



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

ЮМАХУЖИНА ЭЛЬВИНА РАИЛЬЕВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в вузе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
89,73 % авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1
Юмахужина Э.Р.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических наук,
профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Тулькибаева Н.Н.

**Челябинск
2017**

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ	
1.1 Понятийный аппарат.....	10
1.2 Модель формирования коммуникативной компетенции студентов.....	24
1.3 Педагогические условия успешной реализации модели формирования коммуникативной компетенции студентов.....	39
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	50
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	
2.1 Цели и задачи эксперимента.....	52
2.2 Ход и результат опытно-экспериментальной работы.....	56
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	74
Список использованной литературы	77

ВВЕДЕНИЕ

В эпоху глобализации взаимное влияние стран и народов на развитие является неизбежным. Сейчас стираются географические границы, ликвидируется изоляция между народами и государствами, и немалую роль в этом сыграло развитие информационных технологий, сети Интернет. Глобализация заключается в процессе всеобщего слияния и объединения, который сопровождается интенсивным взаимным развитием экономики, культуры, политики.

Процесс глобализации затрагивает все сферы жизни, в том числе он оказал сильное влияние на сферу образования. Важнейшим событием в этой области является процесс создания единого Европейского пространства высшего образования, который был оформлен Болонской декларацией в июне 1999 года. На данный момент данный процесс включает 48 стран.

Российская Федерация входит в состав Болонского процесса с сентября 2003 года. Реформы, проводимые в сфере образования в нашей стране в рамках болонского процесса, направлены на построение системы образования, аналогичной системе образования на Западе. Данная система сильно отличается от традиционной, исторически сложившейся системы в России.

Известно, что важной составляющей Болонского процесса является принцип обучения через всю жизнь. И сейчас выпускники вузов должны обладать не только определенными знаниями, умениями и навыками, но и рядом профессиональных и общекультурных компетенций. Болонский процесс предполагает применение компетентностного подхода в процессе обучения в целях обучения согласно всем современным требованиям.

В свете последних событий в сфере образования знание иностранных языков играет всё более важную роль. Знание иностранного языка дает молодёжи возможность приобщиться к мировой культуре, использовать в своей деятельности обширный потенциал Интернет-ресурсов, работать с информационными и коммуникационными технологиями и мультимедийными

средствами обучения. Обучение иностранному языку с реализацией компетентностного подхода имеет особое значение. Проблеме компетентностного подхода посвящено множество исследований в области педагогики [17, 30, 33, 64]. Введение новых понятий в рамках данного подхода было обосновано в 80-х годах 20 века такими учеными как Д. Мертенс, А. Шелтен, Р. Бадер и др. Их исследования продолжали затем Жд. Равен, В. Гутмахер и др.

Исследованиями в области компетентностного подхода в нашей стране занимались такие ученые, как И.А. Зимняя, В.В. Краевский, В.А. Болотова, В.И. Бадейко, М.В. Пожарский, М.А. Чошанова, Ю.Г. Татура, П.В. Беспалова, Э.Ф. Зеер и др.

Компетентностный подход предполагает развитие определенных компетенций у обучающихся. Среди ключевых компетенций большое значение имеет коммуникативная компетенция. Эта компетенция означает овладение всеми видами речевой деятельности, культурой устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения. Коммуникативная компетенция заключается в умении общаться. На занятиях английского языка формируется коммуникативная компетенция, то есть способность и готовность учащихся осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка, а также происходит развитие и воспитание учащихся средствами учебного предмета. Изучение иностранного языка включено во все программы обучения.

Коммуникативная компетенция наиболее точно отражает предметную область «Иностранный язык». Формирование коммуникативной компетенции выступает в качестве ведущей цели при обучении английскому языку.

Концепция модернизации российского образования определяет новые социальные требования к формированию жизненных установок личности. Происходит переориентация оценки результатов образования с понятия «компетенции» обучающихся. Коммуникативная направленность обучения является основной стратегией гуманизации обучения, так как именно

коммуникативность стимулирует мыслительную активность учащихся, центром внимания становится не форма, а содержание.

Одним из методов обучения, позволяющего активизировать все необходимые для развития коммуникативных навыков способности обучающегося, является метод обучения посредством кейсов.

Анализ накопленных на данный момент знаний, изучение литературы, полученные данные в ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента показали недостаточность исследований по проблеме формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов посредством метода кейс-стади в процессе обучения иностранному языку.

Актуальность формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку вызвана рядом факторов:

- необходимостью подготовки специалистов, владеющих компетенциями, включенными в перечень основных согласно ФГОС ВПО.
- современными требованиями общества к квалификации будущих специалистов;
- в связи с разработкой нами педагогической модели формирования исследуемой компетенции;

Рассмотрев ряд аспектов проблемы формирования коммуникативной компетенции, мы заметили противоречие: с одной стороны современные требования ВПО и общества ждут разносторонне развитых и подготовленных выпускников, но с другой стороны мы наблюдаем недостаточно разработанную систему подготовки таких специалистов. Перед нами встала научная задача: «Какой должна быть модель формирования коммуникативной компетенции?».

Проанализировав накопленные знания и опыт по данной проблеме, мы сформулировали предмет, объект, цель и задачи нашего исследования.

Цель: разработка, обоснование, реализация педагогической модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в процессе освоения иностранного языка методом кейс-стади.

Объект: образовательный процесс профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов.

Предмет: процесс формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов методом кейс-стади.

В основе исследования лежит гипотеза, согласно которой успешность формирования коммуникативной компетенции повысится, если:

- осуществлять формирование исследуемой компетенции на основе личностного, системного, целостного, деятельностного и компетентностного подходов;

- разработать педагогическую модель, включающую следующие компоненты: мотивационно-потребностный, информационно-когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный;

- создать следующие педагогические условия:

- эффективная мотивация студентов к изучению иностранного языка;
- обучение студентов посредством проблемных ситуаций;
- субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения.

В соответствии с установленной гипотезой и целью, перед нами стояли следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в процессе освоения иностранного языка методом кейс-стади.
2. Разработать и реализовать педагогическую модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в процессе освоения иностранного языка методом кейс-стади с применением целостного, личностного, системного, деятельностного и компетентностного подходов.
3. Определить педагогические условия эффективной реализации разработанной педагогической модели.

4. Проверить на практике в ходе педагогического эксперимента успешность и эффективность разработанной модели.

В основе теоретической базы нашей работы лежат исследования в области компетентностного подхода (А.М. Митяева, В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, О.Н. Лебедева, А. Ю. Поленова, Е.М. Щеглова, В.А. Сластенин), личностного подхода (Амонашвили Ш.А., Сластенин В.А., Якунин В.А.), деятельностного подхода (Леонтьев А.Н., Ворожцова И.Б., Рубинштейн С.Л.), метода кейс-стади (Смолянинова, О.Г., Андюсев Б. Е., Ю.В. Рындина, Сидоренко А.И., Сурмин Ю.П., Гузеев В.В), проблемного обучения (Е.Н. Соловова, А.А. Нестеренко, В.В. Ларионов О.Л. Голицына).

В соответствии с поставленными целями и задачами были выбраны методы исследования. В нашей работе мы применяли теоретические и эмпирические методы.

К теоретическим методам относятся анализ существующей на данный момент литературы по нашей теме, сравнение, систематизация, отбор, синтез данных. К эмпирическим методам относятся: анкетирование, тестирование, применение на занятиях метода кейс-стади, педагогический эксперимент.

Эксперимент проводился на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». Экспериментальные группы были выбраны из числа студентов 3 курса неязыковых факультетов, для которых иностранный язык непрофильной дисциплиной. В эксперименте участвовало 32 студента. Исследование проводилось в три этапа: первый (ноябрь, 2015 г. - август, 2016 г.), второй (сентябрь, 2016 г. – май, 2017 г.) и третий (октябрь, 2017 г.).

На первом этапе нами была изучена литература по проблеме формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов методом кейс-стади. Изучалась литература по психологии, педагогике, философии, включая диссертационные работы по данной теме, проводился анализ существующих подходов, разрабатывался понятийный аппарат. На

данном этапе была сформулирована цель, гипотеза и задачи нашей работы. Целью данного этапа было установление исходного уровня владения коммуникативной компетенцией студентов неязыковых вузов.

На втором этапе мы проводили эксперимент, который включал в себя сначала разработку процесса подготовки студентов к формированию коммуникативной компетенции, затем его внедрение в учебный процесс. В экспериментальных группах были внедрены используемые нами компоненты модели формирования коммуникативной компетенции, также были созданы необходимые педагогические условия ее реализации.

На третьем этапе был определен уровень сформированности исследуемой компетенции в результате внедрения разработанной модели. Проводился анализ и обработка полученных результатов в ходе предыдущих двух этапов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Необходимость формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в процессе освоения иностранного языка средствами кейс-стади обусловлена всемирной глобализацией, взаимодействием культур, требованиями общества и условий рынка труда, а также недостаточностью изучения данной проблемы.
2. Процесс формирования коммуникативной компетенции может быть успешно реализован только в условиях специально разработанной модели с применением личностного, системного, целостного, компетентностного и деятельностного подходов.
3. Педагогическая модель формирования коммуникативной компетенции студентов средствами кейс-стади может эффективно функционировать при выполнении следующих педагогических условий:
 - эффективная мотивация студентов к изучению иностранного языка;
 - обучение студентов посредством проблемных ситуаций;
 - субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- выявлена система концептуальных подходов к формированию коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в процессе освоения иностранного языка методом кейс-стади, на основе которого определены возможности применения личностного, системного, компетентностного, целостного и деятельностного подходов;

- разработана педагогическая модель формирования коммуникативной компетенции студентов, которая включает в себя мотивационно-потребностный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный и информационно-когнитивный компоненты;

- заданы педагогические условия успешного функционирования разработанной нами модели.

Практическая значимость исследовательской работы заключается в возможности применения полученных результатов эксперимента в процессе преподавания иностранных языков,

Обоснованность и достоверность исследовательской работы заключается в проведенном анализе психолого-педагогической литературы, выборе и реализации методов согласно цели исследования, обработке полученных результатов и представлении их в наглядном виде.

В сборнике, выпущенном ООО «Аэтерна» (июнь 2016 года), в рамках участия в конференции по направлению «Теория и методика обучения и воспитания» размещена статья на тему «Формирование коммуникативных навыков в процессе использования видеоматериалов при обучении английскому языку», автор: Юмахужина Э.Р. [71].

Структура диссертации. Магистерская диссертация включает: введение, две главы, список использованной литературы. Текст изложен на 83 страницах, содержит 6 таблиц и 7 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

1.1 Понятийный аппарат

Структура категориального аппарата проблемы формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов включаются базовые и комплексные понятия. К базовым понятиям можно отнести такие понятия, как «компетентность», «компетенция», «коммуникация», «коммуникативный», «коммуникативная компетенция», «формирование», а к комплексным – «формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов», «кейс-метод».

Более подробно рассмотрим данные понятия.

В первую очередь рассмотрим понятие «компетенция» и «компетентность». Что такое «компетентность»? Ответ на этот вопрос неоднозначен. Существует множество подходов к рассмотрению этого понятия. Разберем существующие на данный момент трактовки этих понятий.

Первым употребляем понятие «компетенция» в контексте теории языка Н. Хомский в 1965 году в своей работе «Аспекты теории синтаксиса». Он понимал языковую компетенцию как «знания своего языка говорящим – слушающим», и ставил ее в противовес реальному употреблению языка в повседневной жизни [16, с 10].

По мере развития и становления в сфере образования компетентностного подхода к обучению понятие «компетенция» подвергалось постоянным изменениям. Каждый автор давал свое определение данного понятия.

В толковом словаре С.И. Ожегова приводится следующее определение понятия «компетентный»: знающий, авторитетный в какой-нибудь области, осведомленный, понятия «компетенция» - круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен; круг полномочий, прав [38, с. 108]. А в «Кратком словаре иностранных слов» можно найти следующее определение: «компетентный (от лат. Competentis, competens способный, надлежащий) – знающий, сведущий в

определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо».

В энциклопедическом словаре приводится такое определение понятия «компетентность» - определенный законом круг полномочий конкретного органа, должностного лица; знания, опыт в той или иной области. В трудах по психологии, а именно в словаре практического психолога, дается понятие психологической компетентности, «...которая формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность».

С. Е. Шишов и В.А. Кальней [40] уделяют особое внимание понятию «компетенция» и дают следующее определение: общая способность, которая основывается на знаниях, опыте, склонностях, ценностях, приобретенных благодаря обучению. Они подходят к рассмотрению данного понятия комплексно: компетенция дает возможность установить связь между знанием и применением этого знания в конкретной ситуации или, если рассматривать шире, способность найти процедуру (знания+действие), наиболее подходящую для решения проблемы. Они придерживаются мнения, что говорить о компетенции можно только тогда, когда она находит свое применение в какой-нибудь конкретной ситуации; остающаяся потенциальной, непроявленная компетенция не является таковой. Это уточнение термина является очень важным и полезным в нашем исследовании.

В. Д. Шадриков рассматривает компетенцию как готовность обучающегося применять усвоенные знания, навыки и умения, а также методы и способы деятельности в повседневной жизни при решении конкретных практических и теоретических задач.

По мнению О.В. Кудряшовой, основу всех компетенций составляют знания и, конечно, умение их использовать. Но в то же время компетенция имеет отличие от умения в том, что она всегда связана с эмоциональной и психологической готовностью к совместной деятельности и взаимодействию для решения различных проблем и с наличием некоторых личностных качеств, этических и моральных ценностей обучающегося [28].

В нашей исследовательской работе мы будем придерживаться определения данного А.В. Хуторским, согласно которому, компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), используемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной деятельности по отношению к этим процессам.

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что компетентность – это знание человека, индивидуальная способность некоторой личности; конечный результат формирования требуемых качеств с минимальным уровнем применения компетенций – заданных норм к подготовке специалиста, комплекса качеств личности, которому необходимо стремиться.

Большой вклад в изучение компетентного подхода в образовании внесли А.М. Митяева, В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, О.Н. Лебедева, А. Ю. Поленова, Е.М. Щеглова и др. Их исследования преследуют задачу обновления содержательной части образования в современных условиях информационного общества, постоянно меняющихся реалий, непрерывного обновления и устаревания информации [22, с. 189 – 191].

Предметом нашей исследовательской работы является коммуникативная компетенция, соответственно необходимо разобрать понятия **«коммуникация»** и **«коммуникативный»**.

Термин «коммуникация» (от лат. *communico* – делать общим) сам по себе весьма широк. Он используется во многих сферах деятельности человека: в биологии, физике, лингвистике и так далее. Существует множество определений понятия «коммуникация», рассмотрим некоторые из них:

Коммуникация (от лат. *Communication*) – 1) путь сообщения; 2) форма связи; 3) акт общения, связь между двумя и более индивидами, основанные на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц; 4) массовая коммуникация – процесс сообщения информации с помощью технических средств массовой коммуникации большим аудиториям.

Межличностная коммуникация – процесс передачи информации от одного лица другому целевому объекту или объектам определенной группы. Как правило, такие коммуникации осуществляются посредством личного взаимодействия. Но также могут быть применены с помощью телефона, почты или других средств связи.

Коммуникация (как связь и общение) — от лат. «communicatio» — сообщение, передача и от «communicare» — делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать [10, с. 6] — принятый в исследованиях термин, которым обозначают операционные системы, повседневно обеспечивающие единство и преемственность человеческой деятельности, а также метадискурс (Р. Крэйг).

Процесс коммуникации представляется как одна из основ человеческой и общественной жизни. При этом исследователи имеют ввиду не только сам процесс коммуникации, но и его результат [11, с. 10-16].

Как пишет И. П. Яковлев и другие многочисленные исследователи, если рассматривать коммуникацию как науку, то можно говорить о комплексе исследований и разработок о роли коммуникации в нашем обществе, подразумевая её развитие, структуру и содержание коммуникационных процессов, использование их средств и т. д. [73, с. 8.].

По мнению С. В. Бориснева, коммуникацию следует рассматривать как социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях массового и межличностного общения посредством различных каналов с помощью множества средств коммуникации.

Николас Луман, понимает под коммуникацией следующее: «некое исторически-конкретное протекающее, зависимое от контекста событие» как совокупность действий, характерных только для социальных систем, при осуществлении которых происходит перераспределение знания и незнания, а не связь или передача информации, или перенос «семантических» содержаний от одной обладающей ими психической системы к другой [36, с. 113—114].

