
ТӘРБИЕЛЕУ ЖӘНЕ ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯЛАР МЕН ТЕОРИЯСЫ

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION AND TRAINING

УДК 378.1

Б.А. Жетписбаева¹, Б.Ж. Жанкина², Е.А. Костина³

¹Инновационный Евразийский университет, Павлодар, Казахстан;

²Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова, Казахстан;

³Новосибирский государственный педагогический университет, Россия

(E-mail: zhankina@mail.ru)

Учебная автономия в контексте компетентностного подхода в обучении иностранным языкам

В статье рассмотрены проблемы внедрения компетентностного подхода в обучении иностранным языкам и формирования учебной автономии как одного из ключевых понятий компетентностной модели подготовки студентов языковой специальности. Необходимость формирования учебной автономии обусловлена требованиями современного мира, парадигмой которого является «образование через всю жизнь», умение современного человека «учиться», готовность к самообразованию. Раскрыты основные цели реформирования системы высшего профессионального образования. В статье всесторонне изучена сущность компетентностного подхода, представлен ряд проблем, связанных с его внедрением в учебный процесс. Описана работа онлайн-курса «Konversations deutsch B1», разработанного авторами на платформе Moodle. Проанализирована работа студентов, сделаны выводы о том, насколько онлайн-курсы способствуют формированию учебной автономии.

Ключевые слова: компетентностный подход, непрерывное образование, учебная автономия, саморегулируемое обучение, система образования, знаниевая парадигма, компетентностная парадигма, знания и навыки, компетенции, ресурсы Web 2.0.

Развитие информационно-коммуникационных технологий, интернационализация международного рынка труда, увеличение миграции, и, наконец, глобализация привели к тому, что многие государства, в том числе и Казахстан, вынуждены были реформировать свою систему образования. Сообщества, которые осознают, что успешность экономики, в целом, успех государства, напрямую связана с образованием, своевременно приняли данный вызов и реформировали систему образования с учетом потребностей современного мира. Произошел сдвиг парадигм: т.е. с «образования — на всю жизнь» на «образование — через всю жизнь»; с знаниевой парадигмы на компетентностную, развивается модель обучения, направленная на обучающегося, основными категориями которой являются «учебная автономия» и «научиться учиться», центральная роль отводится обучающемуся, обучение ориентировано на развитие личностных качеств обучающегося, на компетенции. Проведенные реформы в системе образования вызвали неоднозначную, в большей части отрицательную реакцию в обществе, в особенности в постсоветских сообществах, где все чаще можно услышать призыв к возврату советской системы образования, которая по праву считалась одной из лучших в мире. Однако нельзя вернуть то, чего уже не существует, и, как известно, гарантом экономической успешности государства в том числе является эффективная система образования, а развал Советского Союза произошел из-за экономической несостоятельности государства, что означает, что в системе образования СССР не все было гладко. Другой вопрос, когда при реформе системы образования не учитываются культурные, ментальные особенности общества, трансформация осуществляется путем копирования другой системы. Как известно, в Казахстане основным субъектом-заказчиком

образования является государство, которое осуществляет контроль за образованием, регламентирует квалификационные требования по подготовке специалистов, сформулированные в образовательных стандартах. В 2010 г. Казахстан вступил в Болонский процесс, подготовку специалистов казахстанские вузы осуществляют на основе трехуровневой системы: бакалавриат — магистратура — докторантура, произошел переход на компетентностную модель обучения. При компетентностном подходе акцент внимания перемещается на способность обучающегося использовать полученные знания, и основу данного подхода составляют понятия «компетенция» и «компетентность».

