



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

**ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование**

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

**Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объем заимствований:  
83 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
зав. кафедрой, доктор педагогических  
наук, профессор  
Быстрой Е. Б.

Выполнила:  
Студентка группы ЗФ-303-142-2-1  
Власова А.А.

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук, доцент  
Бароненко Е.А.

*Быстрой*

Челябинск  
2020

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	10
1.1 Анализ проблемы формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку .....	10
1.2 Модель формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку .....	17
1.3 Педагогические условия функционирования модели формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку .....	25
Выводы по главе 1.....	28
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	31
2.1 Цель и задачи проведения опытно-экспериментальной работы по формированию учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку.....	31
2.2 Ход и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку.....	43
Выводы по главе 2.....	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	57
Библиографический список .....	60
Приложение 1 .....	64

Приложение 2 .....	65
Приложение 3 .....	71
Приложение 4 .....	77

## ВВЕДЕНИЕ

Современный мир в XXI веке задает новые требования к развитию личности человека, а также к его профессиональной подготовке. Изменения, связанные с вхождением России в Болонский процесс, распространением представлений о человеческом капитале, а также со сменой образовательной парадигмы привели к пониманию образования как непрерывного процесса саморазвития человека, не прекращающегося по завершении определенной образовательной ступени. В настоящее время изменились цели системы образования, в результате чего вместо «образования на всю жизнь» пришла идея «образования в течение всей жизни». Следствием этих изменений стал переход от знаниевой парадигмы (когда результат образования — знания) к компетентностной (когда результат образования — компетенция). Обучение конкретным знаниям и навыкам стало менее эффективным, вместо этого современные ученые и педагоги ищут способы познания, которые работают в любых условиях и обстоятельствах. Современная компетентностная парадигма имеет своей целью помощь обучающемуся в его самостоятельном формировании и конструировании смысловой картины мира. Данная система акцентирует внимание не на том, чтобы передать конкретные знания, а на том, чтобы научить человека самостоятельно принимать решения, находить информацию и пользоваться ею.

На наш взгляд, одной из важнейших задач современного компетентностного подхода в образовании является формирование у обучающихся учебно-познавательной компетенции как элемента иноязычной коммуникативной компетенции. Учебно-познавательная компетенция рассматривается нами как фундамент для эффективной самостоятельной познавательной деятельности, обеспечивающей развитие личности на протяжении всей жизни.

Специалисты, способные общаться и работать с информацией на иностранном языке, готовые к самостоятельному обучению на протяжении всей жизни являются востребованными на современном рынке труда. Однако недостаточно развитая учебно-познавательная компетенция может стать препятствием на пути формирования таких специалистов. На наш взгляд, решением этой проблемы может стать развитие у обучающихся универсальных учебных действий на основании разработанной нами модели, направленной на формирование учебно-познавательной компетенции.

Современные российские исследователи (Сластенин [29], А.В. Хуторской [30] и др.), занимающиеся вопросом компетентностного подхода в образовании, признают учебно-познавательную компетенцию ключевой по значимости, важной составляющей профессиональной подготовки специалиста. Нами проанализированы нормативные документы по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей. Несмотря на то, что в целом имеется направленность на формирование исследуемой компетенции, в документах не достаточно четко определена внутренняя структура и наполнение учебно-познавательной компетенции, а также ее взаимосвязь с другими компетенциями. На данный момент в методической литературе недостаточно разработаны приемы и методы формирования учебно-познавательной компетенции, что приводит к тому, подобные методы работы либо совсем не применяются, либо применяются не систематично, что не позволяет сформировать у обучающихся данную компетенцию.

Вышеизложенное **противоречие** позволило нам сформулировать **проблему** исследования, суть которой заключается в поиске того, какими же средствами должно происходить формирование учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей.

Актуальность и проблема, описанные нами выше, обусловили выбор **темы исследования:** «Формирование учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку».

**Целью исследования** является теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение эффективности применения спецкурса, направленного на формирование универсальных учебных действий как средства формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей.

**Объектом исследования** является процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

**Предметом исследования** является формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку.

**Гипотеза исследования:** если в образовательном процессе будет использоваться спецкурс, направленный на развитие универсальных учебных действий на основе модели формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей, то уровень сформированности этой компетенции повысится.