Бакстер, Силларс и Вангелисти придерживаются следующего определения: коммуникация — это средство, с помощью которого люди конструируют и поддерживают свои отношения.

Коммуникация характеризует: 1) структуру межличностных и деловых взаимодействий между людьми, 2) Процесс обмена информацией в условиях общения между людьми [47, с. 154]. Также говоря о коммуникации, можно сказать, что это обмен целостными знаковыми образованиями, отображающих идеи, мысли, знания, эмоции коммуницирующих сторон [58, с.70-71].

Соответственно «коммуникативный» значит (от лат. *communicabilis*) – 1) относящийся к перемещению информации от передающего устройства к принимающему устройству (знаков, сигналов, сообщений и т.п.); 2) относящийся к общению, характеризующий навыки общения [37].

Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно выделить основную функцию процесса коммуникации – информационную, заключающуюся в передаче информации. Коммуникация – это широкое понятие, которое включает в себя не только механический, но и деятельностный аспекты. При этом коммуникация – это не только процесс обмена информацией, а также процесс создания общности, когда коммуницирующие осмысливают получаемую информацию и соотносят свои смыслы со смыслами партнера, при этом создается определенная степень взаимопонимания [35, с. 204-211].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, процесс изучения иностранного языка преследует следующие цели: формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции, подготовка обучающихся к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, применение иностранного языка в других сферах знаний.

Итак, мы видим, что одной из целей является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, значит, формирование коммуникативной компетенции, при обучении иностранному языку имеет основное значение. Это означает, что необходимо сформировать у обучающихся иностранному языку

способность осуществлять межличностное общение с носителями языка [68, с.105-107].

Рассмотрим термин «формирование коммуникативной компетенции». Для начала разберем что такое «формирование». Эта категория считается одной из ключевых категорий в научной педагогике. С точки зрения педагогики «формирование» представляет собой процесс создания чего-то, придания определенной завершенной, законченной формы чему-либо.

Словарь иностранных слов дает следующее определение понятия «формировать» (от лат. *formate*): 1) составлять, образовывать; 2) придать какую-либо форму, вид, законченность чему-либо; порождать [55, с.537].

По мнению И.Ф. Харламова «формирование» - это воспитательный процесс, хорошо организованный, который настраивает личность на позитивные эмоции, обеспечивает к дальнейшему воспитанию и обучению [66, с. 148].

В. А. Кобылянский рассматривает понятие «формирование» как процесс создания соответствующей среды (воспитания и обучения) для человека, среды, в которой у человека будет определенная ответственность за свои поступки [21, с. 32-41].

По А. К. Марковой «формирование» - это процесс раскрытия потенциала и способностей учащегося путем создания условий и определенных ситуаций с учетом прошлого опыта, внутренних целей, индивидуальных особенностей обучающегося [31].

Согласно мнению английского психолога Дж. Равена, в процессе формирования человека как профессионала в своем деле и профессионала как человека важнейшим фактором выступает ценности и мотивы человека, выражающиеся в личном принятии самого себя и осознании поставленных профессионально-социальных целей [48].

Таким образом, можно говорить о формировании как становлении и образовании личности под влиянием различных факторов, взрослении,

достижении определенной зрелости, которая позволяет успешно решать социальные задачи и выполнять свою роль в обществе [27].

Формирование коммуникативной компетенции студентов в процессе освоения иностранного языка.

Данная компетенция формируется с использованием средств иностранного языка с применением системы проблемных коммуникативных заданий: ролевых игр на развитие коммуникативных навыков, совместных обсуждений, учебных дискуссий, исследовательских, поисковых и познавательных задач.

Коммуникативная компетенция требует способностей к анализу текста, знаний главных понятий лингвистики (типов, способов связи предложений в тексте, стилей и др.), коммуникативных умений, т.е. навыков речевого общения в различных условиях и ситуациях общения.

Значит, если рассматривать коммуникативную компетенцию как интегрированную цель обучения, то можно говорить о межкультурном и межличностном общении с носителями языка в определенных стандартом условиях.

Концепция формирования коммуникативной компетенции обучающихся иностранному языку предполагает формирование у них умений, навыков, знаний, позволяющих студентам окунуться в атмосферу страны изучаемого языка, приобщиться к их ценностям, традициям, применять на практике свои знания для межкультурного общения и взаимопонимания.

Применяя коммуникативный подход на занятиях иностранного языка, можно сформировать умение общаться на изучаемом языке, иными словами, приобрести коммуникативную компетенцию – навык использования на практике всех видов речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование.

Государственный образовательный стандарт по иностранному языку предусматривает следующие основные умения, составляющие основу коммуникативной компетенции:

- чтение и понимание несложных аутентичных текстов (как понимание основного содержания, так и полное понимание);

- способность кратко в устной форме рассказать о себе самом, об окружающей среде, оценить что-то и выразить свое мнение по какому-либо предмету;
- умение вести устную беседу в шаблонных (бытовых, учебных, трудовых и др.) ситуациях;
- умение оформить в письменном виде свою мысль, элементарное сообщение (письмо).

Иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя ряд других компетенций, таких как лингвистическая, языковая, речевая, учебная.

Для успешного овладения обучающимся иноязычным общением, т.е. коммуникативной компетенцией, необходимо научить студента рационально запоминать новый иноязычный материал, при необходимости быстро активизировать его, отслеживать межпредметные связи, уметь работать сообща в парах и в группах, замечать проблемы и трудности при работе с изучением и использованием иностранного языка.

Существует множество способов и методов формирования коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку. Мы рассмотрим один из эффективных методов – **метод кейс-стади**. Его еще называют метод кейсов, кейс-метод. Рассмотрим поподробнее данный метод.

Данный метод зародился в Соединенных Штатах Америки, а более точно – в Школе бизнеса Гарвардского университета. Впервые был применен в школе права Гарвардского университета в 1870 году. А внедрять его начали в 1920 году в Гарвардской школе бизнеса. На данный момент существует две классические школы кейс-стади – Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). Данные школы отличаются целями и объемом метода. В рамках американской школы основной целью метода является поиск обучающимися единственно верного решения, а европейская школа предусматривает множество решений проблемы. Кейсы первой школы больше по объему (примерно 20-25 страниц текста и 8-10 страниц иллюстраций), второй - в 1,5-2 раза меньше.

Метод кейсов в СССР приобрел особую популярность в 70-80 годы. Это было связано в первую очередь с необходимостью реформирования экономики. Особый вклад в развитие данного метода внесли О. В. Козлова, Ю. Ю. Екатеринославский, О. А. Овсянников, М. Л. Разу, И. М. Сыроежкин, М. М. Бирнштейн и др.

Метод кейс-стади (case-study) является инновационным методом обучения, позволяющий развить у обучающихся универсальные учебные действия, без которых невозможно представить современных высококлассных специалистов. Также данный метод помогает внести разнообразие в учебный процесс и позволяет обучающимся выйти на качественно новый виток мышления. Метод кейсов, или метод конкретных ситуаций, (от англ. case–случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (решение кейсов). Его суть состоит в том, что процесс усвоения знаний и формирования навыков является результатом активной деятельности самого обучающегося. В результате этого студенты овладевают всеми навыками, знаниями и умениями, развивают мыслительные способности в творческой форме.

На традиционных занятиях обучающимся предлагается решение задач, которые в большинстве случаев имеют четко сформулированное условие и известные методы решения. И обучающимся надо лишь найти определенную формулу или методику и применить ее на практике. Но в реальной жизни мы сталкиваемся с непредвиденными ситуациями и оказываемся в незнакомой обстановке, где найти верное решение часто оказывается довольно трудно. К решению подобных задач нам может помочь подготовиться метод кейсов. Таким образом, достигается широкая модернизация и демократизация учебного процесса.

Основными понятиями при рассмотрении данного метода являются «ситуация» и «анализ», а также их производное «анализ ситуации». Стоит отметить, что каждый специалист дает свое определение этим понятиям. Ситуация – это некоторое временное состояние, которое может решиться в

различных направлениях. В связи с усложнением человеческой деятельности различные сложные ситуации стали неотъемлемой частью нашей общественной жизни. Ситуации обычно возникают в условиях конкуренции и борьбы, где нет жесткой детерминации и централизованно-плановой системы. Обычно ситуация потенциально меняется, и эти изменения напрямую зависят от людей, которые участвуют в ситуации. Поведение людей, связанное с их мотивами и целями, легко может повлиять на ситуацию, менять ее. Ситуации «живут» в таких системах, где нет жестких правил поведения, есть место борьбе и конкуренции. Именно поэтому метод кейс-стади не может существовать в закрытых системах, в которых поведение людей жестко детерминировано и управляемо, в которых нет места выбору и плюрализму решений.

Следующее понятие «анализ» можно определить как специфический вид научной деятельности, который строится на принципе расчленения объекта на составляющие. Существует множество видов анализа, одни из которых носят инструментальный характер, а другие тяготеют к предмету исследования. Кейс-метод относится ко второму виду анализа, который формирует свое особенное содержание аналитической деятельности. Здесь предполагается включение различных видов аналитической деятельности, способствующих большему осмыслению ситуации. Например, таких видов, как проблемный, системный, прогностический, рекомендательный анализы. Чем больше используемых аналитических методов, тем богаче его обучающие возможности, и, значит, чем выше методологическая культура преподавателя, тем выше эффективность метода кейсов [56].

Андюсев Б. Е. пишет, что описание кейса должно содержать проблему или ряд прямых и косвенных противоречий, затруднений, скрытых задач, которые необходимо решить [4, с. 61-69.].

По мнению Ю.В. Рындиной, одним из важнейших моментов метода надо считать то, что основной целью метода кейс-стади является не передача новых знаний, а мотивирование студентов, побуждение к размышлению, самостоятельному исследованию, поиску нужной информации,

самостоятельным заключениям, а также апелляция к жизненному опыту обучающихся, их речевому опыту [49, с.183-188].

В педагогике выделяются следующие этапы реализации метода кейс-стади:

- Подготовительный. На данном этапе идет подбор определенных ситуаций, которые имели место быть в жизни студента или типичные ситуации, взятые из литературы и подробно описанные. При этом студентов в этом случае знакомят с самой проблемой либо с технологией ведения кейсов.

- Аналитико-рецептивный. Здесь студентам уже дается конкретная ситуация межкультурного взаимодействия, они с ней ознакомились и собирают по ней всю необходимую дополнительную информацию.

- Интерактивный. Студентов делят на группы, в которых они дают оценку определениям самой проблемы, сравнивают ее дефиниции, рассматривают все предложенные варианты решения проблемы, выбирают наилучший путь, путем всеобщего обсуждения приходят к единому мнению. Здесь очень часто применяются такие методы как, ролевые игры, брейнсторминг, дискуссии и др.

- Оценочный. Некоторые пути решения, которые показались большинству студентов наиболее удачными, выносятся на обсуждение отдельными студентами или группами, и в итоге, выбирается одно решение путем коллективной дискуссии.

- Рефлексивный. На данном завершающем этапе найденное коллективное решение сравнивается с уже имеющимся решением в реальной жизненной ситуации.

В методе кейсов студенты принимают на себя роль лиц, представленных в кейсе, и имеющих место быть в реальной жизни. Но хотя при этом, они понимают, что это всего лишь роль и они не несут ответственность за действия своих персонажей. Студенты должны уметь легко вжиться в свои роли, осознать всевозможные связи между действующими лицами межкультурного общения или между действительными ситуациями, должны быть готовы сами собрать всю необходимую информацию для решения поставленной задачи, и самое важное, они должны хорошо понимать тему кейса, уметь ориентироваться в ней.

При проведении занятий методом кейс-стади очень важна роль самого преподавателя как организатора и координатора всего процесса. Он должен подготовить весь необходимый материал по теме кейса, в доступной и понятной форме изложить его обучающимся, помочь в поиске дополнительной информации, скоординировать ход обсуждения и принятия верного решения.

После того как кейс из повседневной жизни был представлен аудитории, студентам дается время на поиск нужной дополнительной информации по теме. Затем идет бурное обсуждение в аудитории, ведется дискуссия для выбора наилучшего из приведенных решений. Итак, студенты как бы окунаются в эту ситуацию, еще раз ее переживают, ставя себя на место действующих лиц, предполагая как бы они поступили в данной ситуации и преодолели культурный шок.

Выделяют следующие виды кейсов:

1. **Оценочные.** Студентам дается полное описание ситуации межкультурного взаимодействия в начале самого кейса. Сразу же дается формулировка проблемы, а также пути ее преодоления. Обучающимся дается задание дать оценку уже предложенного решения, дать качественную характеристику.
2. **Проблемы, требующие поиска решений.** Так же как и в первом случае, студентам дается ситуация и полная информация о ней. Здесь дается такая формулировка проблемы, что студентам предоставляются альтернативные пути ее решения. Им необходимо выбрать наилучший путь, возможно единственно правильный и дать обоснование своему выбору.
3. **Информационные.** Здесь даются лишь наброски проблемы. Студентам необходимо самим найти всю необходимую информацию по теме для поиска путей ее решения. При применении данного вида кейса формируется умение не только искать дополнительную информацию, а также способность видеть проблему, правильно сформулировать ее.

4. Поэтапные. Преподаватель задает такую проблему, которую студенты могут решить, у них уже должна быть база знаний по этой теме. Сама проблема делится на более мелкие, которые нужно решать постепенно, поэтапно. Только тщательно обработав каждый этап, студенты могут перейти к следующему. Как правило, в конце занятия с таким методом кейсов проводится финальная обобщающая оценка всей проблемы.
5. Исследовательские. При данном виде кейсов, студентам не предоставляется никакой подготовительной информации, перед ними просто ставится одна определенная проблема. Обучающимся необходимо найти всю необходимую информацию по теме, а также предложить пути ее решения и выбрать самостоятельно один правильный и обосновать его.

Наиболее распространенными видами кейсов, безусловно, являются кейсы второго вида, однако и другие виды кейсов имеют огромное значение при обучении иностранному языку и также имеют место в педагогической практике.

В ходе работы с кейсами, а именно при поиске путей решения поставленной проблемы, преподаватель может занимать три различных позиции:

- 1) преподаватель дает подсказки для решения проблемы в форме вопросов или некоторой дополнительной информации;
- 2) преподаватель в некоторых случаях сам выдает правильное решение;
- 3) преподаватель может вообще не проявлять никаких признаков своего присутствия, оставаться молчаливым, в то время когда студенты работают над проблемой, здесь он будет выступать только как координатор, который следит за ходом решения проблемы.

При построении кейсов преподавателю необходимо соблюдать следующие требования:

- тема кейса должна четко соответствовать поставленной цели;
- сложность кейса должна соответствовать уровню знаний обучающихся;
- кейс должен отражать некоторые аспекты практической жизни;
- он не должен устаревать очень быстро;
- кейс должен быть национально окрашен;

- кейс должен содержать актуальную на сегодняшний день проблему;
- кейс должен способствовать развитию аналитического мышления;
- кейс должен побуждать студентов к дискуссии;
- кейс должен иметь несколько путей решения поставленной проблемы.

В педагогике кейс-метод в основном применяется для того, чтобы обеспечить студентам доступ к давно известным истинам. Однако его также можно использовать для поиска новых путей решения проблемы, принципиально нового знания, которые еще не осмыслены наукой. На Западе метод кейсов уже давно используется в качестве нового метода исследований.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что в процессе обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку важным является не просто формирование отдельных знаний, навыков и умений, а формирование их комплекса, некоторой компетенции. В нашем случае, мы будем говорить о коммуникативной компетенции, как одной из ключевых компетенций при обучении иностранному языку. В мировой литературе накоплен довольно большой багаж исследований по формированию данной компетенции. Многие исследователи и ученые заняты этой проблемой. В данной диссертации мы рассмотрим формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку именно средствами метода-кейс стадии. Разберем модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов, разработаем педагогические условия ее успешного функционирования [13, 52, 53, 57, 60].

1.2 Модель формирования коммуникативной компетенции студентов

Проведенный анализ литературы показал, что на сегодняшний день накоплен огромный багаж практический и теоретических знаний о формировании профессиональных компетенций студентов на уроках иностранного языка. Существует множество различных методов формирования коммуникативной компетенции студентов. В данной работе мы рассмотрим формирование коммуникативной компетенции средством кейс-метода. Данный метод на сегодняшний день слабо разработан, он требует детального изучения и практического применения. Чтобы рассмотреть систему формирования коммуникативной компетенции для начала разберем теоретико-методологические подходы, которые лежат в основе построения данной системы формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов посредством кейс-метода.