По мнению Е.В. Брызгалиной, среди причин введения компетентностного подхода нужно выделить три главные: первая причина смены форм фиксации результатов образования — это переход к опережающему образованию. В постиндустриальном обществе основу профессионального и личностного роста составляет, как и прежде, качественное образование, но сама трактовка качества образования трансформируется. В современном обществе успешность человека напрямую связана с его готовностью самосовершенствоваться, быть готовым к непрерывному образованию. В качестве второй причины автор называет так называемый человеческий капитал, т.е., вкладывая в свое образование, человек стремится получить в будущем не только более доходное место, но и удовлетворение от своей трудовой деятельности. Как отмечает автор, вхождение России в Болонский процесс стало третьей причиной внедрения новых компетентностных стандартов [1]. Так как казахстанская и российская системы образования имеют одни, советские, корни, то можно смело утверждать, что эти же причины привели к реформам казахстанской системы образования. Как любое явление, компетентностный подход имеет как сильные, так и слабые стороны, к преимуществам относится то, что при компетентностном подходе важны не только знания и навыки, а в большей степени действия, т.е. как эти знания, навыки используются. Также важна не только способность человека осуществлять определенную деятельность, но и нести за нее ответственность. Если раньше систему образования обвиняли в теоретизированности, оторванности от практики, то компетентностная модель отвечает требованиям времени в том плане, что она ориентирована на практику.

Однако, не умаляя все преимущества компетентностного подхода, мы не можем не акцентировать внимание на тех проблемах, которые все же имеют место быть, и одним из недостатков компетентностной модели является фрагментарность знаний, т.е. при формировании компетенций часто упор делается не на знания. При компетентностном подходе нацеленность на фиксацию универсальных учебных действий приводит к тому, что акцент смещается на компетенции, например, при формировании коммуникативной компетенции упор делается на умение вести дискуссии, но при этом часто сам предмет обсуждения может уходить на второй план. И закономерно возникает вопрос «Как нужно выстроить учебный процесс, чтобы сгладить этот диссонанс?».

В западной иноязычной дидактике с конца XX века активно используется компетентностный подход в обучении иностранным языкам, и соответственно учебники по языкам составлены по принципам этого подхода. На языковых курсах, а также в преподавании немецкого языка как второго иностранного активно используются такие учебники, как *Menschen, Schritte*. Серия учебников *Menschen A1, Menschen A2, Menschen B1* имеет одинаковую структуру, каждый учебник включает в себя основной учебник/ *Kurs buch* и рабочую тетрадь/ *Arbeits buch*, состоит из 8 модулей, которые, в свою очередь, содержат 24 тем/ *Lektionen*. Задания направлены на развитие четырех навыков речевой деятельности, особое внимание уделяется говорению, для формирования коммуникативной компетентности даются готовые фразы и конструкции, выражающие, например, согласие *Zustimmung*/, несогласие *Ablehnung*, предложение *Vorschlag* и реакцию на предложение *auf Vorschlag reagieren*, сомнение *Zweifel*, убеждение *Überzeugung*. Проанализировав эти популярные учебники немецкого языка, мы можем констатировать, что они носят прикладной характер, т.е. учебники структурированы так, что человек в течении короткого времени может выучить определенные ситуативные фразы и конструкции, а задания носят ситуативный характер. Но здесь мы должны учитывать, с какой целью человек изучает немецкий язык, если цель — выезд на ПМЖ в Германию, и человек за какой-то определенный период должен подтвердить свой уровень знания немецкого языка и получить соответствующий сертификат, то учебники прекрасно выполняют свою функцию. На курсах немецкого языка процесс обучения превращается в натаскивание обучающихся на достижение необходимых компетенций без достаточного объема базовых знаний, что в принципе не противоречит целям обучения языку, самое главное, человек за короткий срок получает необходимую коммуникативную компетенцию, которая позволит ему ориентироваться в языковой среде. Эти учебники наглядно демонстрируют, как

компетентный подход может быть осуществлен при обучении немецкому языку как иностранному.

Однако мы говорим о языковой подготовке будущих учителей иностранных языков и переводчиков, соответственно цель обучения иностранному языку другая. Сегодня можно часто встретить студентов, неплохо владеющих иностранным языком, например английским, но не умеющих оперировать грамматической терминологией, которая им необходима при изучении как второго иностранного языка, так и в дальнейшей профессиональной деятельности. Языковая компетенция будущего учителя иностранных языков или переводчика включает в себя в том числе и знания о структуре языка, знания о том, как функционируют языковые элементы языка. Что же необходимо для формирования необходимых компетенций, основанных на фундаментальных знаниях? Ограниченность учебного времени создает существенные сложности для достижения гармоничного сочетания фундаментальности и компетенций.

И как нам кажется, этой гармонии можно достичь с помощью учебной автономии. Как известно, одним из ключевых понятий компетентного подхода является учебная автономия. В системе высшего образования большую актуальность приобретает именно принцип учебной автономии, когда речь идет о подготовке специалиста, умеющего критически мыслить и осознанно действовать [2].

