общения способствовали упражнения «этюды».

На третьем, формирующем, этапе, который был самым продолжительным по времени и соответствовал 3-6 семестрам обучения в вузе, работа велась традиционно по всем трем направлениям и по реализации всех педагогических условий одновременно.

Мотивационное направление работы было значительно усилено возможностями практического применения приобретаемых знаний. Таких возможностей было несколько: первая – участие в международных конференциях; вторая – работа в интернациональных летних лагерях отдыха детей; третья – участие в международном студенческом обмене.

Во время занятий использовались методы предыдущих этапов методики и вводились новые: семинары-дискуссии, моделирование педагогических ситуаций, участие студентов в проведении занятий («занятие вдвоем», «занятие-пресс-конференция», «занятие с запланированными ошибками»).

Познавательное направление работы осуществлялось с помощью специально разработанного комплекса упражнений № 3. В этом комплексе большое внимание уделялось художественным произведениям, особенно стихам, в работе с которыми использовались упражнения как синтетико-аналитического; аналитического и синтетического характера, так и упражнения «Практика в использовании лингвострановедческого материала» в виде «этюдов и «проектов». Занятия проводились как традиционных формах, так и в инновационных: занятия-зачеты по теме, защиты проектов, тематические игры «Своя игра», «Умники и

умницы» и др. Мы продолжали использовать в работе такие методы, как обучающий контроль, иллюстрации, видеофильмы, коллажирование, беседы и т.д.

Праксиологическое направление работы реализовывалось через повыше- ние роли самостоятельной работы студентов. Это проявлялось в нескольких аспектах: 1) в продолжении планирования студентами своей деятельности. Но на данном этапе эти планы были усложнены, они стали более структурированными, добавилась графа – оценка одноклассников, которую ставили после публичного самоотчета. Оценка имела качественное содержание в виде эпитетов: «отдыхающий», «сказочник», «труженик», «профессионал»; 2) во внедрении в учебный процесс «метода проектов». Тематика проектов разрабатывается преподавателем («История Лондона», «Экскурсия по Лондону», «Система образования в Британии», «Монархия в Британии», «Традиции Британии» и т.п.) или определяется студентом самостоятельно. В основе проекта обычно лежала проблема, для решения которой студентам требовались знания лингвострановедческого материала. Результаты проекта оформлялись по-разному, в частности в форме коллажа, альбома, плаката, доклада, газеты, и здесь студентам не- оценимую помощь оказывали навыки работы с компьютером; 3) в составлении под руководством преподавателя специальных алгоритмов памяток «Работа с текстом», «Работа со стихотворением», «Работа над проектом», «Использование лингвострановедческого комментария к тексту» и т.д.

Для проверки гипотезы о том, что эффективность процесса формирования лингвострановедческой компетенции повысится после применения комплекса педагогических условий, мы использовали χ^2 - критерий.

Данные по начальному, промежуточному и итоговому срезам представ- лены в таблице 2.

Таблица 2

Сформированность лингвострановедческой компетенции в экспериментальных и контрольной группах на различных этапах проведения эксперимента

Номер среза	Группа	Коэффициент Пирсона	Уровни сформированности лингвострановедческой компетенции (%)		
			низкий	средний	высокий
1.	КГ		54,97	31,78	13,25
	ЭГ-1	0,0189	54,36	32,76	12,88
	ЭГ-2	0,0286	54,69	32,29	13,02
	ЭГ-3	0,0391	54,44	32,74	12,82
	ЭГ-4	0,0432	54,	32,22	12,9
2.	КГ		47,58	34,63	17,78
	ЭГ-1	4,6666	34,12	42,91	22,97
	ЭГ-2	5,8086	34,45	41,69	23,86
	ЭГ-3	5,2108	33,82	41,94	24,24
	ЭГ-4	5,0432	28,50	44,14	27,36
3.	КГ		44,65	36,23	19,12
	ЭГ-1	14,8116	17,23	52,72	30,05
	ЭГ-2	14,6313	18,24	52,58	29,18
	ЭГ-3	15,3728	16,25	52,89	30,86
	ЭГ-4	35,8549	4,35	54,42	41,22

Наше предположение о том, что будет наблюдаться повышение уровней сформированности лингвострановедческой компетенции при использовании модели процесса формирования лингвострановедческой компетенции у студентов неязыковых факультетов педвуза и предполагаемых педагогических условий, подтвердилось.

В **заключении** подведены итоги и сформулированы наиболее существенные результаты, полученные в исследовании:

1. Актуальность проблемы формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза определяется сложившейся социально-педагогической ситуацией в современной системе образования и обществе, недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогической теории и практике.

2. Уточнено содержание понятий «лингвострановедческая компетенция» и «формирование лингвострановедческой компетенции студентов»; определены особенности протекания процесса формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза в ходе изучения ими иностранного языка.

3. Разработана и апробирована модель формирования лингвострановедческой компетенции студентов, которая реализуется на неязыковых факультетах педагогического вуза. Модель состоит из четырех блоков (целеопределяющий, предметно-содержательный, процессуально-действенный и оценочно-результативный) и реализуется на трех этапах (пропедевтическом, профессионально-ориентационном и формирующем).

4. Определены педагогические условия успешной реализации модели: насыщение курса иностранного языка лингвострановедческим материалом за счет усиления в нем удельного веса лингвистических и тематических знаний; стимулирование активности студентов к самостоятельному овладению лингвострановедческим материалом; развитие у студентов устойчивой мотивации к изучению иностранного языка на основе интеграции аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий.

5. Составлена методика формирования лингвострановедческой компетенции, которая предполагает поэтапную и последовательную реализацию разработанной модели и комплекса педагогических условий и направлена на развитие у студентов неязыковых факультетов педагогического вуза лингвострановедческих знаний, умений и мотивов для осуществления полноценной межкультурной коммуникации.