1.2.1 Методологические подходы построения модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов посредством кейс-метода

Развитие науки требует пополнения знаний все новыми и новыми фактами. Для накопления таких знаний необходимо пользоваться научно обоснованными методами исследования, они в свою очередь зависят от комплекса теоретических принципов, которые в науковедении называются «методология».

Понятие методология для большинства представляется чем-то абстрактным, далеким от реальной жизни. Тем не менее, философский энциклопедический словарь дает следующее определение данному понятию: это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности» [65].

Загвязинский В.И. дает следующее определение методологии науки: учение об исходных положениях, принципах, способах познания, объяснительных схемах преобразования действительности. А методологию

педагогике он раскрывает как учение о педагогическом знании, о процессе его добычи, способах создания концепции и применения на практике для совершенствования системы воспитания и обучения.

Краевский В.В., который принимая во внимание определение М.А. Данилова, что методология педагогики – это система знаний о структуре и базисах теории педагогики, о способах и принципах добычи знаний, которые отражают...педагогическую действительность, также добавляет, что это также система деятельности по добыванию таких знаний и обоснованию логики, программ и методов, по оценке качества специально-научных педагогических исследований.

В любом педагогическом исследовании очень важен вопрос выбора методологических подходов. Исследователю необходимо сразу определиться с какой точки зрения он будет рассматривать проблему [70].

Одним из основных методологических принципов считается системный подход. Его сущность состоит в том, что отдельные элементы системы рассматриваются не изолированно, а в их совокупности и взаимодействии с другими компонентами системы. Каждая наука требует к себе определенного методологического подхода. В педагогике основными подходами принято считать личностный (Амонашвили Ш.А., Сластенин В.А., Якунин В.А.), деятельностный (Леонтьев А.Н., Ворожцова И.Б., Рубинштейн С.Л.), полисубъектный (Библер В.С., Бахтин М.М., Трофимова Г.С.), культурологический (Бондаревская Е.В., Бим-Бад Б.М., Крылова Н.Б.), этнопедагогический, антропологический (Ушинский К.Д., Бим-Бад Б.М.), компетентностный (Хуторский А.С., Лебедев О.Е., Сериков Г.Н.) подходы.

Формирование коммуникативной компетенции студентов – это сложный процесс, который требует применения комплекса подходов. В нашем исследовании мы будем пользоваться следующими подходами: **личностным, системным, деятельностным, компетентностным, целостным.**

Почему именно эти подходы? Объектами нашего исследования являются студенты, то есть отдельные личности, значит, мы не можем обойтись без

личностного подхода. Так как мы разрабатываем модель формирования коммуникативной компетенции студентов посредством метода кейс-стади, то для исследования состава этой модели, а также внутренних взаимодействий нам необходимо прибегнуть к использованию системного подхода. Деятельностный подход мы используем, потому что процесс формирования компетенции может быть осуществлен только в определенной деятельности. Для определения состава и характеристики исследуемой нами компетенции необходимо также прибегнуть к компетентностному подходу. Целостный подход дает представление о вкладе каждого компонента в формирование личности как системы.

Дадим небольшую характеристику каждому из перечисленных подходов в рамках исследуемой нами темы.

Целостный подход зародился в педагогике в противовес функциональному подходу, при котором некоторая сторона процесса рассматривается без учета изменений, в то же время происходящих в целом и в личности. В функциональном подходе изучение педагогического процесса не происходит без учета этого процесса как целого, как структурной системы, где каждый компонент играет свою роль. Согласно функционализму обучение дает определенную сумму знаний и умений, а воспитание – формирует сознание человека. Как говорил А.С. Макаренко, Личность нельзя сформировать по частям. Тем не менее, в образовательной практике остается она из главных проблем и противоречий современного образования: целостность личности обучающегося и функциональный подход к ее формированию. Следовательно, напрашивается применение целостного подхода, суть которого заключается в том, что характеристики целого не являются суммой его элементов. Это следствие не простого механического сложения, а комплексного взаимодействия характеристик его компонентов. Сама система постоянно воздействует на свои элементы, изменяя их соответственно своей природе. Преобразование одного элемента неизбежно повлечет за собой изменение остальных, а также всей системы в целом.

Итак, целостный подход направлен на выделение в педагогической модели и формирующейся личности, во-первых, инвариативных, интегративных и системообразующих связей и взаимодействий, во-вторых, на исследование того, что является в системе переменным, а что постоянным, что основным, а что второстепенным. Он ориентирует на выяснение вклада каждого компонента в формирование личности как целой системы. И в этой связи он тесно связан с личностным подходом [54].

Личностный подход рассматривает представления о творческой, деятельной и социальной сущности субъекта как личности. Когда личность признается как продукт исторического развития общества и как носитель культуры, то не допускается рассмотрение личности с точки зрения его натура, т.е. сведения его к вещи среди вещей, к легко обучаемой машине.

Личностный подход подразумевает, что при планировании и претворении педагогического процесса, личность определяется как цель, субъект, результат и основной критерий эффективности. В личностном подходе требуется признание личности уникальной, нравственно и интеллектуально свободной, с правом на уважение. Данный подход предполагает в процессе воспитания естественный процесс саморазвития творческого потенциала, врожденных задатков обучающегося, обеспечение подходящих для этого условий.

Как утверждает А.Н. Леонтьев, сложившееся мнение о социально-деятельном образе личности, которая находит свое «Я» в совместной деятельности и общении, во время взаимодействия с внешним миром, людьми, продуктами культуры, притягивает внимание к образующимся в процессе жизнедеятельности личности в кругу себе подобных смысловым установкам и личностным смыслам, которые выполняют роль регулятора деятельности и поступков в различных проблемных ситуациях.

Личностный подход не ограничивается только лишь формированием личностных смыслов. Но несмотря на это, именно в них внешний мир встает перед человеком в разрезе мотивов, ради достижения которых он существует, ведет борьбу. В мотивах личности раскрываются смыслы мира, а не только лишь

абстрактное и равнодушное знание о мире. Там зарождаются жизненные принципы и ориентиры, определяется вектор развития личности, которая проявляется почти во всех подходах к рассмотрению структуры личности как ее основной компонент.

На философском уровне методологии с точки зрения материалистической диалектики было выявлено, что деятельность является средством, основой и решающим условием для развития личности. И это вынуждает к реализации в педагогической практике и предварительном исследовании связанного с личностным деятельностного подхода.

Деятельностный подход. Деятельность – это процесс целенаправленного преобразования окружающего мира людьми. Труд представляется в таком случае базовой, исходной формой этого преобразования. Все продукты духовной и материальной деятельности людей – это производные труда, они несут в себе основную черту труда – творческий подход к преобразованию и созданию окружающего мира. Изменяя природу, человек изменяет и самого себя, выступая в данном случае в качестве субъекта собственного развития. Б.Ф. Ломов считает, что главнейшими признаками человеческого существования нужно считать предметную деятельность и межличностное общение (субъект-объектные и субъект-субъектные взаимодействия). Предметная деятельность, как правило, направлена на креативное образование некоторого духовного или материального конечного продукта. А.Н. Леонтьев в своей работе отобразил важное значение данного подхода. Он писал, что для того, чтобы овладеть достижениями культуры человечества, каждое молодое новое поколение должно произвести деятельность, похожую (но не тождественную) на ту, которая стоит за данными достижениями. Именно поэтому, для подготовки обучающихся к взрослой самостоятельной жизни, нужно по мере возможностей вовлекать их в данные виды деятельности, другими словами, необходимо создать наилучшие условия для социальной и нравственной жизнедеятельности [29].

С философской точки зрения **системный подход** предполагает изучение реалий окружающего мира как целостной комплексной организации

исследуемых объектов, их внутренних взаимосвязей и динамики. Системный подход глубоко исследовался в работах Л.И. Новиковой, Т.А. Ильиной, Н.В. Кузьминой и др.

С точки зрения философии, по мнению Афанасьева В.Г., способность явлений и процессов окружающего мира создавать системы, существование этих систем, структурного строения материальной жизни и форм ее изучения – это системность [6].

Иерархическая многоуровневая структура объекта, изображенного системой, дает возможность выделить признаки и черты каждого отдельного уровня и в то же время изобразить их в целостности. В рамках этой точки зрения, формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов посредством кейс-стади, рассматривается нами не только как комплекс определенных действий, направленных на достижение цели, но также как систему взаимосвязанных и взаимозависимых действий, которые в свою очередь и формируют уровневую структуру.

Разберем понятие «система» в общем смысле. Л. Бергаланффи, являющийся одним из основателей настоящей «общей теории систем», дает следующее определение: система – это совокупность элементов, которые находятся в непрерывном взаимодействии. Согласно И. Миллеру, системой можно назвать множество некоторых компонентов совместно с их отношениями друг с другом. По мнению Р. Акоффа, система является сетью взаимодействующих компонентов любого типа объектов, концепций, людей. В общем, система – это целостный комплекс, который обладает новыми качествами и свойствами, которые не содержатся в отдельно взятых элементах данного образования. Таким образом, систему можно определить как совокупность объектов, внутреннее взаимодействие между которыми создает новые, интегративные свойства, которые не присутствовали у отдельно взятых компонентов, образующих систему.

При использовании системного подхода следует учитывать следующие принципы данного подхода.

Принцип целостности. Он сделал возможным создание единой модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов средствами кейс-стади, обладающей определенными, характерными только для нее свойствами.

Принцип иерархичности. Благодаря нему у нас есть возможность рассматривать нашу модель как самостоятельную систему и в тоже время как компонент системы профессиональной подготовки студентов.

Принцип структурности дал возможность описания созданной модели как целостной, состоящей из частей системы, компоненты которой активно взаимодействуют между собой.

Совместная реализация деятельностного и системного подходов помогают выявить структурные характеристики нашей модели, однако для того, чтобы исследовать содержание нашей компетенции, необходимо прибегнуть к использованию компетентностного подхода.

Огромный вклад в изучение **компетентностного подхода** внесли такие зарубежные и отечественный ученые, как К.А. Асабай, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Б.С. Сарсекаева, А.А. Вербицкий, А.К. Кусаинов, У.С. Есайдер, Р.Г. Мухитова, Ю. Г. Татур, Н.А. Селезнева, В.Д. Шадриков и др.).

В компетентностном подходе акцент делается на конечном результате процесса образования, но сам результат рассматривается в данном случае не как общая сумма накопленных знаний, а еще и умение и способность действовать в проблемных и новых для обучающегося ситуациях [19].

Компетентностный подход – это метод планирования результатов процесса обучения и их изображения в качестве стандартов качества высшего образования. Он регламентирует современный вид образовательных достижений и результатов.

Компетентностный подход в качестве методологического вектора совершенствования нынешнего образования дает новые технологии и методы обучения, которые в свою очередь способствуют формированию инициативности, самостоятельности, развивают творческие способности,

критическое мышление у студентов, а также ориентируют их на конкретный конечный результат.

Итак, компетентностный подход ориентирован на основные цели образования, такие как обучаемость студентов, качество образования, самоопределение, социализация, самоактуализация и развитие уникальной личности обучаемого. Здесь основной целью выступает формирование на выходе из вуза такого специалиста, который будет обладать всеми необходимыми компетенциями для успешного осуществления профессиональной деятельности. Существуют следующие принципы, которые выступают методологическим основанием осуществления компетентностного подхода в образовании: принцип вариативности образования; принцип сочетания автономности с групповыми и совместными формами образования; принцип нестабильного динамического баланса процесса образования как источника формирования взаимосвязи между личностью, образованием и будущей профессией; принцип централизации образования на формировании и саморазвитии личности.

Положительная сторона компетентностного подхода состоит в том, что в структуре учебного планирования сохраняется автономность, гибкость и мобильность. Компетентностная модель обучающегося не ограничивает его профессиональную сферу. В ней отражаются основные требования к компетенциям, которыми при выпуске из высшего учебного заведения должен обладать студент. Выпускник выйдет из вуза с таким набором компетенций, который в будущем сможет легко устроиться на работу, так как он отвечает запросу современного рынка труда.

В нынешних условиях социального и экономического развития общества формирование коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов выступает как один из важнейших частей всей профессиональной компетенции студентов. Необходимо создать такие условия, чтобы на выходе мы выпускали студентов с необходимым уровнем знаний, умений и навыков, который будет

соответствовать социальному заказу современного общества и профессиональным требованиям со стороны рынка труда.

Итак, содержание коммуникативной компетенции, которая исследуется нами в данной работе, основано на компетентностном подходе, который предполагает применение всех остальных подходов. Для формирования нашей компетенции мы разработали педагогическую модель.

1.2.2 Содержание модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов средствами кейс-метода

Изучаемая нами тема еще недостаточно освещена, и поэтому мы разработали целую модель формирования коммуникативной компетенции студентов средствами кейс-стади с позиций личностного, компетентностного, системного, целостного и деятельностного подходов, которая будет состоять из четырех компонентов. Рассмотрим каждый из них подробно далее.

Современное общество диктует нам свои правила и выставляет определенные требования к выпускникам вузов. В процессе обучения студентов иностранному языку у них должна сформироваться коммуникативной компетенция, которая является одной из основных для каждого высококвалифицированного специалиста. Содержательная часть нашей модели состоит из следующих компонентов: **мотивационно-потребностного, информационно-когнитивного, операционно-деятельностного, рефлексивно-оценочного.**

В соответствии с **мотивационно-потребностным** компонентом, происходит воздействие на уровень мотивации студентов в изучении иностранного языка, стимулируется познавательная деятельность, и у студентов появляется желание осваивать коммуникативную компетенцию. Данный компонент выражается в целенаправленной деятельности на формирование коммуникативной компетенции, а также на образование его уникального индивидуального стиля; в особом отношении к содержательной части и

конечному результату образования. Мотивирование студентов в процессе обучения иностранному языку осуществляется различными методами и средствами (убеждение, личный пример, обоснование необходимости в современном мире, ссылка на личностные интересы и т.д.). Мотивация – это сложный процесс по управлению поведением, происходящий внутри человека. Выделяются следующие этапы формирования мотива к действию: появление побуждения, осознание острой личной необходимости, закрепление мотива.

Информационно-когнитивный компонент отвечает за содержательную часть модели формирования коммуникативной компетенции, так как для успешного выполнения профессиональной деятельности необходимо обладать определенными знаниями. Данный компонент систематизирует предметное содержание, наполняет модель с точки зрения знаний, умений, личностных качеств.

Ядром **операционно-деятельностного** компонента является формирование у студентов непосредственно знаний, навыков, умений и профессиональных качеств посредством комплекса различных методов и средств.

Данный компонент направлен на демонстрацию компетентности в различных повседневных и нестандартных ситуациях, способность обучающегося к индивидуально-ориентированному подходу в процессе обучения, умение активно и эффективно взаимодействовать с окружающими людьми для достижения образовательных целей.

Мы представим данный компонент через метод кейс-стади. В данном компоненте содержатся умения и навыки, которые способствуют достижению образовательных целей в процессе обучения методом кейс-стади. Обучающийся в итоге должен быть готов применить свои знания на практике и проявить свои профессиональные навыки.

Рефлексивно-оценочный компонент направлен на дачу обратной связи, на оценку уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов

при обучении иностранному языку, соответствия конечных результатов тому, что было запланировано.

Особенностью данного подхода является мониторинг, который пронизывает всю структуру формирования нашей компетенции и который определяет переход от одного элемента системы к другому. Диагностика на начальном уровне дает нам представление об общем уровне сформированности мотива студента и личных качеств, необходимых для формирования коммуникативной компетенции, а также демонстрирует переход к другим компонентам (информационно-когнитивному или операционно-деятельностному). Финальная диагностика выявляет степень сформированности совокупности всех компонентов, составляющих коммуникативную компетенцию. Выделяются три этапа диагностики: предварительный этап, этап накопления информации и этап толкования полученных данных.

В процессе изучения накопленного опыта и литературы мы определили следующие критерии сформированности коммуникативной компетенции: мотивационный, информационный, деятельностный.

Также мы определили следующие уровни сформированности нашей компетенции студентами при изучении иностранного языка: начальный, средний, высокий.

Итак, можно сделать вывод о том, что данный метод находится в непосредственном взаимодействии с остальными компонентами при формировании коммуникативной компетенции. Он определяет переходы между компонентами нашей модели. На основе полученных в результате оценки реализации модели данных преподаватель решат возвращаться снова к пройденному компоненту или идти дальше.

Разработанная нами модель формирования коммуникативной компетенции студентов при освоении иностранного языка методом кейс-стади представлена на рисунке 1.