Понятие «автономия» соответствует духу времени и идея о том, что у обучающихся должна быть сформирована учебная автономия воспринимается как «что-то», к чему современный человек должен стремиться, что особенно присуще западной культуре. Идея автономии как нельзя хорошо подходит новой парадигме системы образования «образование через всю жизнь», представляет собой неотъемлемую часть данной парадигмы. Современные цифровые реалии требуют от человека больше автономности, самостоятельности, возьмем хотя бы дистанционное обучение, так называемое e-Learning, электронное правительство, покупки онлайн или банковские услуги, оказываемые в онлайн режиме. Все это требует от человека определенных компетенций, которые им достигаются в большей части самостоятельно, и они могут не базироваться на знаниях, например, для того чтобы купить что-то онлайн или воспользоваться банковскими услугами, человеку необязательно обладать знаниями в области информационных технологий. В таком контексте учебная автономия кажется волшебной формулой, которая удовлетворяет как индивидуальные, так и социальные потребности индивида. В последние годы понятие «учебная автономия» была идеализирована как дидактиками, так и педагогами, вряд ли кто-то скажет, что он не поддерживает идею формирования учебной автономии. Само слово «автономия» носит за собой шлейф хорошего, чего-то, что каждый человек должен достичь, однако идеализация понятия привела к тому, что нет ясной картины: что это такое? Как можно рассматривать автономию в рамках урока иностранного языка? Насколько реально и целесообразно развитие и формирование учебной автономии в казахстанском вузе?

В повседневной жизни мы говорим об автономности, когда человек действует по своему сценарию и самостоятельно принимает решения. Для определения понятия в повседневной жизни центральную роль играет способность индивида к самостоятельным действиям. Использование понятия в повседневной жизни как самостоятельности приводит к определенным трудностям при определении понятия в рамках иноязычной дидактики. В своей работе мы сосредоточимся на значении автономности в учебном процессе.

Первое определение понятия учебной автономии принадлежит Holesy (1979), который по ней подразумевалась способность обучающегося взять на себя ответственность за свое обучение, т.е. принимать решение самому относительно всех этапов обучения, включая целей обучения, выбора материала и методов обучения, распределения времени, т.е. установки своего режима обучения, а также оценки как процесса, так и результатов обучения. Holesy рассматривал эту способность как необходимое требование для организации саморегулируемого обучения в центрах самообучения [3]. Идею Holesy продолжил Little. Переводя ракурс на школьное обучение, основываясь на конструктивистской теории обучения, он подчеркивает, что учебная автономия учащегося может быть сформирована во взаимодействии с учителем. Если подход Holesy к учебной автономии является компетентностным, то подход Little сфокусирован на психологическом аспекте [4]. Если следовать теории Little и рассматривать учебную автономию в институциональных рамках, то возникает вопрос, насколько может идти речь об автономности, если процесс обучения регулируемый. Как показывает анализ научной литературы, термин «учебная автономия» применяется в тех ситуациях, где речь идет о самостоятельной работе обучающегося, формировании навыков и компетенций, необходимых для саморегулируемого обучения. Спектр значения данного определения очень широк, автономность не озна-

чает изолированность, мы интерпретируем учебную автономию как взаимодействие двух субъектов процесса обучения, один из которых умеет учиться, а другой ему в этом помогает.

Какие же стратегии и методы существуют для развития и формирования учебной автономии? Каким же образом можно стимулировать и мотивировать студентов, чтобы они научились самому главному *(на)учиться учиться*?

В 2018–2019 учебном году на факультете иностранных языков КарГУ им. Е.А. Букетова нами был разработан и внедрен онлайн-курс немецкого языка «Konversations deutsch B1» на основе платформы Moodle. Платформа Moodle широко используется в системе высшего образования, в особенности для организации онлайн-курсов.

Онлайн-курс «Konversations deutsch B1» как дополнительный курс был предложен студентам старших курсов, изучающим немецкий язык как второй иностранный, разработан был алгоритм действий, совершая который, студенты должны будут научиться самостоятельно принимать решения относительно своего обучения в рамках данного курса. На курс было зарегистрировано 45 студентов, из них активно работали 38 студентов, соотношение зарегистрированных и активно работавших говорит о том, что студенты работали без внешнего воздействия или принуждения.