6. Результаты экспериментальной работы показали, что разработанная модель формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педвуза направлена на формирование системы знаний, умений и мотивов студентов, позволяющей им осуществлять полноценную коммуникацию. Комплекс условий успешного функционирования этой модели является достаточным.

В дальнейшем мы считаем наиболее приоритетными следующие направления исследований: поиск и разработка дополнительных средств и условий ре-

зультативного и эффективного формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педвуза; составление базы данных аутентичных печатных, аудио- и видеоматериалов лингвострановедческого направления для студентов неязыковых специальностей; отбор лексического материала, отвечающего требованиям аутентичности; разработка моделей формирования лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов в рамках профессиональной подготовки с учетом особенностей специализаций, факультетов, вузов; самостоятельного совершенствования лингвострановедческой компетенции студентами неязыковых факультетов.

Основные положения диссертации опубликованы **в следующих работах:**

*Публикации в изданиях, включенных в реестр ВАК
Министерства образования и науки Российской Федерации*

1. Демьянова, Ж. В. Основные компоненты процесса формирования лингвострановедческой компетенции у студентов неспециального факультета педвуза [Текст] / Ж. В. Демьянова // Образование и наука (Уральское отделение РАО). – 2007. – № 7(11). – С. 113-119.

2. Демьянова, Ж. В. Апробация педагогических условий формирования лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранному языку на неязыковом факультете педвуза [Текст] / Ж. В. Демьянова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 34 (74). – С.116-122.

3. Демьянова, Ж. В. Развитие мотивационной сферы студентов как условие эффективного формирования лингвострановедческой компетенции на неязыковом факультете педвуза [Текст] / Ж. В. Демьянова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 98. – С. 102-106.

Научные статьи, материалы конференций, рекомендации

4. Демьянова, Ж. В. Лингвострановедческий подход как необходимый фактор при обучении иностранным языкам на неспециальном факультете [Текст] / Ж. В. Демьянова // Иностранный язык как средство формирования профессионально-педагогической культуры будущего учителя : сб. ст. – Шадринск : ШГПИ, 1999. – С. 9-13.

5. Демьянова, Ж. В. Гуманитаризация содержания обучения иностранному языку на современном этапе развития образования [Текст] / Ж. В. Демьянова // Проблемы педагогической инноватики : материалы межвуз. науч.-практ. конф. – Тобольск : изд-во ТГПИ, 2000. – С. 85-86.

6. Демьянова, Ж. В. Лингвострановедение как один из аспектов обучения иностранным языкам [Текст] / Ж. В. Демьянова // Лингвистические и методические аспекты изучения языка и речи : тезисы докл. межвуз. науч.-практ. конф. – Шадринск : ШГПИ, 2000. – С. 36-37.

7. Демьянова, Ж. В. Некоторые вопросы формирования лингвострановедческой компетенции на неспециальном факультете [Текст] / Ж. В. Демьянова // Человек и общество: на рубеже тысячелетий : междунар. сб. науч. тр. / под общ.

ред. проф. О. И. Кирикова. – Вып. 25. – Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 2004. – С. 330-334.

8. Демьянова, Ж. В. Педагогические условия формирования лингвострановедческой компетенции у студентов неспециальных факультетов [Текст] / Ж. В. Демьянова // Структурно-семантические, когнитивные, прагматические и другие аспекты исследования единиц разных уровней. Современные проблемы лингводидактики : межвуз. сб. науч. ст. – Бирск : БГПИ, 2004. – Вып. 1. – С. 115-121.

9. Демьянова, Ж. В. Использование метода проектов в процессе формирования лингвострановедческой компетенции на неспециальном факультете [Текст] / Ж. В. Демьянова // Актуальные проблемы лингвистики, психолого-педагогические и методические аспекты обучения иностранным языкам : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Шадринск : ШГПИ, 2004. – Ч. 2. – С. 41-43.

10. Демьянова, Ж. В. Вопросы отбора содержания учебного материала в процессе формирования лингвострановедческой компетенции в вузе [Текст] / Ж. В. Демьянова // Актуальные проблемы высшего педагогического образования : сб. науч. ст. – Шадринск : ШГПИ, 2004. – С. 45-49.

11. Демьянова, Ж. В. К вопросу об уровнях сформированности лингвострановедческой компетенции на неспециальном факультете [Текст] / Ж. В. Демьянова // Актуальные проблемы модернизации высшего педагогического образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Шадринск : ШГПИ, 2004. – С. 85-87.

12. Демьянова, Ж. В. Самостоятельная работа студентов неспециального факультета в процессе формирования лингвострановедческой компетенции [Текст] / Ж. В. Демьянова // Современные технологии обучения иностранным языкам : сб. ст. III Всерос. науч.-метод. конф. – Пенза, 2005. – С. 32-34.

13. Демьянова, Ж. В. Лингвострановедческая компетенция как один из компонентов иноязычной подготовки и становления общей и профессиональной культуры педагога [Текст] / Ж. В. Демьянова // Актуальные проблемы высшего педагогического образования : сб. науч. ст. – Шадринск : ШГПИ, 2006. – С. 56-61.

14. Демьянова, Ж. В. Педагогические условия формирования лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранному языку на неспециальном факультете педагогического вуза [Текст] / Ж. В. Демьянова // Актуальные проблемы высшего педагогического образования : сб. науч. ст. – Шадринск : ШГПИ, 2006. – Вып. 2. – С. 45-48.

15. Демьянова, Ж. В. Формирование лингвострановедческой компетенции у студентов неязыкового факультета педагогического вуза [Текст] : метод. рекомендации / Ж. В. Демьянова. – Шадринск : ШГПИ, 2008. – 35 с.