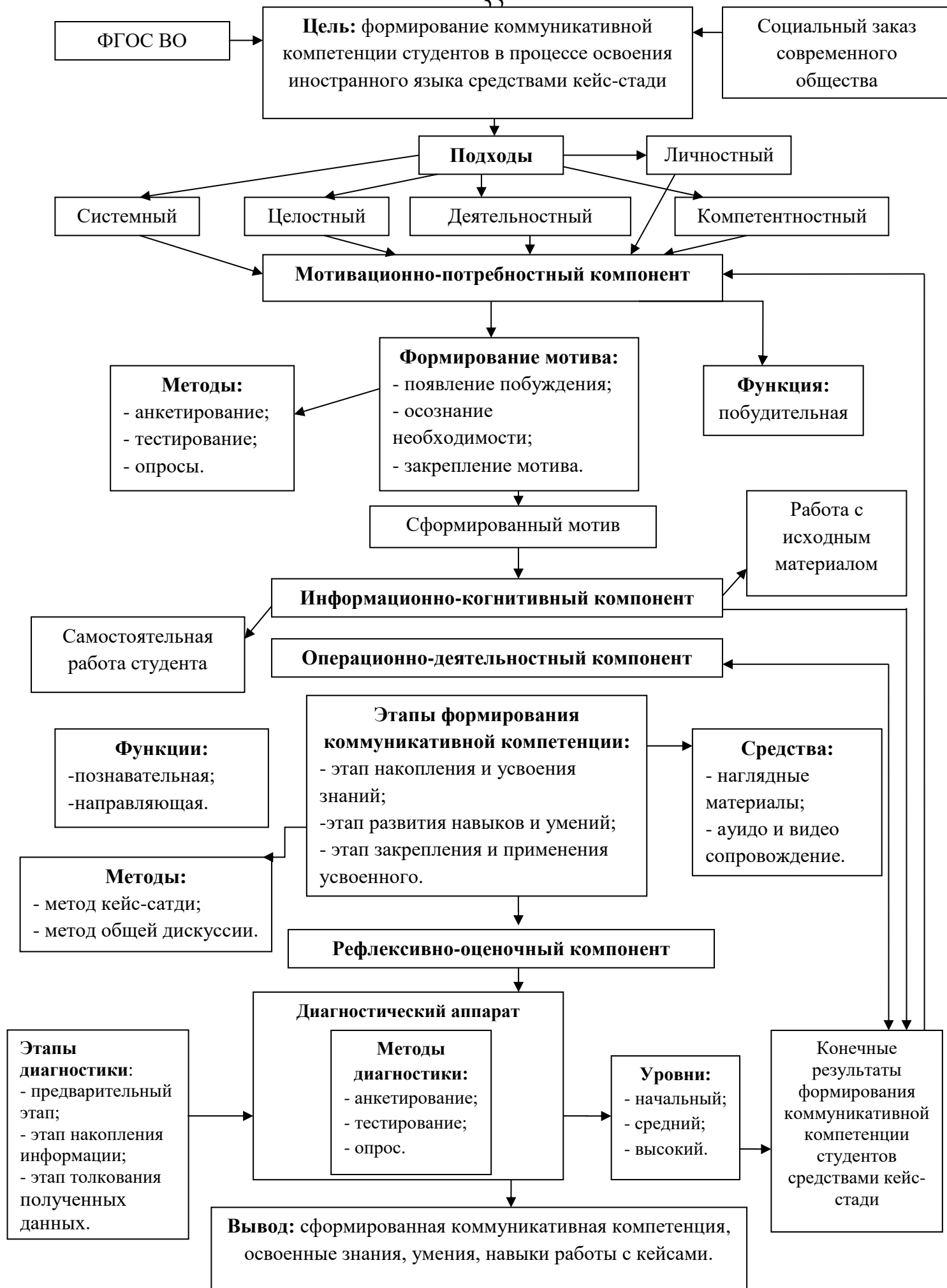


Рисунок 1. Модель формирования коммуникативной компетенции студентов при освоении иностранного языка методом кейс-стади.

Для того, чтобы разобраться в том, как правильно оценивать результаты применения нашей модели, требования к ней, нужно рассмотреть принципы, по которым мы будем ее реализовывать. Помимо общепедагогических принципов обучения, мы обратились к общедидактическим: личностно-ориентированной направленности, деятельностного и творческого характера обучения; к частометодическому: принцип коммуникативной направленности. И также коснемся специфического метода – метод проблемной ситуативности.

Разберем их поподробнее. **Принцип личностно-ориентированной направленности обучения.** Он представляет собой синтез развивающего и воспитывающего обучения, и также принцип индивидуализированного обучения. Современный ученик при выпуске из школы должен обладать способностями осуществлять разные виды деятельности: трудовую, эстетическую, учебную, творческую, должен знать, как пользоваться новейшими технологиями, быть всегда готовым вступить в межличностное и межкультурное взаимодействие, должен уметь избегать конфликты, и преодолевать их. Основная цель ЛОП – очень развитое творческое и образное мышление. При отборе содержания образовательного процесса учитываются личностные характеристики обучающихся, происходит индивидуальный подход к каждому студенту. Они ставятся в ситуацию вынужденного выбора, когда им необходимо сделать свой собственный выбор. Данный принцип предполагает учет личностных особенностей студентов, их индивидуальных способностей, эмоций, опыта, интересов, а также подразумевает их развитие.

Принцип деятельностного характера обучения, который по-другому можно назвать принцип активного обучения. Уровень осознанного обучения студентов связан с их самостоятельностью и активностью во время учебного процесса. Обучение иностранному языку в обязательном порядке носит деятельностный характер. Деятельность обучающегося выражается как внутренне, так и внешне. Активность в процессе обучения является важнейшей характеристикой процесса самого познания, а ее источниками являются желание самого обучающегося, его мотивация и заинтересованность.

Принцип творческого характера обучения развивает индивидуальные способности каждого студента, выражается их уникальностью, они могут показать весь свой творческий потенциал, где им дается свобода выражения своего «Я». Этот принцип мотивирует студентов, обучающиеся стремятся не к хорошей отметке, а к качественным знаниям.

Принцип коммуникативной направленности считается основным методическим принципом. Он направлен на вовлечение обучающихся в процесс письменной и устной коммуникации, другими словами, студенты начинают общаться на иностранном языке в процессе самого обучения. Этот принцип направлен на вовлечение каждого обучающегося в процесс коммуникации, на обеспечение заданий коммуникативной составляющей, предполагает повторение изученной информации, введение новой и создание условий, благоприятной для коммуникации. В основе данного принципа заложена определенная ситуация – стандартная и универсальная форма создания процесса коммуникации. В каждой ситуации заложен определенный смысл, который заинтересует участников общения, будет отвечать их запросам и потребностям [20, 42, 67].

Метод проблемной ситуативности. В нашем исследовании мы применяем метод кейс-стади для формирования нашей компетенции. Она включает познавательный, учебный, творческий, мотивирующий и воспитательный аспекты. Ситуация позволяет воссоздать все различные многообразные виды взаимоотношений между коммуницирующими, и это дает нам возможность применять ее как базу для создания условий для взаимного сотрудничества обучающихся. По факту, наш кейс это и есть определенная ситуация, в которой возникают различные взаимодействия под действием мотивов, побуждений и возникает дискуссия.

Данная ситуация является образцом межличностного и межкультурного взаимодействия. Каждый участник взаимодействия должен считаться с мнением других участников, учитывать их позицию и настроения. Непредсказуемый сценарий развития ситуации предполагает у участников полное включение в

дискуссию, развивает в них речевую и мыслительную гибкость, творческие способности, скорость реакции и мышления, предполагает взаимодействие в результате которого участники придут в единому мнению [44].

Таким образом, наша модель формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе освоения иностранного языка средствами кейс-стади, основанная на взаимодополняющих пяти методологических подходах, разработанная с учетом современных реалий, с ситуацией на рынке труда, образовательных стандартов состоит из четырех компонентов (**мотивационно-потребностного, информационно-когнитивного, операционно-деятельностного, рефлексивно-оценочного**). Модель является открытой, целостной и интегративной и реализуется на основе принципов коммуникативной направленности и проблемной ситуативности.

1.3 Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в процессе освоения иностранного языка

Для успешной работы разработанной нами модели формирования коммуникативной компетенции необходимо соблюдение определенных педагогических условий. Выбор тех или иных условий зависит от профессиональной подготовки преподавателя.

Как отмечает В.И. Андреев, педагогические условия – это результат целенаправленного процесса отбора, структурирования и применения компонентов содержания, приемов и форм обучения для того, чтобы достичь дидактические цели [3 с.4]. Данные условия по отношению у обучающемуся являются внешними, они относятся к непосредственной деятельности преподавателя.

Н.Ю. Посталюк считает, что педагогические условия есть основа успешной реализации и улучшения всех педагогических процессов [46].

Целенаправленное создание педагогических условий улучшает эффективность и успешность реализации педагогического образовательного процесса.

В изученной литературе под педагогическими условиями понимают комплекс переменных социальных, природных, внутренних и внешних влияний, воздействующих на психическое, физическое и эмоциональное развитие человека, его воспитание, поведение и способность к обучению, формирование личностных качеств.

На данный момент существует много мнений относительно определения условий. Например, Ю.К. Бабанский отмечает такие условия, как внешние, к которым он относит общественные, социальные и культурные, а также внутренние, которые связаны с внутренним составляющим субъекта процесса обучения.

Н.М. Яковлева под педагогическими условиями видит совокупность элементов, влияющих на учебный процесс, способствующую достижению нужного уровня сформированности определенного личностного качества или достижению определенного уровня умений, знаний, навыков. В нашем исследовании мы также будем придерживаться такого взгляда. Также мы будем считать, что комплекс пед.условий должен быть гибким и динамичным. Чтобы отвечать всем современным требованиям стандартов высшего образования, эти условия должны быть вариативными [72, с.186].

В связи с этим, нам нужно определить для своей работы достаточные и необходимые условия эффективного и успешного формирования коммуникативной компетенции студентов при освоении иностранного языка. Достаточность таких условий доказывается лишь по результатам пролонгированной диагностики и вариативной опытно-экспериментальной работы. А необходимость их можно доказать только лишь изучением педагогической и психологической литературы, связанной с темой исследования, учитывая при этом опыт самого исследователя и полученные конечные результаты заключительного этапа эксперимента.

Выбор педагогических условий должен отвечать требованиям к подготовке студентов высшего профессионального образования, утвержденными ФГОС ВПО.

Соответственно, процесс формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка является совокупностью требований, при выполнении которых достигается положительное воздействие на процесс обучения студентов.

Проанализировав весь накопленный опыт и знания по теме исследования, мы пришли к выводу о необходимости формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе освоения иностранного языка средствами кейс-стади. Итак, мы выделяем в нашем исследовании следующие педагогические условия:

- эффективная мотивация студентов к изучению иностранного языка;
- обучение студентов посредством проблемных ситуаций, предполагающих работу с кейсом;
- субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения.

Разберем каждое из условий, и рассмотрим, как они помогут нам достичь необходимого уровня сформированности коммуникативной компетенции.

Первое условие (мотивация) является необходимым, так как процесс усвоения и восприятия новой информации зависит не только от индивидуальных и личностных качеств субъекта, от степени адаптированности, а также от заинтересованности и вовлеченности в образовательный процесс.

Различные источники дают нам разные определения термина мотив. Например в электронном словаре «Википедия» дается следующее определение из области психологии: мотив (от лат. moveo – двигать) – это динамический физиологический и психологический процесс, который управляет действиями человека, определяет его организованность, активность и направленность. В российской литературе часто его называют «опредмеченной потребностью». Итак, можно сказать, что с психологической точки зрения мотив – это

побудитель к действию, который направлен на удовлетворение возникающих у человека потребностей.

Анализ литературы показал, что исследованиями проблемы мотивации и потребностей занимались такие ученые, как С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, П.М. Якобсен, В.С. Мерлин, В.Д. Шадриков, А.Н. Леонтьев и другие. Но первым этот термин был введен в статье А. Шопенгауэра.

Мотивационный спектр включает в себя мотивы, потребности, интересы, цели, стремления человека, он является одной из главных составляющих психической деятельности человека, его здоровья, выбора линии поведения и сферы деятельности. Многие часто путают мотив с целью и потребностью, однако цель – это результат осознанного целеполагания, выбора объекта, удовлетворяющего требованиям мотива, а потребность – это неосознанное желание устранения неудобства.

Мотивация в обучении определяется процессами, методами, средствами побуждения обучающихся к эффективной познавательной деятельности, к продуктивному и самостоятельному освоению новой информации. В общем, мотивация должна исходить как от преподавателя (мотивация к процессу обучения, отношение к профессиональным педагогическим обязанностям) и от обучающихся (внутренняя мотивация и заинтересованность).

Учебная мотивация относится к частным видам мотивации, которая обладает рядом специфических особенностей. Мотивация в данном случае зависит от следующих факторов:

- сама система образования, образовательное учреждение;
- организация самого процесса обучения и образования;
- индивидуальные особенности обучающегося;
- субъективные характеристик преподавателя;
- специфика изучаемого предмета.

Учебный процесс подразумевает иерархию мотивов, в которой главными могут выступать внутренние мотивы (содержание деятельности и ее

выполнение) или социальные мотивы (стремление занять какую-либо позицию в обществе).

Мотивация является основным инструментом, который позволяет повысить степень заинтересованности обучающихся к образовательному процессу, увеличивает их индивидуальный творческий и научный потенциал. Недостаточность мотивации студента будет тормозить развитие как самого студента, так и всей науки в целом. Учебный процесс считается сложным видом образовательной деятельности, поэтому существует множество мотивов для образования, следовательно, они будут проявляться не в отдельно взятом человеке, а сливаться в сложные мотивационные системы.

Длительное время тему мотивации считали незначительной и уделяли ей мало времени. Но в действительности это является одним из эффективных методов повышения качества учебного процесса. Мотивация – это движущая сила развития образования, усвоения и применения новых знаний.

С точки зрения направленности и содержания мотивы обучения можно классифицировать следующим образом:

- социальные – к ним относят чувство ответственности, долга, осознание ценности образования для общества в целом;
- познавательные – желание стать более эрудированным, знать больше об окружающем мире;
- профессионально-ценностные – больше перспектив и возможностей получить высокооплачиваемую и престижную работу;
- эстетические – получение удовольствия и удовлетворения от процесса обучения, раскрытие своего творческого потенциала;
- коммуникативные – возможность расширить круг своего общения, стать более осведомленным и интеллектуально развитым;
- статусно-позиционные – желание занять определенную социальную роль посредством высокого уровня образования;
- традиционно-исторические – закрепившиеся со временем в обществе стереотипы;

- утилитарно-познавательные – желание изучить какую-либо область знаний, уметь добывать знания самостоятельно;

- неосознанные мотивы – основывается на полном отсутствии понимания и осознания смысла перерабатываемой информации и интереса к процессу познания.

Перечисленные мотивы могут объединяться и создавать комплексы различных мотиваций для обучения.

Начальное представление о превалировании тех или иных мотивов обучения показывает отношение самого обучающегося к учению. Выделяются три ступени включенности студента в образовательный процесс:

1. Отрицательное отношение к процессу обучения характеризуется скудностью и узостью мотивов. В данном случае наблюдается отсутствие нацеленности на результат, заинтересованности в предмете и успехе обучения, нежелание учиться, преодолевать сложности и ставить цели.
2. Безразличное (нейтральное) отношение к процессу обучения. Характеризуется практически так же, как отрицательное отношение. Но здесь есть отличие: при изменении направленности мотивов, появлении желания учиться есть возможность достигнуть высоких результатов в учении. Обычно это относится к способным, но ленивым студентам.
3. Положительное отношение к процессу образования: поэтапное увеличение степени мотивации к обучению от ее отсутствия до осознанной мотивации. Такая мотивация особенно действенна. Здесь наблюдается устойчивость мотивов, желание и умение ставить приоритеты и перспективные цели, решать проблемы, добиваться своих целей. Мотивированные студенты способны на поиск нестандартных решений проблем, полностью раскрывается их внутренний потенциал, Они учатся самостоятельности, творческому подходу к образованию.

В нашем исследовании мы будем стремиться привить студентам положительное отношение к процессу образования, т.е. мотивировать их к

обучению. Степень мотивированности студентов зависит от того, как будет происходить процесс мотивирования, как его будут побуждать к какой-либо деятельности. Мотивированием можно назвать побуждение человека к определенной деятельности, поведению, общению для того, чтобы достичь личные или общественные цели. Иначе, мотивировать – это значит создать потребность, которая побудит человека к действию с определенной целью. Потребность здесь будет являться внутренним фактором мотивации, в цель – внешним. Мотивирование обучающегося подразумевает создание благоприятных условий для его заинтересованности в учебном процессе и реализации его внутреннего потенциала.