Для достижения цели и подтверждения гипотезы нами поставлены следующие **задачи:**

- выявить сущность и структуру понятий «универсальные учебные действия», «учебно-познавательная компетенция»;
- на основании изученного теоретического материала разработать модель формирования учебно-познавательной компетенции;
- на основании разработанной модели формирования учебно-познавательной компетенции действий разработать спецкурс по применению универсальных учебных действий как средства формирования учебно-познавательной;

– провести опытно-экспериментальное исследование эффективности спецкурса по применению универсальных учебных действий как средства формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей.

**Теоретико-методологической основой** исследования стали концепции системного подхода (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин [29]), который позволил раскрыть целостность понятий «учебно-познавательная компетенция» и «универсальные учебные действия», деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев [15], С.Л. Рубинштейн [27]), работы, посвященные изучению формирования универсальных учебных действий (О.А. Карабанова [4]).

**Теоретическая значимость** нашей работы состоит в уточнении определений учебно-познавательной компетенции как интегративной категории, являющейся фундаментом для эффективной самостоятельной познавательной деятельности. А также представлена классификация универсальных учебных действий, являющихся средством формирования учебно-познавательной компетенции обучающихся.

**Практическая значимость** нашей работы заключается в разработанном на основе модели формирования учебно-познавательной компетенции спецкурсе, направленном на развитие универсальных учебных действий. Данный спецкурс разработан с использованием аутентичных текстов на английском языке. Этот спецкурс может представлять определённую ценность для преподавателей английского языка, т.к. способствует формированию у студента навыков самостоятельной работы и коммуникации на английском языке.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Южно-Уральском государственном университете (национальном исследовательском университете)». В эксперименте

приняли участие 28 студентов Высшей школы экономики и управления в возрасте от 18 до 20 лет.

**Этапы исследования:**

1. На первом этапе исследования (январь 2018 г. – сентябрь 2019 г.) изучалась степень исследованности проблемы в психолого-педагогической литературе, анализировались основные понятия, формулировались методологические основы исследования, разрабатывалась методика опытно-экспериментальной работы, подбирались методический инструментарий.

2. На втором этапе (сентябрь 2019 г.) проводился констатирующий эксперимент, разрабатывалось содержание формирующего этапа экспериментальной работы.

3. На третьем этапе (октябрь 2019 г. – декабрь 2019 г.) в рамках формирующего эксперимента внедрялся разработанный нами спецкурс, проводился контрольный этап экспериментальной работы.

4. На четвертом этапе (январь 2020 г. – февраль 2020 г.) проводилась обработка и анализ полученных данных, оформление результатов исследования.

В нашей работе были использованы следующие **методы исследования:**

- 1) анализ методической и психолого-педагогической литературы;
- 2) тестирование обучающихся;
- 3) эксперимент;
- 4) наблюдение;
- 5) методы математической обработки данных.

**Апробация** основных теоретических положений и практических данных проводилась в процессе внедрения модели в учебный процесс Высшей школы экономики и управления ЮУрГУ, а также путем публикации результатов исследования.

**Структура магистерской диссертации:** настоящая работа включает в себя введение, две главы, первая глава состоит из трех параграфов, вторая – из двух, заключение, список литературы и приложения. В первой главе раскрыты теоретические основы формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку, содержание основных понятий и их структура, разработана модель формирования учебно-познавательной компетенции, определены педагогические условия функционирования этой модели. Вторая глава представляет собой опытно-экспериментальную работу по внедрению разработанного на основе модели формирования исследуемой компетенции спецкурса и реализации разработанных приемов и методов.

Библиография включает в себя 45 наименований работ российских и зарубежных методистов и психологов, лингвистов, интернет-ресурсы, материалы которых использовались в ходе исследовательской работы.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

1.1 Анализ проблемы формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку

В начале XXI века современный мир задает новые требования к развитию личности человека, а также к его профессиональной подготовке. Эти изменения связаны с вхождением России в Болонский процесс, распространением представлений о человеческом капитале, а также со сменой образовательной парадигмы, которая привела к пониманию образования как непрерывного процесса саморазвития человека, не прекращающегося по завершении определенной образовательной ступени. На смену требованию «знать», появились требования «быть», «действовать», «принимать решение». Как следствие изменились цели и задачи всей системы образования: от концепции «образование на всю жизнь» к пониманию необходимости «образования на протяжении всей жизни»; от послушания к инициативности; от знаний к компетенциям. Произошел так называемый переход от знаниевой парадигмы (когда результат образования — знания) к компетентностной (когда результат образования — компетенция). Обучение конкретным знаниям и навыкам становится неэффективным. На первый план выходят способы познания, которые работают в любых условиях и обстоятельствах. Согласно компетентностному подходу, результатом освоения обучающимися программы должно стать формирование ряда компетенций вместо знаний, умений и навыков.