Как цель курса мы определили развитие коммуникативных навыков студентов, что касается содержания курса «Konversations deutsch B1», то он состоит из трех больших тем, которые, в свою очередь, были разделены на подтемы. Алгоритм выполнения заданий был выстроен, структура заданий всего курса одинаковая, она включает в себя составление ассоциогаммы по теме, т.е. студенты сначала в качестве вводной части составляют ассоциогаммы по определенной теме с теми словами, которые входят в их ментальный лексикон, которыми они оперируют активно или пассивно. Следующий этап — работа над текстом, студенты должны прочитать определенные тексты, проработать их, сюда также входит работа со словарем, с новыми словами, предлагаются разные виды работы со словарем, в том числе составление примеров. Затем участники курса обсуждают прочитанные тексты и проблемные вопросы по тематике в форуме. Следующий вид работы — работа с подкастом. В качестве примера приводим задания по первой теме «Ich und meine Mitmenschen».

Podcast «Rollentausch».

Sie hören den Podcast «Rollentausch».

1. Wortschatzarbeit (Machen Sie sich bekannt mit den Wörtern und bilden Sie Beispielsätze).
2. Wortbildung (Wie bildet man Adjektive im Deutschen?).
3. Beantworten Sie die Fragen zum Podcast.
 - Wie reagieren Sie auf den Rollentausch von Conni und Bernd?
 - Finden Sie es normal oder sind Sie erstaunt?
 - Finden Sie es schlecht oder finden Sie es toll?
4. Erfrischen Sie Ihre Grammatikkenntnisse, indem Sie Nebensätze wiederholen.
5. Notieren Sie Nebensätze, die Sie im Podcast hören.
6. Machen Sie weitere Grammatikübungen.

Студентам предлагается прослушать подкаст «Rollentausch», который они могут загрузить себе в папку на рабочем столе, затем им следует ознакомиться с новыми словами по теме, составить с ними примеры. В этом блоке студенты также знакомятся с моделями словообразования немецкого языка. Также студентам предлагаются вопросы на понимание текста, и вопросы, требующие более детального изложения. Таким образом студенты учатся излагать свои мысли, выражать свое субъективное мнение по той или другой проблеме. В данный блок также включены грамматические упражнения, соответствующие уровню B1, в частности, придаточные предложения. Надо сказать, что учебники, по которым студентам предлагаются выполнять задания, будь это текст для чтения или грамматические упражнения, загружены на платформу. Студенты для удобства работы могут скачать и сохранить данные учебники у себя в папках.

Следующий вид задания — работа с видеоматериалом. По всем темам курса участникам предлагаются видеоролики из тематического ряда Deutsch Easy. Участники имеют возможность с сайта moodle.ksu.kz скачать видеоматериалы или же напрямую посмотреть их на сайте <https://www.youtube.com/watch?v=mNWI7-pCaQ>. Преимущество данных видеороликов заключается в том, что к ним имеются субтитры как на немецком, так и на английском языках. Студенты могут использовать знания первого иностранного как базового иностранного языка.

В развитии учебной автономии большую роль играют информационно-коммуникационные технологии, которые способствуют правильной организации и эффективности учебной автономии. L. Lee в своей статье описывает возможности автономного обучения в полностью интерактивной обучающей среде, включающей внедрение инструкций на основе задач в сочетании с технологиями Web 2.0 [5]. Как известно, к современным технологиям, которые существенно изменили характер познавательной деятельности человека, относятся ресурсы Web 2.0, которые представляют собой более активную и потенциально изменяющуюся парадигму, среду для создания и обмена знаниями. Если сервисы Web 1.0 интернета первого поколения только предоставляли информацию и пользователь был только пассивным потребителем услуг, то сервисы Web 2.0 предоставляют пользователю не только доступ к информации, но также помогают ему самому создавать контент и размещать его в интернете, что, в свою очередь, повышает мотивацию к обучению. Интеграция Web 2.0 ресурсов в учебный процесс, целесообразность их применения в преподавании иностранных языков являются одной из широко исследуемых тем в иноязычной лингводидактике [6, 7]. Как отмечают исследователи, использование Web 2.0 ресурсов — это обмен информацией, улучшение коммуникации не только между лектором и студентами, но и между студентами, хорошее начало для использования студенческого коллективного интеллекта, развития критического мышления [8, 9], однако эффективное использование потенциала ресурсов Web 2.0 невозможно без поддержки преподавателя [10].