Второе условие – обучение студентов посредством проблемных ситуаций. Это условие является неотъемлемой частью формирования коммуникативной компетенции посредством метода кейс-стади.

Современные стандарты образования вынуждают преподавателей искать новые методы и подходы к обучению. Использование проблемных ситуаций, кейсов на уроках английского языка является одним из эффективных способов заинтересовать студента и повысить эффективность и качество образовательного процесса.

Сама история метода проблемного обучения лежит в введении так называемого исследовательского метода. Обучение направлено на формирование гармоничной и творческой личности. Важнейшим показателем этого является высокий уровень студентов мыслительных и творческих способностей.

В педагогической теории было много попыток определения явления проблемного обучения.

Например, В. Оконь под проблемным обучением видит «совокупность следующих действий: создание проблемной ситуации, определение проблемы, оказание определенной помощи обучающимся в поиске решения проблемы, координация их дискуссии и выбора единого решения, закрепление полученного результата».

По И.Я. Лернеру сущность такого метода обучения заключается в следующем: обучающийся с помощью преподавателя участвует в решении познавательных, требующих нового подхода проблем.

Т.В. Кудрявцев и Ю.К. Бабанский едины во мнении, что суть проблемного подхода состоит в постановке перед обучающимися дидактических проблем, которые необходимо им решить. В процессе чего, обучающиеся будут овладевать новыми знаниями и умениями.

М.И. Махмутов определяет проблемное обучение как: тип развивающего обучения, сочетающего в себе самостоятельную систематизированную исследовательскую деятельность обучающихся, их усвоение и готовые выводы науки. Такое обучение построено на основе целеполагания и принципа решения проблемы. Здесь тесное взаимодействие преподавания и учения направлено на формирование исследовательской самостоятельности студентов, развитии устойчивой мотивации.

Любая ситуация, которая лежит в основе кейса отражает некоторую социальную проблему, с которой сталкиваются действующие лица, т.е. студенты. Эта ситуация связана с такими явлениями, как потребность, выбор, конфликт, кризис, борьба и нововведение. Ситуация может проявляться как потребность индивида или группы лиц в чем-либо. Ситуация оказывает стимулирующее действие на участников данного кейса. Е.И. Пассов считает, что ситуация является базисом обучения. По его словам, ситуация постоянно меняется, находится в динамике, она нестабильна, так как зависит от поведения коммуникантов, и сама в свою очередь влияет на их выбор.

Создание проблемной ситуации преследует следующие цели в учебном процессе:

- привлечение внимания обучающегося к теме занятия, учебному материалу, создание заинтересованности и замотивированности;
- помещение его в такую ситуацию, в которой ему необходимо активизировать все свои мыслительные способности для поиска выхода из затруднительной ситуации, решения проблемы;

- оказание помощи в определении в поставленной ситуации основной проблемы, в поиске путей решения, выхода из затруднительного положения, побуждение к активной деятельности;

- помощь в актуализации изученного ранее материала, который мог бы быть полезным для решения поставленной задачи, поиска путей решения проблемы.

Целью активизации студентов методом проблемных ситуаций является повышение уровня мыслительной активности обучающегося и обучение его не отдельно взятым действиям, хаотичном порядке, а комплексу действий, который требуется для решения нестандартных задач с активацией творческой мыслительной активности.

Так как, отличительной чертой метода кейс-стади является постановка проблемной ситуации на основе взятой из реальной жизни ситуации, то данный метод является подходящим для выполнения второго педагогического условия.

Третье условие – субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения.

С переходом к двухуровневой системе образования, с внедрением новых учебных программ, ориентацией на компетентностный подход система образования в нашей стране требует применения новых подходов.

Существует много определений понятия педагогического взаимодействия, мы в своем исследовании будем придерживаться следующего: это процесс проявления индивидуальных методов действий и взаимодействия студентов и преподавателя, определяемых их личностными и функциональными ролями, следствием них являются изменения в взаимной деятельности, общении, их личностное развитие.

Стоит отметить, что взаимодействие студентов и преподавателя протекает в рамках какой-то определенной педагогической парадигмы, которую сознательно либо случайно выбирает преподаватель. Мы рассмотрим три наиболее популярные из них:

- научно-технократическая;

- гуманистическая;

- эзотерическая.

В широкой форме они были сформулированы И.А. Колесниковой, а затем уточнены Л.Н. Макаровой в рамках профессиональной подготовки преподавателя вуза.

Для нашего исследования выберем для анализа вторую педагогическую парадигму, гуманистическую. Она отличается отказом от стремления подчинять, подавлять другого субъекта. Её девиз – «Познание-сила». В данной парадигме студент и преподаватель равны, они выступают как два индивидуальных субъекта, которые взаимодействуют друг с другом на личностном и профессиональном уровне, получая шанс развиваться в процессе совместного диалога, сотрудничества. Каждый обучающийся будет вовлечен в совместный познавательный и исследовательский процесс. Его результаты сопоставляются с его предыдущими достижениями, а не только на основе оценок других студентов и заданных стандартов. Суть такого взаимодействия состоит в саморазвитии как студента, так и преподавателя.

В рамках субъект-субъектного взаимодействия студент для преподавателя выступает как субъект педагогического взаимодействия, преподаватель проявляет интерес к развитию личностных качеств студента. Наблюдается их равенство. А для студента преподаватель является личностью, партнером, помощником, профессионалом в определенной сфере. Взаимодействие строится на основе диалога, дискуссии, проблемного обучения, поощрения, логического доказательства и выводов.

При таком взаимодействии (студента и преподавателя) происходит открытое, эмоционально-насыщенное общение, которое воспринимается как ценность. В результате такого взаимодействия создается положительная внутренняя мотивация обучающихся, стремление к творчеству, саморазвитию, раскрытию своего внутреннего потенциала, а преподаватель в свою очередь тоже развивается личностно и профессионально. Как следствие, создается положительная учебная атмосфера и психологический климат.

Итак, мы видим, что такое взаимодействие будет наиболее эффективным для процесса обучения, и наше условие является необходимым для достижения поставленных целей.

Рассмотренные нами педагогические условия являются необходимыми для формирования коммуникативной компетенции студентов посредством метода кейс-стади.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В ходе исследования было выявлено, что на данный момент проблема формирования коммуникативной компетенции методом кейс-стади недостаточно разработана, хотя и накоплены значительные знания и опыт по данной теме. Категориальный аппарат нашего исследования включает следующие основные понятия:

Коммуникативная компетенция – комплекс знаний, навыков, умений, позволяющий студентам быстро запоминать новый иноязычный материал, ориентироваться в иноязычной среде, реагировать и вступать во взаимодействие, применять на практике знания межкультурного общения.

Коммуникация – это не только процесс обмена информацией, а также процесс создания общности, когда коммуницирующие осмысливают получаемую информацию и соотносят свои смыслы со смыслами партнера, при этом создается определенная степень взаимопонимания.

Формирование – становление и образование личности под влиянием различных факторов, взрослении, достижении определенной зрелости, которая позволяет успешно решать социальные задачи и выполнять свою роль в обществе.

Метод кейс-стади – инновационный метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (решение кейсов). Его суть состоит в том, что процесс усвоения знаний и формирования навыков является результатом активной деятельности самого обучающегося. В результате этого студенты и овладевают всеми навыками, знаниями и умениями, развиваются мыслительные способности в творческой форме.

Нашу модель формирования коммуникативной компетенции мы построили на основе следующих подходов: личностного, системного, деятельностного, компетентностного и целостного. Их совокупность обеспечивает полное и разносторонне рассмотрение проблемы, дает полную

картину. Мы изучаем студентов, то есть отдельные личности, значит, нам не обойтись без личностного подхода, который подразумевает, что при планировании и претворении педагогического процесса, личность определяется как цель, субъект, результат и основной критерий эффективности. Данный подход предполагает в процессе воспитания естественный процесс саморазвития личности, обеспечение подходящих для этого условий.

На философском уровне методологии с точки зрения материалистической диалектики было выявлено, что деятельность является средством, основой и решающим условием для развития личности. И это вынуждает к реализации в педагогической практике деятельностного подхода.

Иерархическая многоуровневая структура объекта, изображенного системой, дает возможность выделить признаки и черты каждого отдельного уровня и в то же время изобразить их в целостности. В рамках этой точки зрения, формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов посредством кейс-стади, рассматривается нами как система взаимосвязанных и взаимозависимых действий, которые в свою очередь и формируют уровневую структуру. Целостный подход дает представление о вкладе каждого компонента в формирование личности как системы.

Совместная реализация деятельностного и системного подходов помогают выявить структурные характеристики нашей системы, однако для того, чтобы исследовать содержание нашей компетенции, определить инструменты формирования коммуникативной компетенции, необходимо прибегнуть к использованию компетентностного подхода.

Для успешного функционирования разработанной нами модели необходимо соблюдение следующих педагогических условий:

- мотивация студентов к изучению иностранного языка;
- обучение студентов посредством проблемных ситуаций, предполагающих работу с кейсом;
- субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения.

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

2.1 Цели и задачи эксперимента

В первой главе нашей диссертации мы рассмотрели современное состояние проблемы формирования коммуникативной компетенции средствами кейс-стади. Разработали модели ее успешного формирования, определили педагогические условия для ее реализации. Для того, чтобы доказать эффективность нашей модели, необходимо провести опытно-экспериментальную работу.

Рассмотрим понятие педагогического эксперимента. Организация и реализация педагогического эксперимента – это одна из важнейших проблем в теоретической и практической педагогике. Ее решение ведется многими известными педагогами, такими как Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.И. Михеев, С.И. Архангельский, В.И. Загвязинский и др. Современная педагогика высшего образования дает следующее определение эксперименту в педагогике: метод исследования, применяемый в целях определения эффективности использования определенных методов, средств воспитания и обучения.

В ходе педагогического эксперимента исследователь активно участвует в процессе возникновения и протекания исследуемых явлений. Таким образом, он осуществляет проверку выдвигаемых гипотез не только об уже выявленных событиях, но и о тех, которые необходимо создать.

В ходе эксперимента в отличие от изучения явлений в естественной среде путем их обычного наблюдения есть возможность целенаправленно менять условия педагогического влияния на испытуемых.

В педагогике испытуемые очень изменчивы и обладают сознанием, поэтому в ходе эксперимента нужно учитывать разнообразие характеров, личных черт, условий воспитания и способностей детей, а также характеристики педагогов, общественные ценности, и даже непостоянную моду, так как она очень сильно влияет на поведение молодого поколения. В педагогическом

эксперименте испытуемые могут целенаправленно помогать или мешать экспериментатору. В этом заключается главное отличие педагогического эксперимента от биологического, физического или инженерного.

Выделяются следующие требования к педагогическому эксперименту:

- 1) точная формулировка цели и задач эксперимента,
- 2) определение формы проведения эксперимента.

К организации педагогического эксперимента предъявляются следующие требования:

1. План исследования состоит из подбора и применения методов, составления логической карты исследования, выбора аудитории и количества объектов исследования.

2. Необходимо обеспечить изоляцию от посторонних помех, соблюдать санитарно-гигиенические нормы, создать комфортные условия.

3. Соответствующее техническое обеспечение исследования.

4. Однородный состав испытуемых.

5. Создание на начальном этапе четкой, краткой, однородной инструкции.

6. Полный и целенаправленный протокол исследования.

7. Обработка конечных результатов: качественный и количественный анализ данных, полученных в процессе исследования.

Виды педагогического эксперимента: естественный и лабораторный; констатирующий и формирующий.

В педагогике выявляют естественный и лабораторный эксперименты. Естественный эксперимент проводят в обычных условиях обучения и воспитания. В ходе лабораторного эксперимента выделяется группа испытуемых, с которыми организатор эксперимента проводит некоторые беседы, личное и групповое обучение и отмечает результаты.

С психолого-педагогической точки зрения определяют констатирующий и формирующий эксперименты. В первом варианте исследователь в ходе эксперимента только лишь определяет состояние изучаемой педагогической модели, дает оценку на данный момент, на начало эксперимента. Во втором

случае педагог-исследователь пользуется рядом мероприятий, формирующих у студентов определенные личностные качества, знания и умения. Констатирующий эксперимент идет перед формирующим.

В стандартном педагогическом эксперименте выбирается контрольная и экспериментальная группы. Сравнение данных обеих групп показывает произошедшие изменения и дает оценку эффективности эксперимента.

Если нет возможности исследовать две группы, то можно сравнивать данные эксперимента с данными, которые были до эксперимента, в обычных условиях, но в этом случае итоги нужно подводить очень аккуратно, учитывать, что данные были получены в разных условиях и в разный промежуток времени.

Подготовительный этап к проведению эксперимента состоит из следующих задач:

- выбор числа экспериментальных объектов;
- определение соответствующей длительности эксперимента.
- определение методик для констатации начального уровня экспериментального объекта;
- формулирование признаков, характеризующих изменения в испытуемом объекте под воздействием соответствующих педагогических явлений.

Сам ход эксперимента включает:

- констатация первоначального состояния системы, в которой планируется проведение анализа начального уровня умений и знаний, воспитанности, определенных личностных качеств;
- изучение первоначальных условий, в которых проводится эксперимент;
- определение критериев эффективности и успешности предложенной модели;
- инструктирование испытуемых о ходе и условиях проведения эксперимента;
- фиксирование результатов о проведении эксперимента на основании промежуточных срезов, характеризующих изменения;
- определение сложностей и недостатков в ходе эксперимента;

Завершающий этап эксперимента включает:

- характеристика состояния системы в конце эксперимента;
- оценка условий, в результате которых эксперимент дал позитивные результаты;
- описание характеристик субъектов воздействия в ходе эксперимента;
- указание рамок и границ применения изученной в ходе эксперимента системы методик.

Педагогический эксперимент тесно взаимодействует с другими методами исследования. Он является комплексным методом, так как включает применение комплекса методов: бесед, наблюдения, интервью, анкетирования, контрольных работ, создания определенных ситуаций и др.

Перечисленные методы применяются на любых этапах реализации педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент — это совокупность методов исследования, направленная на объективную и доказательную проверку достоверности выдвигаемых педагогических гипотез.

В нашем исследовании мы применяли следующие методы: опрос, анкетирование, тестирование, беседа.

Целью нашего эксперимента является апробация и проверка эффективности функционирования разработанной нами на основе теоретического исследования педагогической модели.

Согласно цели исследования были сформулированы следующие **задачи**:

- разработка и планирование программы эксперимента;
- выбор экспериментальной и контрольной групп;
- реализация разработанной нами модели и проверка влияния выбранных педагогических условий;
- анализ полученных данных и подведение итогов.

Эксперимент, проведенный нами, был естественным по месту проведения и его условиям, так как студенты осуществляли свою деятельность в естественной среде.

2.2 Ход и результат опытно-экспериментальной работы

Разработанный нами педагогический эксперимент является естественным. Мы проводили его на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». Экспериментальные группы были выбраны из числа студентов 3 курса неязыковых факультетов, для которых иностранный язык непрофильной дисциплиной. Уровень образования: бакалавриат. Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий (2015-2016 гг.), формирующий (2016-2017 гг.) и контрольный (2017 г.).

На первом этапе констатирующего эксперимента мы установили исходный уровень владения коммуникативной компетенцией студентов неязыковых вузов.

На этапе формирующего эксперимента в экспериментальных группах были внедрены используемые нами компоненты модели формирования коммуникативной компетенции, также были созданы необходимые педагогические условия ее функционирования. Завершающий (обобщающий) этап показал уровень сформированности исследуемой компетенции в результате внедрения разработанной модели.

Нами случайным образом были выбраны три группы: контрольная (12 человек) и 2 экспериментальные (по 10 человек). На данном начальном этапе уровень владения иностранным языком был примерно одинаковым.

На этапе констатирующего эксперимента мы провели анкетирование студентов, в ходе которого мы выявили, насколько студенты умеют сотрудничать, работать в группе. Для выявления этого умения студентам была дана следующая анкета:

1. Я выслушиваю мнение других и принимаю его к сведению;
2. Я могу признать свою ошибку и исправиться;
3. Я могу наладить контакт с окружающими, расположить к себе собеседника;

4. В процессе общения у меня возникают новые идеи и предложения;
5. Я считаю, что большинство конфликтов в группе можно избежать и знаю, как это осуществить;
6. Я четко и ясно выражаю свои мысли;
7. Я могу отстаивать свою точку зрения, подбирая соответствующие аргументы;
8. Я считаю, что совместная разработка плана, распределение обязанностей в группе в ходе дискуссии позволяет найти верное решение проблемы.