В новой компетентностной парадигме образование нацелено на то, чтобы студент сам смог сконструировать смысловую картину мира, помогающую ему принимать решения в неопределенных, нестандартных

ситуациях. Точно так же и новый подход в образовании направлен на поиск модели, в рамках которой важно не передать конкретные знания или рецепт получения этих знаний, а научить человека самостоятельно находить информацию и пользоваться ею.

Изучение иностранных языков стало важнейшей составляющей профессиональной подготовки специалистов любого профиля, и от их языковой подготовки во многом зависит их дальнейший карьерный рост. Однако большинство студентов при изучении иностранного языка могут столкнуться с рядом проблем. Авторы, изучающие причины недостаточной языковой подготовки студентов, (О.В. Осадчая, М.Г. Бондарев, Н.Ю. Басуева, А.А. Опрышко и др.) выделяют следующие факторы, обуславливающие трудности преподавания предмета «иностраный язык» в вузах для студентов неязыковых специальностей:

- иностранный язык не является профессиональной дисциплиной, поэтому при изучении иностранного языка, как и других непрофильных дисциплин, у студентов присутствует исключительно внешняя мотивация;
- как правило, в одной группе учатся студенты с разным уровнем иностранного языка, что влечет за собой снижение мотивации сильных студентов и уменьшение интереса у более слабых студентов;
- недостаточное количество учебных часов, отведенное на преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, не позволяет студентам овладеть им на высоком уровне;
- отрыв преподавания иностранного языка от жизни, его абстрактный характер, недостаточное количество практики разговора;
- недостаточность или отсутствие у студентов знаний о наиболее эффективных методах и стратегиях самостоятельной работы [12].

В настоящее время компетентностный подход уже широко применяется в системе образования. Однако в науке все еще нет однозначного понимания терминов «компетенция», «компетентность». Так же как и не существует единой системы или классификации компетенций, принятой всеми. Однако следует четко различать понятия «компетентность» и «компетенция». Сравнение различных взглядов ученых указывает на то, что данные понятия являются взаимодополняемыми, но не синонимичными. Таким образом, проанализировав точки зрения нескольких авторов (А.В. Хуторского [30], В.А. Болотова [3], М.А. Чошанова [40] и др.) мы пришли к выводу, что компетентность связана с эффективным выполнением какой-либо деятельности.

А.В. Хуторской четко разграничил понятия «компетентность» и «компетенция», определяя «компетенцию» как круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетенция – формально описанные требования к подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Совокупность компетенций, наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области называют компетентностью [30].

Компетентностный подход предполагает не усвоение «готового знания», а организацию образовательного процесса таким образом, чтобы подтолкнуть обучающихся к активному самостоятельному изучению теоретических и прикладных аспектов предмета. Такая направленность образовательного процесса возлагает на обучающихся ответственность за результаты собственной познавательной деятельности. В результате обучающиеся получают навыки выявления и анализа проблем, их исследования, поиска решения, проектирования, прогнозирования результата, сотрудничества.

В изменившейся образовательной парадигме иной становится функция преподавателя. Вместо носителя знания преподаватель становится скорее координатором, организатором самостоятельной деятельности обучающихся, направленной на реализацию их способностей и интересов, а также овладение необходимыми компетенциями.

На наш взгляд, одним из важнейших компонентов компетентности является учебно-познавательная компетенция студентов. Понятие учебно-познавательной компетенции появилось сравнительно недавно, в начале XXI века. Исследовав разные интерпретации этого понятия, мы пришли к выводу, что большинство ученых (А.В. Хуторской [30], Д.А. Леонтьев [15]) определяют учебно-познавательную компетенцию как ключевой фактор эффективности усвоения студентами знаний, умений, а также формирования других компетенций. Данная компетенция включает элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, способы постановки целей, планирования, анализа, оценки собственной деятельности, она относится к сфере самостоятельной познавательной деятельности.

Главная цель языкового образования в соответствии с учебной программой по иностранным языкам – формирование иноязычной коммуникативной компетенции в изучении иностранного языка и культуры.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции широко рассматривается в трудах российских исследователей Е.И. Пассова, И.Л. Бим, Б.В. Беляева, А.К. Марковой и др. Большинство отечественных педагогов характеризуют коммуникативную компетенцию как способность общаться посредством языка, правильно использовать систему языковых и речевых норм, планируя свое коммуникативное поведение; а также как использовать язык в соответствии с определенной ситуацией коммуникативного общения. Некоторые ученые ассоциируют

коммуникативную компетенцию с комплексом качеств межличностного общения, которые формируются в условиях непосредственного взаимодействия между людьми. Другие ученые представляют коммуникативную компетенцию как знания и опыт, накапливаемые в процессе общения между людьми и отражающиеся в различных ситуациях межличностного общения.