В содержание онлайн-курса «Konversations deutsch B1» были включены задания, требующие использования ресурсов Web 2.0. Например, для визуализации и определения вводимой лексической темы можно использовать Wordle, так называемое «облако слов», представленное на рисунке 1.



Рисунок 1. Wordle по теме «Семья»

Данное Wordle создано на Wordle.net студенткой группы РАП-31 Прокопенко Ариной по теме «Семья». Wordle очень доступный инструмент Web 2.0, не требующий регистрации и позволяющий генерировать «облако слов» с указанного источника. Облако можно представить в любой цветовой гамме и задать различное положение слов в облаке. Ключевое слово «Familie» визуально отличается от остальных слов, соответственно найти его не составит большого труда. Wordle можно использовать не только для визуализации, но и для структурирования лексики по определенной теме. Как завершающий этап работы над определенной лексикой, обучающиеся могут составить Wordle, что позволит им структурировать свои знания. Как для визуализации, так и для закрепления и расширения словарного запаса лексики можно использовать Mindmeister/ ментальную карту, которая представлена на рисунке 2.

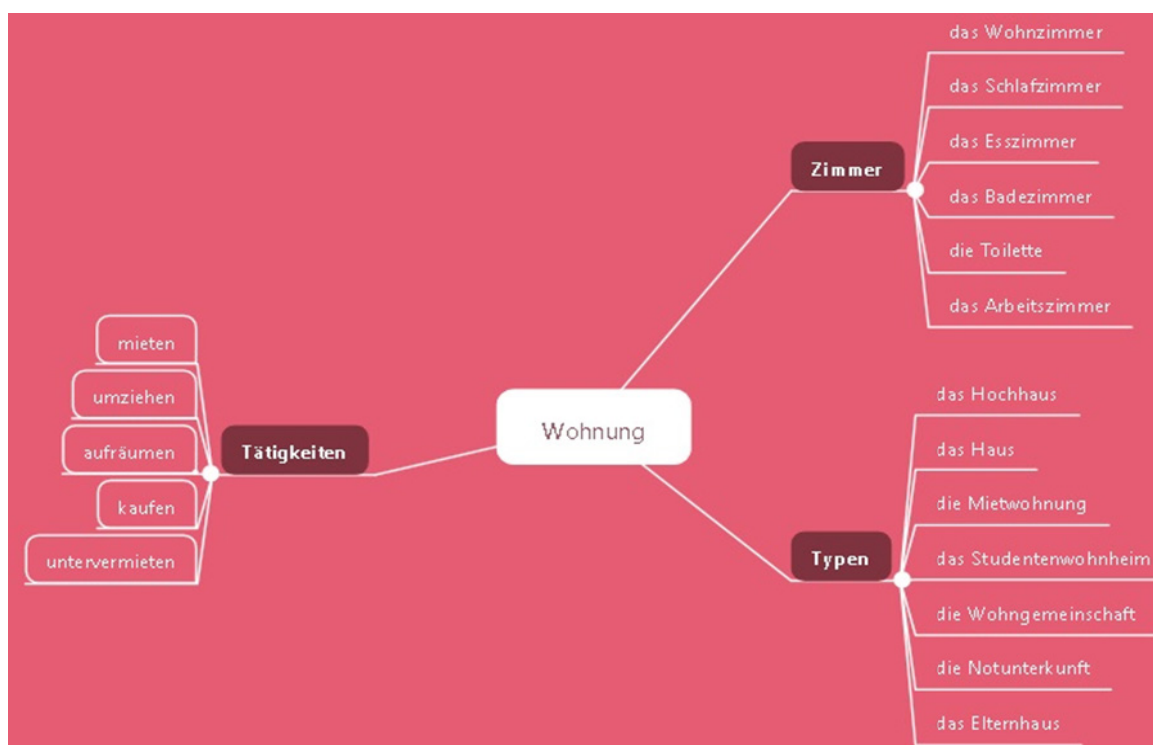


Рисунок 2. Mindmeister/Ментальная карта

Данная ментальная карта была составлена студенткой группы РН-31 Сигачевой Полиной и представляет собой ассоциогамму, по которой обучающиеся учатся находить связь между понятиями, исходя из темы как из центра, находят дальнейшие детали и идеи в виде ответвлений.