Предлагались следующие варианты ответов: «полностью согласен», «отчасти согласен», «совсем не согласен».

Результаты проведенного анкетирования показали, что большинство студентов (76%) отчасти согласны с приведенными утверждениями и в той или иной мере владеют перечисленными качествами. 20 % опрошенных студентов ответили, что полностью согласны с данными утверждениями, и лишь 4 % не согласились и считают, что совершенно не владеют этими качествами.

Также на данном этапе нами было проведено тестирование на основе метода кейс-стади, в ходе которого мы определяли уровень сформированности коммуникативной компетенции. Приведем примеры кейсов оценочного вида, где мы даем студентам определенную проблемную ситуацию, где нужно найти правильное решение:

Кейс № 1

На Рождество в Великобритании традиций стараются придерживаться. Все окна сельских домов в Великобритании на Рождество освещены свечами. Незадолго до праздника во многих деревнях женщины соревновались на лучшее украшение Рождественской свечи.

Сохраняется еще старинный обычай украшать дом к Рождеству ветками вечной зелени – остролистом, плющом и др. Как по обычаю только в этот праздник, в канун Рождества, мужчины могут поступить, если увидят девушку, которая случайно остановилась под украшением из этого растения?

1. Пригласить девушку в гости;
2. Поцеловать девушку;
3. Встретить Рождество вместе с девушкой;
4. Подарить девушке рождественский подарок.

Кейс № 2

В Новой Зеландии представители коренного населения, маори, при встрече друг с другом совершают определенные действия. Эта традиция уходит в далекие века. Называется она «хонги» и символизирует дыхание жизни — «ха», восходящее к самим богам. После этого маори воспринимают человека как своего друга, а не просто как приезжего. Эта традиция соблюдается даже при встречах на «высшем уровне». Что именно они делают при встрече?

1. Обнимаются;
2. Пожимают руки;
3. Трутся носами;
4. Целуются.

Кейс № 3

В Японии при приеме пищи палочки должны быть прислонены к блюду и подняты вверх на две трети. Никогда не следует насаживать пищу на палочки как на копьё, перекрещивать их друг с другом на тарелке, складывать по разные стороны блюда, указывать палочками на людей, использовать палочки, чтобы подтянуть себе блюдо поближе или, что хуже всего, втыкать их в рис. При каких обстоятельствах японцы оставляют рис с воткнутыми в него палочками?

1. Когда им не понравилось блюдо;
2. Выражают свое недовольство поваром или хозяином дома, где подается блюдо;
3. На похоронах при усопшем;
4. Во время неприятной беседы.

Получили следующие результаты проведенных занятий: 76 % студентов контрольной группы, 79 % студентов 1 экспериментальной группы и 81 % студентов 2 экспериментальной группы не владеют методикой кейс-стади.

На основе результатов проведенных кейсов мы сделали вывод, что на констатирующем этапе большинство студентов не владеет коммуникативной компетенцией. И на основании небольших различий в полученных процентных значениях пришли к тому, что необходимо вводить нашу модель формирования коммуникативной компетенции в обеих экспериментальных группах.

На констатирующем этапе эксперимента было проведено тестирование. Результаты которого по уровню сформированности знаниевого компонента в контрольной группе, в ЭГ-1 и в ЭГ-2 представлены в таблице 1, на рисунке 2, деятельностного компонента – в таблице 2, на рисунке 3.

Таблица 1

Распределение студентов по уровню сформированности на констатирующем этапе эксперимента по знаниевому компоненту.

Группа	Количество студентов			
	Всего	Начальный уровень	Средний уровень	Высокий уровень
КГ	12	4	6	2
ЭГ-1	10	4	5	1
ЭГ-2	10	3	6	1

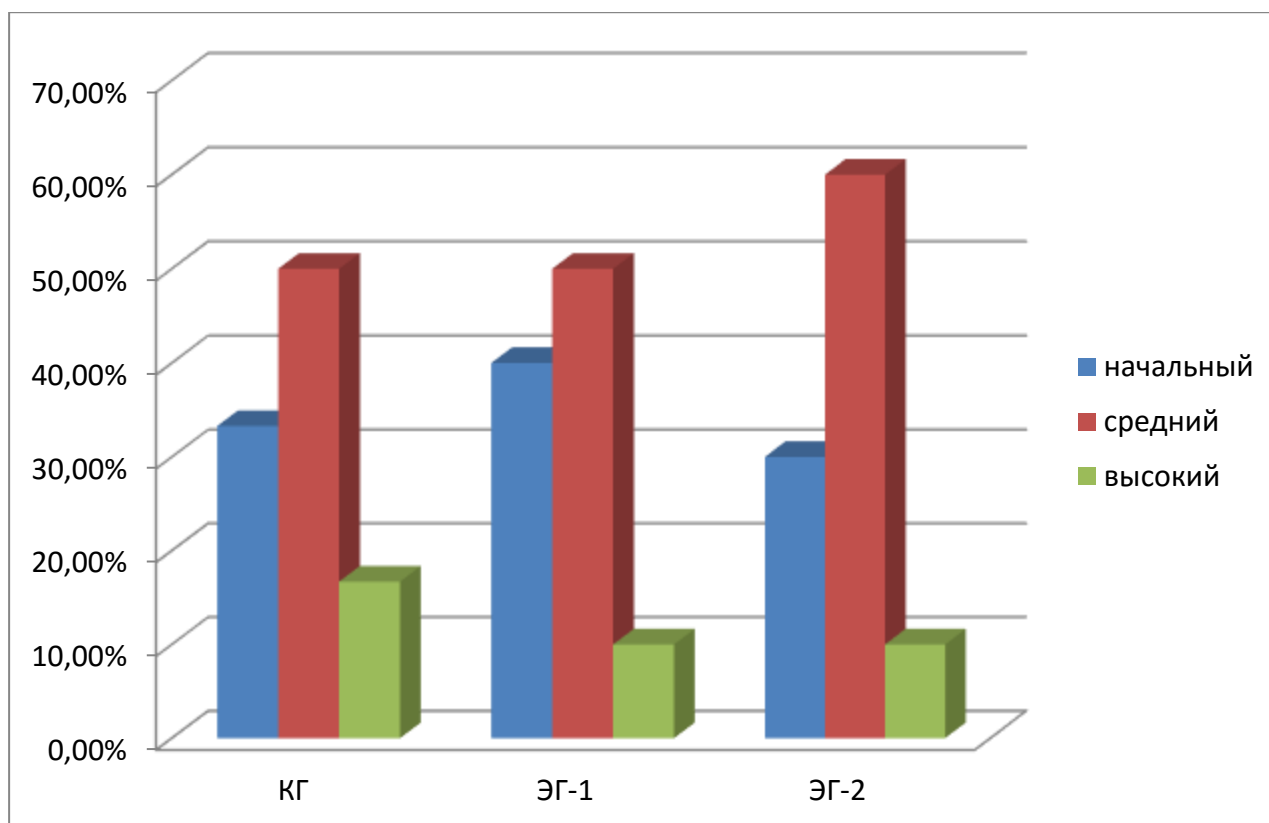


Рисунок 2. Распределение студентов по уровню сформированности знаниевого компонента на этапе констатирующего эксперимента.

Таблица 2

Распределение студентов по уровню сформированности на констатирующем этапе эксперимента по деятельностному компоненту.

Группа	Количество студентов			
	Всего	Начальный уровень	Средний уровень	Высокий уровень
КГ	12	7	4	1
ЭГ-1	10	6	4	0
ЭГ-2	10	6	3	1

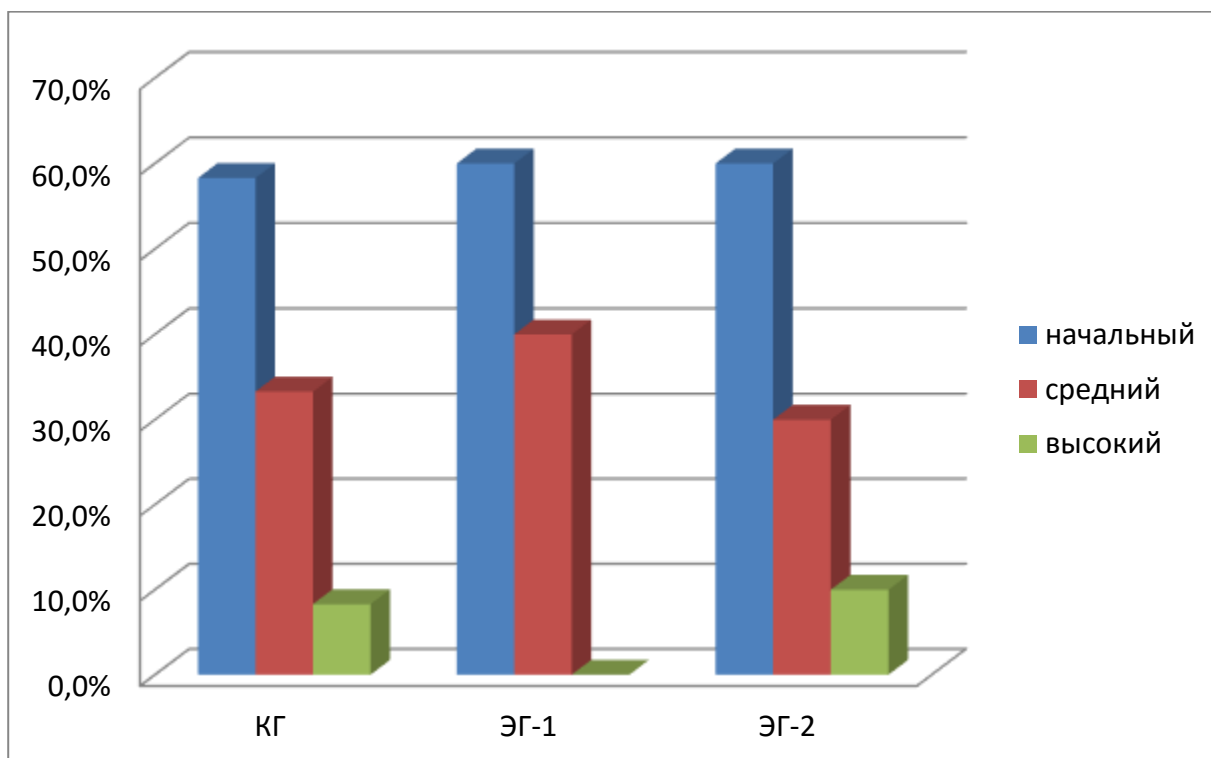


Рисунок 3. Распределение студентов по уровню сформированности деятельностного компонента на этапе констатирующего эксперимента.

Суммируя результаты тестирования на этапе констатирующего эксперимента для основных компонентов коммуникативной компетенции можно дать оценку уровню сформированности коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в процессе освоения иностранного языка до начала этапа формирующего эксперимента. Результаты приведены в таблице 3 и на рисунке 4.

Таблица 3

Распределение студентов по уровню сформированности коммуникативной компетенции на констатирующем этапе эксперимента.

Группа	Количество студентов			
	Всего	Начальный уровень	Средний уровень	Высокий уровень
КГ	12	6	5	1

ЭГ-1	10	6	4	0
ЭГ-2	10	5	4	1

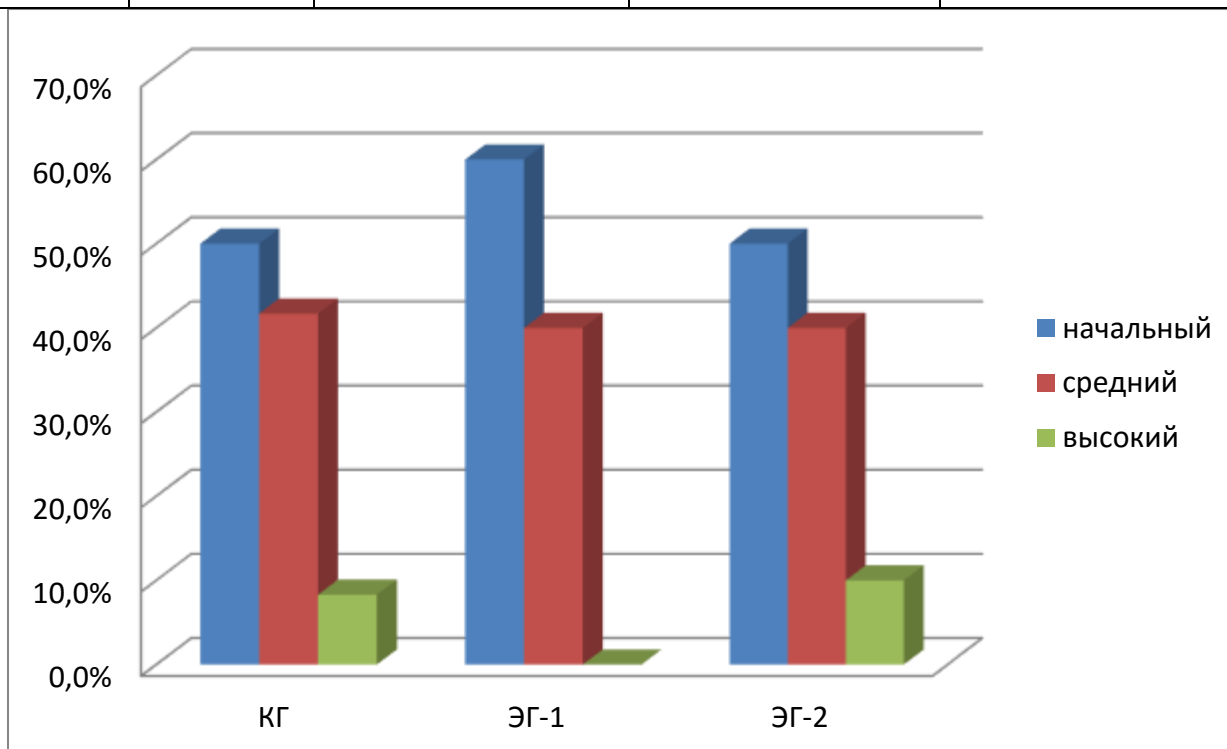


Рисунок 4. Распределение студентов по уровню сформированности коммуникативной компетенции на этапе констатирующего эксперимента.

Таким образом, результаты тестирования на констатирующем этапе показали, что уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов находится на невысоком уровне (в КГ начальным уровнем владения обладает 6 студентов, средним уровнем – 5, высоким – 1; в ЭГ-1: начальным – 6, средним – 4, высоким 0; в ЭГ-2: начальным – 5, средним – 4, высоким – 1).

Полученные данные доказали необходимость применения метода кейс-стади при обучении иностранному языку. И для этой цели нами был осуществлен формирующий этап эксперимента.

На этапе формирующего эксперимента в экспериментальных группах (ЭГ-1 и ЭГ-2) нами были внедрены компоненты нашей модели формирования коммуникативной компетенции, были созданы педагогические условия ее успешной реализации (стимулирование мотивации студентов, использования метода проблемных ситуаций, активная позиция преподавателя) В контрольной

группе обучение проходило по стандартной системе, без включения разработанной нами модели формирования коммуникативной компетенции.

В рамках обучения студентов посредством проблемных ситуаций главное место отводится методу кейс-стади, который в свою очередь основывается на дискуссионном методе. Учеными доказано, что групповое обсуждение проблемы повышают заинтересованность и мотивацию учащихся. В нашем исследовании объектом групповой дискуссии мы выбрали ситуации, которые могут возникнуть в реальной жизни во время посещения Англии. Темой наших кейсов была тема этикета. Для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции нами был разработан комплекс заданий, включающий ряд кейсов. На контрольном этапе эксперимента были проведены занятия по методике кейс-стади с последующим тестированием.

Кейс № 1. Проблема, требующая поиска решений.

Дима приехал в гости к своей подруге по переписке Кэти в Англию. Кэти взяла с собой Диму на день рождения друга к нему домой. Там было много гостей, которых Дима видел в первый раз. Ему понравилась одна из девушек, и он решил подойти к ней и познакомиться.

Он подошел к ней, представился и предложил молочный коктейль. Она посмотрела на него озадаченно, вежливо отказалась и отошла.

Что сделал Дима не так, и почему девушка не захотела знакомиться с ним?

1. Дима не понравился девушке, и она таким образом выразила свое отношение.
2. В Англии не принято знакомиться тет-а-тет, необходимо чтобы вас представили друг другу.
3. Девушка не любит молочные коктейли, Диме нужно было спросить, что она желает.