Иноязычная коммуникативная компетенция имеет многокомпонентную структуру. Изучив работы российских ученых о структуре иноязычной коммуникативной компетенции, мы пришли к выводу, что большинство из них выделяют следующие компоненты данной компетенции: лингвистический; речевой (здесь речь идет о сформированности речевых умений в четырех видах деятельности); социокультурный; компенсаторный (умение восполнять пробелы в знании иностранного языка с помощью собственного речевого опыта) и учебно-познавательный. Принято рассматривать все компоненты как равноценные. Однако мы считаем, что учебно-познавательная компетенция является наиболее самостоятельным элементом данной структуры.

Отечественные ученые в большинстве своем описывают учебно-познавательную компетенцию как развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность, удовлетворять с ее помощью познавательные интересы во всех областях знания.

Вслед за А.В. Хуторским [30] мы определяем учебно-познавательную компетенцию как совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающую элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам

студент овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем.

Проанализировав взгляды российских педагогов на структуру учебно-познавательной компетенции, мы выделили три основных составляющих данной компетенции. Выделяют когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты. Когнитивный компонент предполагает наличие представлений о методах получения знаний для разработки и реализации управленческих решений, также способность приобретения новых знаний. Деятельностный компонент отражает способность генерировать умения при анализе проблем в профессиональной деятельности, предлагать способы их решения и оценивать ожидаемые результаты. Ценностный компонент включает стремление к анализу, оценке и обобщению накопленного опыта самостоятельной деятельности.

Учебно-познавательная компетенция представляет собой сложную структуру, которая включает в себя знание обучающимся приёмов, способов и методов учебно-познавательной деятельности, умение, навыки и опыт их применения в условиях реального учебного процесса для достижения определённых познавательных целей, а также способность и готовность субъекта к их применению в своей учебной и профессиональной деятельности и дальнейшему их совершенствованию. Учебно-познавательная компетенция студента – это основа для эффективной самостоятельной познавательной деятельности, обеспечивающей развитие личности на протяжении всей жизни.

Основу учебно-познавательной компетенции составляет овладение обобщёнными способами деятельности: общеучебными и специальными учебными умениями. Общеучебные умения – это универсальные для

многих предметов способы получения и применения знаний, в различных дисциплинах. Специальные учебные умения являются специфическими для той или иной учебной дисциплины и формируются в процессе её изучения. Если говорить об иностранном языке, то эти умения формируются в процессе овладения различными видами коммуникативной деятельности, специфическими для иностранного языка. Рассмотрев различные классификации учебных умений, мы остановимся на классификации, предложенной Н.Ф. Коряковцевой, так как, по нашему мнению, данная классификация является более полной. Н.Ф. Коряковцева выделяет следующие учебные стратегии и учебные умения: общеучебные (метакогнитивные, учебно-информационные и стратегии учебного сотрудничества) и специальные (компенсационные, лингводидактические и конкретно-практические). Метакогнитивные стратегии обеспечивают общие процессы познавательной мыслительной активности и процессы информационно-познавательной текстовой деятельности, направленные на удовлетворение потребности в получении/сообщении информации. Это так называемые информационные стратегии – стратегии поиска – получения – переработки информации и продукции собственных сообщений. Учебно-информационные стратегии представляют собой те виды деятельности, которые необходимы при работе с различной учебной литературой, и при формулировании, изложении, оформлении и представлении собственной продукции. Стратегии учебного сотрудничества обеспечивают актуализацию коллективного субъекта учебной деятельности и развитие способности к взаимодействию в процессе решения учебных задач. Компенсационные стратегии компенсируют разрыв в языковых средствах и обеспечивают процесс общения, несмотря на наличие незнакомых элементов или недостаток средств выражения. Лингводидактические стратегии связаны с усвоением неродного языка и культуры: расширение языковой базы, накапливание знаний о стране изучаемого языка, подбор языковых средств и т. д. Конкретно-практические стратегии обеспечивают

овладение языковыми средствами, самостоятельную тренировку и речевую практику в условиях самостоятельного изучения языка

Хотя в методической литературе нашла выражение проблема формирования учебно-познавательной компетенции, но в настоящее время еще не достаточно проработана модель формирования этой компетенции студентов неязыковых специальностей.