Если на начальном этапе студенты в качестве вводного задания в виде ассоциогаммы представляли ту лексику, которой они оперируют, то по завершению работы над темой они должны были в виде ментальной карты представить тот запас слов, который они накопили в ходе работы.

Для определения эффективности, преимуществ и недостатков курса по его завершению был проведен опрос участников, который включал в себя пять вопросов. 1. Дайте оценку структуре онлайн-курса по 5-балльной шкале. 2. Дайте оценку содержанию онлайн-курса по 5-балльной шкале. 3. Удовлетворены ли Вы своей работой в онлайн-курсе? 4. Взаимодействовали ли Вы с другими участниками онлайн-курса? Как? 5. Дайте оценку деятельности преподавателя (руководитель курса) онлайн-курса по 5-балльной шкале.

75 % студентов оценили структуру на «5», отмечая, что «По одной теме даются различные задания с целью развития различных навыков. Структура сайта легкая в освоении, все материалы не сложно скачать. Не возникает трудностей с доступом в личный кабинет. Сам курс представлен в логическом порядке, что очень удобно при работе», «Все понятно, удобно иметь личный кабинет и свой личный журнал, где можно посмотреть оценки». 25 % студентов отметили, что «Структура не всегда понятна, что и как, за какой темой, какую делать и все по разным учебникам, программам и т.д. По структуре, лично мне, легче заниматься по одному учебнику, либо программе, так как они смыслово структурированы, а в онлайн-курсе я теряюсь»; «Для меня этот сайт не сразу стал понятен. Он замысловат, думаю, его было бы лучше упростить создателям этого сайта. Процесс скачивания и загрузки документов занимает время» и соответственно оценили структуру сайта на «4» и на «3». Содержание онлайн-курса почти все студенты (96 %) оценили на «5»: «Разные виды заданий, работа с подкастами и видео, создание ассоциогамм я научилась делать в Wordle, хоть и были проблемы с этой программой»; «Содержание онлайн-курса очень информативное и интересное. Больше всего мне понравилось работать с заданиями по книгам и видеоматериалами»; «Данный курс содержит много полезных материалов. Темы курса затрагивают важные аспекты жизни. Несмотря на то, что материал достаточно сложный, он вполне понятен и хорошо воспринимается и усваивается»; 4 % оценили на «4», в качестве комментария отметили, что «Не хватает грамматики, ее знаний. Аудирование современной речи, конечно, хорошо, но не хватает нашей живой речи, мы сами мало раз-

говариваем, лишь выполняем задания. Я считаю, что нужно практиковать говорение и умение правильно использовать грамматику». Здесь нужно отметить, что студенты должны были определенные темы обсуждать в форуме, в чате, а также отправлять в виде голосовых сообщений. Однако, как показала практика, основная часть студентов предпочитала делать грамматические задания, они много времени уделяли именно этому виду деятельности, хотя обсуждение в форуме или переписка в чате способствуют развитию коммуникативных навыков.