Кейс № 2. Оценочный вид. Молодой человек поехал в Англию по туристической путевке, находясь в общественном транспорте, он заметил пожилого англичанина, читающего еженедельную газету, стоя сверху, он

заглянул в нее и прочитал заголовок. Пожилой англичанин заметил это и, недовольно закрыв газету, отвернулся. В чем дело?

1. В Англии считается верхом неприличия заглядывать в газету читающего.
2. Пожилому англичанину не понравился молодой человек и его взгляд.
3. Пожилой англичанин сам по себе очень закрытый человек и не любит, когда нарушают его личное пространство.

Кейс № 3. Информационный вид. Двое друзей из России поехали в Англию по обмену студентами. Они остановились у одной английской семьи. И вот на первом общем ужине, они, сидя рядом друг с другом, негромко обменялись несколькими фразами, при этом руки они держали под столом. Хозяин дома выразил явное недовольство.

1. Хозяину дома не понравилось, что они сели рядом.
2. В Англии не принято перешептываться за столом, разговор должен быть общим.
3. Хозяину дома не понравились, что они скрывали свои руки под столом, их нужно класть на стол.

Кейс № 4. Проблема, требующая поиска решений. Антон приехал в гости к другу в Англию, и они вместе пошли поужинать в кафе. Антон решил заказать блюдо из традиционной кухни и выбрал яичницу, бекон и сосиски. Еда ему очень понравилась, но так как он был не голоден, то съел только половину порции. Расплачиваясь, он отдал официанту чаевые. Уходя, он заметил недовольное лицо официанта. Что он сделал не так?

1. Он заказал на ужин традиционный английский завтрак;
2. Он не доел блюдо до конца, значит, оно ему не понравилось;
3. Он оставил чаевые официанту лично, а в Англии принято прятать их под салфеткой.

Кейс № 5. Оценочный вид. Английский друг решил познакомить Антона со своими друзьями и повел его на встречу в парке. Там было много ребят, все ему улыбались и были очень вежливыми, интересовались как у него дела. Антон

тоже старался улыбаться и старался быть вежливым, открытым и искренним. И на вопрос о том, как у него дела, честно рассказал только что приключившуюся с ним неприятную ситуацию в очереди в банке. И тут он заметил, как изменились лица новых знакомых, с них исчезла улыбка и через некоторое время они, извинившись, отошли в сторону. Что Антон сделал не так?

1. Англичане не любят слушать истории о неприятных и негативных ситуациях.
2. Англичане интересуются вашими делами только из вежливости, не нужно загружать их своими личными проблемами.
3. Англичане не любят, когда иностранцы плохо отзываются о их согражданах.

Такие кейсы могут быть подготовлены как преподавателем, так и самими студентами на основе прочитанных и подготовленных текстов по заданной теме.

После того, как студентам представляется кейс, они принимаются за активное обсуждение и поиск правильного решения. Ход дискуссии контролируется преподавателем, его роль в различных ситуациях может отличаться. Такое обсуждение развивает навыки общения, взаимодействия, речевые и аудиальные навыки, умение действовать в команде и принять совместно правильное решение.

Обсуждение на занятиях с применением кейс-стади основывается на методе брейнсторминга, задачей которого является продуцирование новых нестандартных идей и путей решения.

В ходе обсуждения огромное значение играет роль преподавателя. Он должен держаться в стороне от обсуждения и только лишь следить за ходом дискуссии, придавая нужное направление. Также необходимо придерживаться некоторых правил успешного обсуждения: не прерывать говорящего, выслушать и учитывать мнения всех членов группы.

Для того чтобы определить уровень владения пройденным материалом, нами была подготовлена и представлена студентам на завершающем этапе следующая анкета:

1. Что обычно приветствуется при личном общении в Англии?
 - 1) эмоциональность и жестикуляция;
 - 2) улыбка на лице
 - 3) разговоры о себе.
2. Как англичане относятся ко времени и пунктуальности?
 - 1) опоздание в Англии – это норма;
 - 2) они не терпят опозданий, необходимо всегда приходиться в срок;
 - 3) в Англии приветствуется, если вы придете на встречу раньше назначенного срока.
3. Самый распространенный жест приветствия в Англии?
 - 1) похлопывание по плечу;
 - 2) легкое рукопожатие;
 - 3) объятия и поцелуи.
4. Что означает молчание в этикете англичан?
 - 1) знак согласия;
 - 2) знак уважения;
 - 3) знак пренебрежения.
5. Какой дресс-код принят на деловых встречах в Англии?
 - 1) форма одежды не официальная, не принято приходить в слишком строгом костюме;
 - 2) деловой костюм для мужчин и строгое платье или костюм для женщин;
 - 3) стиль одежды не имеет никакого значения.
6. О чем англичане любят вести беседы?
 - 1) о личных отношениях и проблемах;
 - 2) о своих соседях – жителях Северной Ирландии;
 - 3) о погоде и малозначительных новостях.
7. В каких общественных местах в Англии допустимо есть, пить и жевать резинку?
 - 1) на улице;

- 2) в общественном транспорте;
 - 3) в магазинах.
8. Допускается ли в британской культуре совместное распитие спиртных напитков мужчинами и женщинами?
- 1) да;
 - 2) нет;
 - 3) только во время особых мероприятий (свадьба, день рождения)
9. В каких общественных местах разрешается курение в Англии?
- 1) на улице;
 - 2) в метро;
 - 3) на стадионе.
10. Какая форма прощания считается бестактной в Англии?
- 1) «I'm out!»;
 - 2) «Keep in touch»;
 - 3) «Bye».

В ходе завершающего этапа эксперимента было проведено тестирование, результаты которого представлены в таблице 4, на рисунке 5.

Таблица 4

Распределение студентов по уровню сформированности знаниевого компонента на контрольном этапе эксперимента.

Группа	Количество студентов			
	Всего	Начальный уровень	Средний уровень	Высокий уровень
КГ	12	3	6	3
ЭГ-1	10	2	4	4
ЭГ-2	10	2	5	3

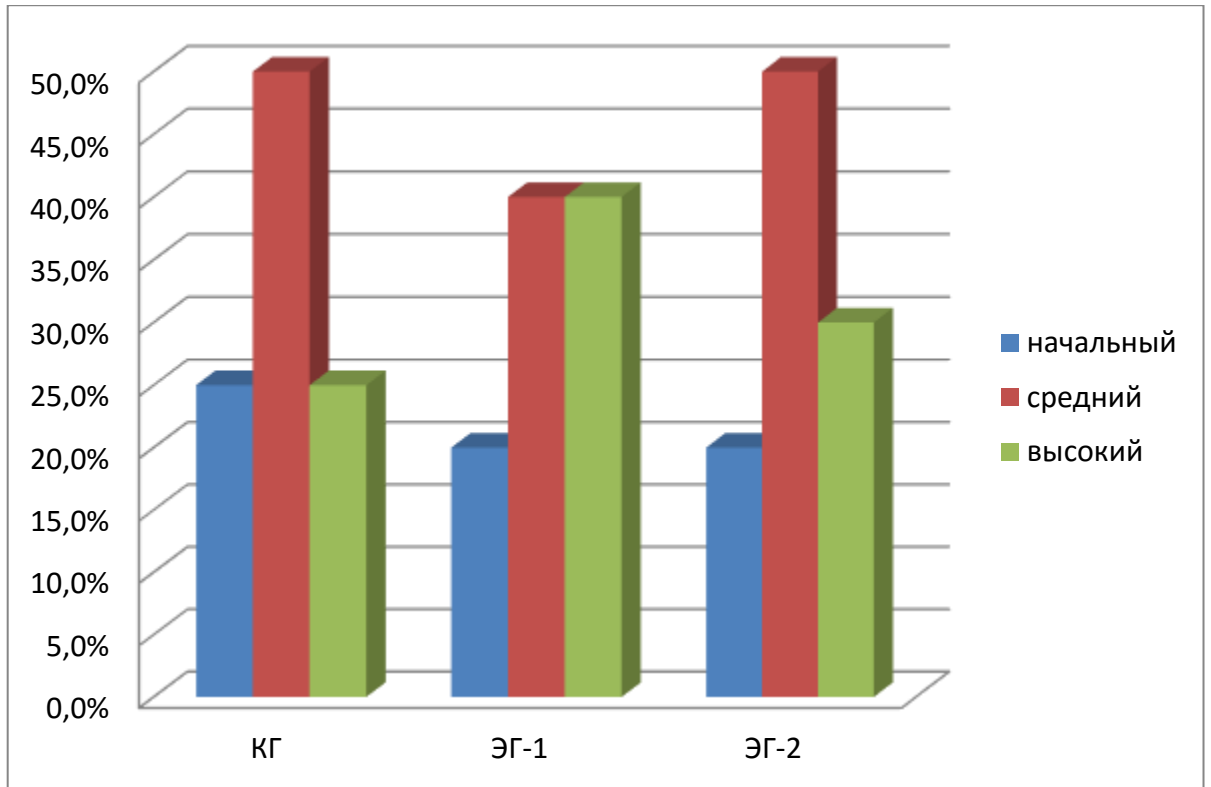


Рисунок 5. Распределение студентов по уровню сформированности знаниевого компонента на контрольном этапе эксперимента.

Изменения в ходе контрольного этапа эксперимента по определению уровня сформированности деятельностного компонента коммуникативной компетенции представлены в таблице 5 и на рисунке 6.

Таблица 5

Распределение студентов по уровню сформированности деятельностного компонента на контрольном этапе эксперимента.

Группа	Количество студентов			
	Всего	Начальный уровень	Средний уровень	Высокий уровень
КГ	12	5	6	1
ЭГ-1	10	1	6	3
ЭГ-2	10	0	6	4

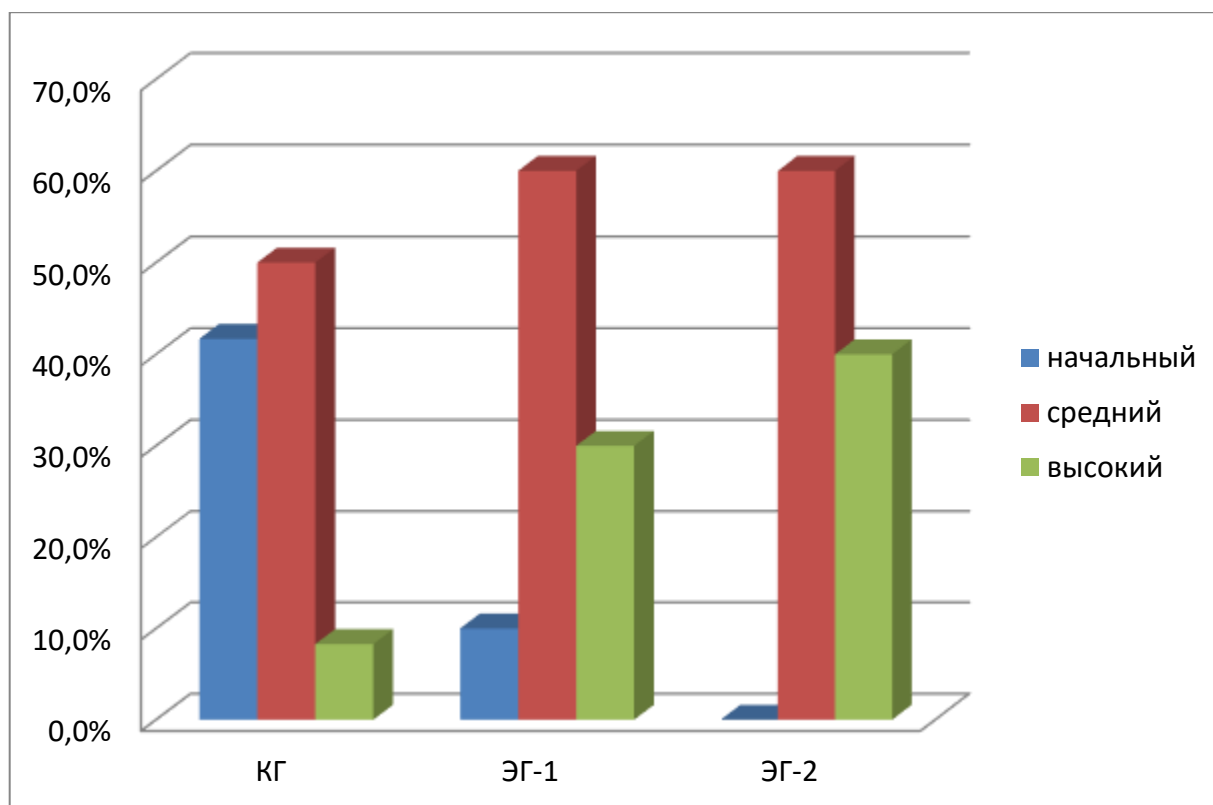


Рисунок 6. Распределение студентов по уровню сформированности деятельностного компонента на контрольном этапе эксперимента.

Основываясь на полученных данных, мы рассчитали уровень сформированности коммуникативной компетенции в целом, данные представили в таблице 6 и на рисунке 7.

Таблица 6

Распределение студентов по уровню сформированности коммуникативной компетенции на контрольном этапе эксперимента.

Группа	Количество студентов			
	Всего	Начальный уровень	Средний уровень	Высокий уровень
КГ	12	4	6	2
ЭГ-1	10	1	6	4
ЭГ-2	10	1	5	4

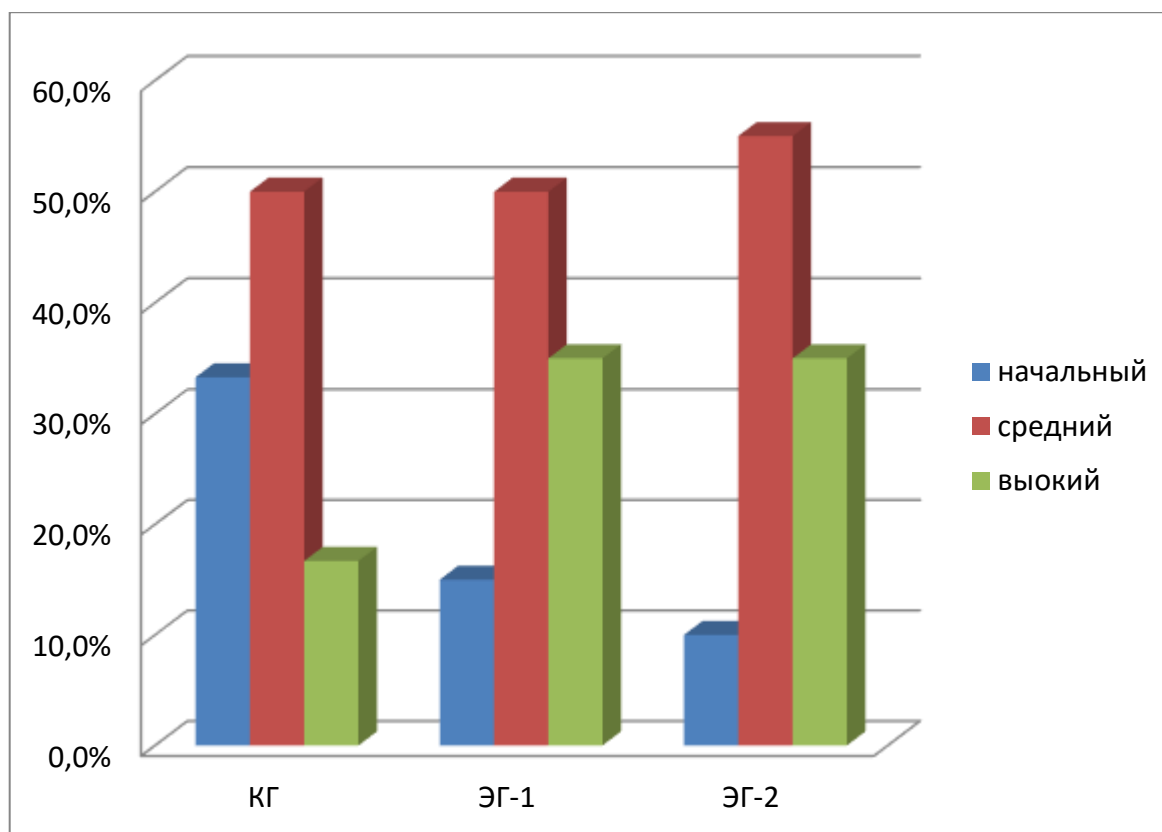


Рисунок 7. Распределение студентов по уровню сформированности коммуникативной компетенции на контрольном этапе эксперимента.

При анализе результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента мы сделали следующие выводы. Значительно изменились показания по уровню сформированности коммуникативной компетенции студентов в обеих экспериментальных группах.