1.2 Модель формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку

Изучение состояния проблемы формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку в теории и практике высшей школы позволило нам сделать вывод о том, что необходимо создать модель формирования учебно-познавательной компетенции. Перед нами встала задача разработки такой модели. В качестве теоретико-методологической основы мы выбрали системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

Системный подход является научной базой изучения проблемы исследования и позволяет:

- 1) рассмотреть формирование учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку;
- 2) выделить структуру модели;
- 3) детально изучить ее свойства и связи.

Основным элементом модели формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку, составляющим ее компоненты, является действие субъекта обучения; системообразующим фактором модели выступает цель – сформировать учебно-познавательную компетенцию студентов.

Однако системный подход не раскрывает особенности взаимодействия преподавателя и студентов. Для этой цели мы обратились к деятельностному подходу, что дало нам представить формирование учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку как целенаправленную деятельность, субъектом которой выступает студент, нацеленный на самостоятельное обучение на протяжении всей жизни, и преподаватель, организующий данный процесс, объектом — учебно-познавательная компетенция студента, а результатом – формирование учебно-познавательной компетенции студента, подразумевающее эффективную самостоятельную познавательную деятельность, обеспечивающую развитие личности на протяжении всей жизни.

Системный подход является исследовательской базой нашей работы, приводящей к разработке модели формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку. Личностно ориентированный и деятельностный подходы как практико-ориентированная основа нашего исследования позволили разработать, обосновать и описать особенности функционирования технологии реализации данной модели в реальном учебном процессе.

Для формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку, необходима систематизация. На основе системного и деятельностного подходов нами была разработана модель формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку, представляющая собой упорядоченное единство когнитивного, деятельностного и ценностного компонентов.

**Когнитивный компонент** представлен методами получения знаний, способностью приобретения новых знаний, а также совокупностью операций, которые связаны с поиском, обработкой и запоминанием информации: поиск, сохранение, структурирование, производство и защита информации, возможность постановки задач, проблем и смысловое чтение.

**Деятельностный компонент** включает методы, приемы, средства и формы работы, которые способствуют решению задач в процессе коммуникации и оценивать ожидаемые результаты. Деятельность связана с решение какой-либо проблемы, поиском наиболее эффективного способа решения и имеет творческий характер. Это проявляется в активном взаимодействии с другими субъектами познавательной деятельности, сотрудничестве, взаимном целеполагании и оценке совместно полученного результата. Также значительную роль играют взаимная оценка обучаемых.

**Ценностный компонент** представлен методами, приемами, средствами и формами работы, которые помогают анализу, оценке и обобщению накопленных самостоятельно знаний. Он проявляется в механизме рефлексивной оценке, а также в создании такого механизма.

Компонентный состав учебно-познавательной компетенции и ее направленность на развитие самостоятельной познавательной деятельности студента определяет выбор средств ее развития, которыми могут служить универсальные учебные действия.

Универсальные учебные действия, составляя основу образовательного процесса, создают условия для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений на основе формирования учебно-познавательной компетенции. В широком смысле универсальные учебные действия понимаются как умение учиться, способность к саморазвитию, самосовершенствованию через сознательное присвоение новых социальных действий. В узком смысле данное понятие

можно рассматривать как совокупность действий учащегося, направленных на самостоятельное усвоение новых знаний, умений, а также организацию этого процесса.

Вслед за А.Г. Асмоловым [2], Г.В. Бурменской [2], И.А. Володарской [2], О.А. Карабановой [3] мы определяем **универсальные учебные действия** как базовый элемент умения учиться; совокупность способов действий студента и навыков учебной работы, обеспечивающих его возможностью самостоятельно развиваться и совершенствоваться в направлении желаемого социального опыта на протяжении всей жизни. По мнению А. В. Федотовой, это «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, — как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик».

Для нашей модели мы выделили три больших группы универсальных учебных действий.

Первая — это **познавательные учебные действия**, входящие в состав когнитивного компонента модели формирования учебно-познавательной компетенции. Функцией познавательных учебных действий является управление познавательными процессами. К ним относятся исследовательские (самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, гипотез и их проверка), информационные (поиск и выделение необходимой информации, в том числе с помощью компьютерных средств, обработка, хранение, защита и использование информации).