На 3 вопрос об удовлетворенности своей работой на онлайн-курсе 13 % дали положительный ответ, 87 % ответили отрицательно: «Мое недовольство работой в данном курсе можно объяснить только моим небрежным отношением к учебе, в целом»; «Не хватает времени на онлайн-курс», «Исключительно из-за личных факторов. К примеру работа в Wordle не может быть выполнена из-за конфликта приложений на моем ПК. Также иногда не хватает времени на более детальное изучение материала», «Язык дается мне с трудом, и я уверен, что это из-за недостатка практики, лени и моего плохого умения сосредотачиваться на чем-либо», «Мне легче работать по одной программе, включающей все, и письмо, и аудирование, и слова, и грамматику. В онлайн-курсах работать неудобно и не всегда понятно, что и как делать, где искать информацию и что от нас требуется». В качестве причины неудовлетворенности своей работой в онлайн-курсе студенты в основном указывают лень, нехватку времени. Но были и студенты, которых не устроила сама структура и подача материала. На 4 вопрос все студенты дали положительный ответ: «Да, мы обсуждаем те или иные задания, то, как их следует выполнять», «Мы обсуждаем интересующие нас темы и вопросы по выполнению заданий». Деятельность преподавателя студенты оценили на 5 (65 %): «Четко поставлены задачи и даны примеры выполнения заданий. При возникновении вопросов можно проконсультироваться с преподавателем», «Оценивание, в принципе, справедливое. Хочу, чтобы оценивали знания по языку, а не по каким-то программам, например, «Wordle», «Преподаватель всегда готов объяснить непонятный материал. Помочь с заданиями. Своевременно предоставить материал», и на — 4 (35 %): «Претензий нет, но информацию лучше усваиваю, когда преподаватель объясняет тему самостоятельно. А с онлайн-курсом, особенно дома, лично я работать не умею. Информация лучше усваивается после разъяснения темы преподавателем», «На мой взгляд, необходимо добавить больше заданий для изучения грамматических тем».

Подытоживая наши наблюдения, а также результаты опроса, мы можем констатировать, что наши студенты еще не готовы работать самостоятельно, т.е. ставить перед собой учебные цели, рефлексировать относительно своей учебной деятельности, они более склонны делать привычные им задания, например, те же задания по грамматике.

Анализируя работу студентов в онлайн-курсе, мы пришли к выводу, что учебная автономия может быть успешной только в том случае, если обучающийся имеет четкое представление о том, какие конкретные шаги требуются для достижения поставленной цели, это относится как к освоению определенной темы, так и конечной цели обучения. Обратная связь, четкие стратегии и подходы позволят студентам развивать способности самостоятельно принимать решения, рефлексировать относительно своего обучения, таким образом формировать учебную автономию. Здесь незаменима роль преподавателя, который помогает обучающемуся в организации обучения, который так же, как и обучающийся, должен рефлексировать относительно стратегий и методов достижения целей преподавания.

Список литературы

- 1 Брызгалина Е.В. Компетентностный подход и будущее социогуманитарного образования [Электронный ресурс] / Е.В. Брызгалина // Вестн. ВолГУ. Сер. 4, История. Регионоведение. Международные отношения. — 2013. — № 1 (23). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-i-budushee-sotsiogumanitarnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.10.2019).
- 2 Martos J. Einleitung in den thematischen Teil. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache / J. Martos, M.G. Tassinari // Intercultural German Studies. — München: Iudicium Verlag, 2014. — P. 105–116.
- 3 Holec H. Learner Autonomy / H. Holec. Council of Europe. — Strasbourg, 1980. — 53 p.
- 4 Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems / D. Little. — Dublin: Authentik, 1991.
- 5 Lee L. Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses [Electronic resource] / L. Lee // Language Learning & Technology. — 2016. — Vol. 20, Issue 2. — P. 81–97. — Access mode: DOI: <http://dx.doi.org/10.125/44462>
- 6 Kulakli A. Knowledge creation and sharing with Web 2.0 tools for teaching and learning roles in so-called University 2.0 [Electronic resource] / A. Kulakli, S. Mahony // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2014. — Vol. 150. — P. 648–657. — Access mode: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814051337>

7 Grosseck G. To use or not to use web 2.0 in higher education? [Electronic resource] / G. Grosseck // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. — 2009. — Vol.1, Issue 1. — P. 478–482. — Access mode: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809000895>

8 Mansor A. Top five creative ideas using Web 2.0 [Electronic resource] / A. Mansor // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. — 2012. — Vol. 59. — P. 429–437. — Access mode: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812037457>

9 Nugultham K. Using Web 2.0 for Innovation and Information Technology in Education Course [Electronic resource] / K. Nugultham // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. — 2014. — Vol. 150. — P. 648–657. — Access mode: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812020411>

10 Nishioka Hiromi. Learning Language with Web 2.0 is so Difficult!!! Hearing Voices of Japanese Language Learners at a Korean University [Electronic resource] // *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. — 2016. — Vol. 13, Issue 1. — P. 131–149. — Access mode: <http://e-flt.nus.edu.sg/v13n12016/nishioka.pdf>