Количество студентов с начальным уровнем владения коммуникативной компетенцией в ЭГ-1 уменьшилось на 4 (с 5 до 1), в группе ЭГ-2 на 3 (с 4 до 1), количество студентов со средним уровнем владения в ЭГ-1 и ЭГ-2 увеличилось на 1 (с 4 до 5); количество студентов с высоким уровнем владения коммуникативной компетенцией увеличилось в ЭГ-1 на 3 (с 1 до 4), в ЭГ-2 – на 2 (с 2 до 4).

Результаты контрольной группы тоже отмечены положительными изменениями, но не в столь значительной степени, как в экспериментальных группах. Число обучающихся студентов с начальным уровнем понизилось на 2

(с 6 до 4), со средним уровнем увеличилось на 1 (с 5 до 6), с высоким уровнем увеличилось на 1 (с 1 до 2).

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанная нами модель формирования коммуникативной компетенции оказывает положительный эффект на процесс обучения и усвоения новых знаний, навыков и умений.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В экспериментальной части исследовательской работы по реализации разработанной модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в процессе освоения иностранного языка ставились следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в процессе освоения иностранного языка методом кейс-стади.
2. Разработать и реализовать педагогическую модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в процессе освоения иностранного языка методом кейс-стади с применением целостного, личностного, системного, деятельностного и компетентностного подходов.
3. Определить педагогические условия эффективной реализации разработанной педагогической модели.
4. Проверить на практике в ходе педагогического эксперимента успешность и эффективность разработанной модели.

Результаты проведенного на констатирующем этапе эксперимента анкетирования показали, что изначально студенты всех исследуемых групп обладали коммуникативной компетенцией в недостаточной мере. Это подтверждает тот факт, что современная система образования не отвечает всем требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и требует модернизации.

Эксперимент проводился в естественных условиях на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета среди студентов 3 курса. Были выбраны 3 группы (контрольная и 2 экспериментальные). На констатирующем этапе группы практически не отличались по уровню знаний.

На формирующем этапе эксперимента в экспериментальных группах внедрялась разработанная педагогическая модель. Было доказано, что формирование коммуникативной компетенции осуществляется более эффективно в условиях специально разработанной модели. На основе полученных данных в ходе эксперимента можно утверждать, что цель эксперимента была достигнута.

Значительно изменились показания по уровню сформированности коммуникативной компетенции студентов в обеих экспериментальных группах. Например, количество студентов с начальным уровнем владения коммуникативной компетенцией в ЭГ-1 и ЭГ-2 снизилось на 4 и 3 студента, соответственно; количество студентов с высоким уровнем владения коммуникативной компетенцией увеличилось в ЭГ-1 на 3, в ЭГ-2 на 2 студента.

Результаты контрольной группы тоже отмечены положительными изменениями, но не в столь значительной степени, как в экспериментальных группах. Нужно отметить, что продвижение студентов контрольной группы протекало не так динамично, как в экспериментальных группах.

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанная нами модель формирования коммуникативной компетенции оказывает положительный эффект на процесс обучения и усвоения новых знаний, навыков и умений. Значит, предложенные нами условия являются достаточными и необходимыми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном мире интенсивно идет процесс глобализации, что неизбежно влечет за собой культурное, экономическое, политическое взаимодействие стран и народов.

В свете присоединения России к Болонскому процессу произошла переориентация всей системы образования. Теперь мы обучаемся под девизом «образование через всю жизнь», а не «образование на всю жизнь», как было раньше. Мы перенимаем западный тип образования. В данных условиях роль иностранного языка особенно велика. В условиях интенсивного межкультурного и международного взаимодействия подготовка специалистов всех специальностей не может обойтись без обучения иностранному языку.

Возросли социальные требования общества к квалификации и уровню подготовки будущего специалиста. Выпускник вуза теперь должен обладать рядом профессиональных качеств и компетенций. Одной из ключевых компетенций в процессе освоения иностранного языка является коммуникативная компетенция, формированию которой и посвящена наша исследовательская работа. В свете последних изменений в сфере образования данная компетенция будет отвечать требованиям, предъявляемым рынком труда и обществом в целом.

Но перед нами встает противоречие: с одной стороны возросли требования к подготовке специалистов, но с другой стороны выявляется недостаточность в разработке методов должного обучения студентов. Остро встает необходимость разработки педагогической модели, направленной на формирование у студентов необходимых качеств, навыков, умений и компетенций.

Изучение существующей на данный момент литературы в области педагогики и психологии, опыт высшей школы показал недостаточность исследования и разработки эффективной системы преподавания иностранного языка, в частности методом кейс-стади. Выявленные проблемы и послужили

основанием для выбора темы нашего исследования, а также определили ее актуальность, необходимость и практическую значимость.

Первая глава диссертации содержит теоретический анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции средствами кейс-стади, здесь представлен категориальный аппарат, представлены идеи и разработки зарубежных и отечественных ученых. Рассмотрены методологические подходы построения модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов посредством кейс-метода в процессе освоения иностранного языка. Разработана и реализована модель формирования коммуникативной компетенции, определены педагогические условия ее успешного функционирования.

Специалист, владеющий коммуникативной компетенцией, способен вступать в межкультурное общение, вести диалог, обмениваться эмоциональными, культурными и интеллектуальными ценностями.

Разработанная нами модель основывается на следующих подходах: личностном, системном, целостном, деятельностном и компетентностном.

Нами были определены следующие педагогические условия успешной реализации разработанной модели:

- эффективная мотивация студентов к изучению иностранного языка;
- обучение студентов посредством проблемных ситуаций, основанных на применении методики кейс-стади;
- субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения.

Чтобы верно определить педагогические условия мы руководствовались социальным заказом высшей школы к уровню подготовки специалистов, принимая во внимание вступление России в Болонский процесс и рассматривая процесс формирования коммуникативной компетенции, как необходимое явление.

Полученные результаты в ходе педагогического эксперимента доказывают выдвинутую нами гипотезу, и на их основе можно сделать следующие выводы:

1. Проблема повышения качества подготовки выпускников вузов, обладающих коммуникативной компетенцией для осуществления эффективного межкультурного общения, является одной из основных в числе существующих педагогических проблем.
2. Проблема качественной подготовки специалистов имеет несколько подходов к решению. В ходе исследования нами были определены основные подходы: системный, личностный, целостный, деятельностный и компетентностный.
3. Модель формирования коммуникативной компетенции средствами кейс-стади с точки зрения выбранных подходов включает следующие компоненты: мотивационно-потребностный, операционально-деятельностный, информационно-когнитивный и рефлексивно-оценочный. Компоненты модели между собой взаимосвязаны и способствуют достижению поставленной цели.
4. Комплекс педагогических условий, в который входят: эффективная мотивация студентов к изучению иностранного языка; обучение студентов посредством проблемных ситуаций; субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения. Он является достаточным и необходимым для реализации разработанной нами модели формирования коммуникативной компетенции. Результаты экспериментальной группы значительно выше, чем в контрольной группе.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведенное нами теоретическое и экспериментальное исследование имеет практическое значение и может быть использовано в процессе обучения студентов иностранным языкам для повышения качества подготовки будущих специалистов. Итак. Цель достигнута, гипотеза подтверждена.

Список использованной литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Аكوпова М.А. Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в ВШ. СПб. : Наука, 2003. 184 с.
3. Андреев, А. Знания или компетенции? /А.Андреев // Высшее образование в России. 2005. - № 2. - С. 3.
4. Андюсев, Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей [Текст]/Б.Е. Андюсев // Директор школы. – 2010. - № 4 С. 61-69.
5. Аргунова , Т.Г. Применение кейс-метода в образовательном процессе и методической работе ССУЗА:научно-метод. пособие / Т.Г. Аргунова. М., 2007. - 104 с.
6. Афанасьев В.Г., Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 386 с.
7. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода)/ В.И. Байденко // Высшее образование в России. 2004. - №11. - С. 3 - 14.
8. Бастрикова, Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект Текст. / Е.М. Бастрикова. Казань: Казан, гос. ун-т, 2004.- 348 с.
9. Бим, И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам Текст. // Иностранные языки в школе. 2001 - №4. - С. 5-7.
10. Бориснёв С. В. Социология коммуникации: Учеб.пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА.
11. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации. 1-е изд. — СПб.: Питер, 2011.
12. Гальскова Н.Д. Межкультурное общение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. -№ 1.-С. 3-8.

13. Давиденко, В., Федянин, Н. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? / В. Давиденко, Н. Федянин // Обучение за рубежом. 2000. - № 7. -С. 52-55
14. Долгоруков, А.М. Case study как способ понимания: Практическое руководство / А.М. Долгоруков. М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002.-С. 21-44.
15. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности // Автореф. дис. . докт. психол. наук. Л.: Изд-во ЛГУ. 1991. - 38 с.
16. Загвязинский, В.И. Дидактика высшей школы: текст лекций / В.И. Загвязинский. – Челябинск: ЧПИ, 1990. – 96 с.
17. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: Уч. Пос. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПЛ «Модэк», 2003. – 480 с.
18. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. 2006. - № 8. - С.24.
19. Ибрагимова Л. А., Петрова Г. А., Трофименко М. П. Компетентностный подход методологическая основа современного образования. Научная статья по народному образованию и педагогике. — Журнал Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2010.
20. Иванова Т.В., Сухова И.А. Теория и методика обучения иностранному языку: Базовый курс лекций. Часть 1. –Уфа: изд-во БГПУ. – 2004.
21. Кобылянский, В.А. Формирование экологической культуры и проблемы образования (Текст) / В.А. Кобылянский // Педагогика. – 2002. - №1.
22. Кондурар, М. В. Понятия компетенция и компетентность в образовании / М.В. Кондурар // Вектор науки. – 2012. – № 1(8).
23. Коннова, З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе Текст.: автореферат . д-ра пед. наук / З.И. Коннова. Калуга, 2003. - 36 с.

24. Костюкова, Т.А., Морозова, А.Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов / Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011.- 119с.
25. Красикова, Е.Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: дис. . канд. пед. наук: 13.00.02 / Красикова Елена Николаевна. Ставрополь, 2009. - 177 с
26. Красикова, Е.Н. Кейс-метод как дидактическое средство в условиях профессиональной подготовки в ВУЗе / Е.Н.Красикова // Вестник Ставропольского государственного университета. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007. - Вып. 53. - С. 55-61.
27. Крысько, В. Г. Социальная психология: словарь-справочник. – М., 2001. – 96с.
28. Кудряшова, О.В. Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи: Английский язык, языковой вуз: дис. ...канд.пед.наук: 13.00.02 / Кудряшова ольга васильевна. – Челябинск, 2005. – 192 с.
29. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1977. - С. 102.
30. Маликова, И.А. К проблеме различия понятий «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2010. - № 1. – с. 90-98.
31. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения [Текст] / А. К. Маркова, Т.А. Матис, А. Б. Орлов; Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
32. Медведев, Д. А. Послание президента РФ Федеральному собранию / Д. А. Медведев // Российская газета. 06-12 ноября 2008. - № 230 (4787). С.2-9.
33. Молчанов, С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений. – Челябинск: ЧелГУ, 1998. – 225 с.

34. Морозова А.Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студента неязыкового факультета педагогического вуза / Морозова А.Л. - Томск: В-Спектр, 2010. С. 101-105.
35. Морозова О.Н. Определение понятия коммуникации в современной лингвистике / О.Н. Морозова, О.А. Базылева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011.
36. Назарчук А. В. Теория коммуникации в современной философии. — М.: Прогресс-Традиция, 2009.
37. Национальная энциклопедическая служба /[электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vocabulary.ru/termin/kommunikativnyi.html>.
38. Неруш, Т.Г. К вопросу о профессиональной рефлексии психолога // Психология и экономика. – 2006. - № 5. – с. 87.
39. Образцов, П.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / П.И. Образцов, под ред. В.А. Сластенина. Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. - 163с.
40. Павлова, А.Е. Организационное развитие коммуникативной компетенции менеджеров мультинациональных компаний: дис. канд. социолог. наук: 22.00.08 / Павлова Анастасия Евгеньевна. – М., 2008. – 179 с.
41. Павлова Л.П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов вуза: На материале иностранного языка: диссертация . кандидата педагогических наук: 13.00.08. Ставрополь, 2004.
42. Пальмер Г. Устный метод обучения ино-странным языкам. — М., 1960.
43. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка. М.: Просвещение, 1985. -208 с.11
.Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988. - 223 с.
44. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-изд. - М.: Просвещение, 1991. - 223 с.

45. Петрова, Г.А. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов: дис. . канд. пед. наук: 13.00.08 / Петрова Галина Александровна. Томск, 2010. - 175 с.
46. Посталюк, Н.Ю. Дидактические условия эффективного использования учебно-познавательных задач в высшей школе: дис. ... канд.пед.наук – Н.Ю. Посталюк. – Казань, 192. – 213 с.
47. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. - М.: Педагогика, 1983.
48. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
49. Рындина, Ю.В. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки [Текст]/Ю.В. Рындина // Человек и образование. – 2011. - №3. с.183-188.
50. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // В.В. Сафонова. М.: Еврошкола, 2004. - 36 с.
51. Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета / Н.С. Сахарова. М: Творческий центр, 2003. - 157 с.
52. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие.– М.: Народное образование,1998. – 256 с.
53. Сидоренко, А.И., Чуба В.И. Ситуационная методика обучения: Украинский опыт – Киев: Центр инноваций и развития, 2001. – 192 с.
54. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина . – М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
55. Словарь иностранных слов [Текст]. – 13-е изд., стереотип. – М.: Рус. Яз., 1986. – 608 С.
56. Смолянинова, О.Г. Информационные технологии и методика CaseStudy в профессиональном обучении студентов педагогического вуза: Труды II Всероссийской научно-методической конференции «Образование XXI века:

- инновационные технологии, диагностика и управление в целях информатизации и гуманизации». – Красноярск, 2000 г.
57. Смолянинова О.Г. Образовательный сайт по кейс методу обучения и методика его использования в учебном процессе КГУ.
58. Социология: словарь-справочник. Т. 3. Междисциплинарные исследования. – М., 1991.
59. Стародубцева, Е.А. Кейс-стади как современный метод профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов и аспирантов экономических специальностей / Е.А. Стародубцева // Труды МГТА. 2012. - №3. С. 25-30.
60. Сурмин, Ю.П. Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода / Ю.П. Сурмин. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. - 286с.
61. Сысоев П.В., Сысоева Л.И., Евстигнеев М.Н., Грицков Д.М., Черкасов А.К. British Country Studies: Электронное учебное пособие по страноведению Великобритании. Тамбов: ТГУ имени Г.Р. Державина, 2008.
62. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика: монография. Москва. Глосса-Пресс, 2012. 252 с.
63. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. - 264 с.
64. Усова, А.В. О понятиях «парадигма» и «компетенция» в философии и педагогике / Формирование научных понятий у учащихся школ и вузов: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. – Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2003. – с. 6-8.
65. Философский энциклопедический словарь. - М., 1983. - С. 365.
66. Ценг, Ю. С. Развитие организаторской компетенции преподавателей в учреждениях среднего профессионального образования: дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.08 / Ю.С. Ценг. – М., 2006. – 160 С.
67. Шакирова А.А. Принципы обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.

68. Щеглова Наталья Владиславовна, Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 4(9).
69. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. — М.: Филоматис, 2004. — 416 с.
70. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. — М.: Эдиториал, УРСС. 1997. — 444 с.
71. Юмахужина, Э.Р. Практическая педагогика и психология / Э.Р. Юмахужина // Формирование коммуникативных навыков в процессе использования видеоматериалов при обучении английскому языку: сб. ст. Междун. научно-практич. конф. /Аэтерна – Казань, 2016. – С. 172 – 174.
72. Яковлев, Е.В., Яковлева, Н.О. Педагогическая концепция – Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
73. Яковлев И. П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций. — СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2006.
74. Baxter, L.A. Relationships as dialogues // Personal Relationships. – 2004. – Vol. 11. – P. 1-22.
75. Lafayette, R. Evaluating Cultural Learnings Текст. // The Cultural revolution in Foreign Language Teaching: A Guide for Building the Textbook Company Modern Curriculum, (ed. By Robert C& Lafayette). Skokie: National Textbook Company, 1975. – P. 104-117.
76. Raven, J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. – Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984.
77. Sillars, A.L., Vangelistu, A.L. Communication: Basic properties and their relevance to relationship research. In A.L. Vangelisti & D. Perlman (Eds.). The Cambridge Handbook of Personal Relationships – New York: Cambridge University Press, 2006.