Б.А. Жетписбаева, Б.Ж. Жанкина, Е.А. Костина

Оқу автономиясы шет тілдерін оқытуда құзіреттілікке негізделген көзқарас аясында

Мақалада шет тілдерін оқытуда құзіреттілікке негізделген тәсілдерді енгізу және студенттерді тілдік мамандық бойынша оқытудың құзіреттілік моделінің негізгі тұжырымдамаларының бірі ретінде оқу автономиясын қалыптастыру мәселелері қарастырылды. Оқу автономиясын қалыптастыру қажеттілігі қазіргі әлемнің талаптарына байланысты, заманауи әлемнің парадигмасы «өмір бойы білім алу», заманауи адамның «оқи білуі», өздігінен білім алуға дайын болуы. Жоғары кәсіптік білім беру жүйесін реформалаудың негізгі мақсаттары айқындалды. Мақалада құзіреттілікке негізделген тәсілдің мәні жан-жақты зерттелген, оны оқу үдерісіне енгізуді жүзеге асырумен байланысты бірқатар мәселелер ұсынылған. Moodle платформасында авторлар әзірлеген «Konversations deutsch B1» онлайн курсының жұмысы сипатталған. Студенттердің жұмысы талданды, онлайн курстардың оқу автономиясының қалыптасуына қалай ықпал ететіндігі туралы қорытынды жасалды.

Кілт сөздер: құзіреттілікке негізделген тәсіл, үздіксіз білім беру, оқу автономиясы, өзін-өзі реттеу, білім беру жүйесі, білім парадигмасы, құзіреттілік парадигмасы, білім мен дағдылар, құзіреттіліктер, Web 2.0 ресурстар.

B.A. Zhetpisbayeva, B.Zh. Zhankina, E.A. Kostina

Learner autonomy in the context of competence approach in teaching foreign languages

The article deals with the problems of the introduction of competence approach in teaching foreign languages and the formation of educational autonomy as one of the key concepts of the competence model of training students of a language specialty. The need for the formation of educational autonomy is due to the requirements of the modern world, its «education through life» paradigm, the ability of modern man to «learn», readiness for self-education. The main goals of reforming the system of higher professional education are revealed. The article reveals the essence of the competence approach, presents a number of problems associated with its implementation in the educational process. The article describes the work of the online course «Konversationsdeutsch B1», developed by the authors on the Moodle platform. The work of students is analyzed, conclusions of how online courses contribute to the formation of educational autonomy are drawn.

Keywords: competence approach, continuing education, educational autonomy, self-regulated learning, education system, knowledge paradigm, competence paradigm, knowledge and skills, competences, Web 2.0 resources.

References

- 1 Bryzgalina, E.V. (2013). Kompetentnostnyi podkhod i buduschchee sotsiohumanitarnogo obrazovaniia [Competency approach and future of socio humanitarian education]. *Vestnik VolPU. Seria 4, Istoria. Rehionovedenie. Mezhdunarone otnosheniia – Regional studies. International relationship, 1 (23)*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/> [in Russian].
- 2 Martos, J., & Tassinari, M.G. (2014). Einleitung in den thematischen Teil. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*, 105–116. München: Iudicium Verlag.
- 3 Holec, H. (1980). *Learner Autonomy*. Council of Europe, Strasbourg.
- 4 Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

- 5 Lee, L. (2016). Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. *Language Learning & Technology*, Vol. 20, Issue 2, 81–97. Retrieved from DOI: <http://dx.doi.org/10125/44462>
- 6 Kulakli, A., & Mahony, S. (2014). Knowledge creation and sharing with Web 2.0 tools for teaching and learning roles in so-called University 2.0. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, Vol. 150, 648–657. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814051337>
- 7 Grosseck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, Vol. 1, Issue 1, 478–482. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809000895>
- 8 Mansor, A. (2012). Top five creative ideas using Web 2.0. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, Vol. 59, 429–437. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812037457>
- 9 Nugultham, K. (2014). Using Web 2.0 for Innovation and Information Technology in Education Course. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, Vol. 150, 648–657. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812020411>
- 10 Nishioka, Hiromi. (2014). Learning Language with Web 2.0 is so Difficult!!! Hearing Voices of Japanese Language Learners at a Korean University. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 13, Issue 1, 131–149. Retrieved from <http://e-flt.nus.edu.sg/v13n12016/nishioka.pdf>