В блок познавательных универсальных учебных действий включены следующие действия:

– знаково-символические действия (замещение, создание и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих

данную предметную область, использование модели для решения задач); умение структурировать знания; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; познавательная и личностная рефлексия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое чтение на основе осознания цели чтения и выбора вида чтения в зависимости от цели, извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров, определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации; умение адекватно, подробно, сжато, выборочно передавать содержание текста; составлять тексты различных жанров, соблюдая нормы построения текста (соответствие теме, жанру, стилю речи и др.);

– действия постановки и решения проблем выполняют функцию исследования проблемной области с выделением цели как образа необходимого будущего, стратегии и тактики ее достижения. Исследовательские действия включают формулирование проблемы и самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера;

– универсальные логические действия, функция которых состоит в обеспечении инструментальной основы мышления и решения проблем, в том числе исследовательских. К ним относятся анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез как составление целого из частей, в том числе с самостоятельным достраиванием, восполнением недостающих компонентов; выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-

следственных связей, построение логической цепи рассуждений; выдвижение гипотез, их обоснование и доказательство.

Вторая группа универсальных учебных действий — это **коммуникативные действия**, обеспечивающие выполнение деятельностного компонента модели формирования учебно-познавательной компетенции. Сегодня на первый план выходит проблема учебного сотрудничества. Коммуникативные действия выполняют функцию организации и регуляции взаимодействия и сотрудничества с другими людьми, а также функцию интериоризации (становления форм психической деятельности путем преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую – А.Н. Леонтьев [15], П.Я. Гальперин [4]). Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество. Соответственно, в состав коммуникативных действий входят:

- планирование учебного сотрудничества с преподавателем и другими студентами – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- владение монологической и диалогической формами речи.

И наконец, третья группа универсальных учебных действий — это **регулятивные действия**, являющиеся средством реализации ценностного компонента модели формирования учебно-познавательной компетенции. В блок регулятивных действий включаются действия, обеспечивающие организацию, анализ и оценку учащимися своей самостоятельной учебной деятельности, а именно:

- целеполагание, постановка учебных и познавательных задач;
- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата;
- составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;
- контроль в форме сравнения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;
- оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения.
- элементы волевой саморегуляции как способности к мобилизации сил и энергии, способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта, к преодолению препятствий.

Созданная нами модель формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку может функционировать при реализации соответствующих педагогических условий, которым будет посвящен следующий параграф.



Рисунок – 1 Модель формирования учебно-познавательной компетенции

Разработанная нами модель базируется на трех компонентах: когнитивном, деятельностном и ценностном. Когнитивный компонент включает формирование познавательных универсальных учебных действий, которые управляют познавательными процессами, включая исследовательские (самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, гипотез и их проверка), информационные (поиск и выделение необходимой информации, в том числе с помощью компьютерных средств, обработка, хранение, защита и использование информации). Второй компонент – деятельностный состоит в формировании коммуникативных универсальных учебных действий, обеспечивающих социальную компетентность, умение слушать и вступать

в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество. Деятельностный компонент нашей модели осуществляется через групповую работу, дискуссии, совместные проекты. Ценностный компонент включает формирование регулятивных универсальных учебных действий с помощью заданий, направленных на самооценку, планирование деятельности, целеполагание.

### 1.3 Педагогические условия функционирования модели формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку

Модель формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку будет функционировать при соблюдении следующих педагогических условий:

1. Отбора содержания, отвечающего уровню сформированности универсальных учебных действий на данном этапе обучения, а также отбора аутентичных текстов проблемного содержания;

Исходя из уровня владения языком учащихся мы выбираем аутентичные тексты проблемного содержания. Преимуществами проблемного метода при обучении иностранному языку в высшей школе, на наш взгляд, выступают самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности, интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления, прочные и действенные результаты. Использование проблемных форм на занятиях по иностранному языку позволяет формировать коммуникативные универсальные учебные действия учащихся, такие как ведение дискуссии, по заданной теме, умение слышать и слушать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, находить компромисс с собеседником,

лаконично излагать свою мысль, находить варианты решения проблемы. Использование проблемного метода на занятиях английскому языку, способствует формированию учебно-познавательной компетенции обучающихся путем включению их в поисковую и исследовательскую деятельность, а также открывают возможности творческого сотрудничества педагога и обучаемого.

Методика проблемного обучения отличается от традиционной тем, что ставит обучающегося в такое положение, когда он вынужден активно и интенсивно мыслить, мобилизуя свой интеллектуальный потенциал для решения проблемы и формирования теоретического вывода. Полученный в самостоятельном поиске теоретический вывод усваивается учеником как плод его собственного труда. На проблемном занятии создаются все условия для проявления познавательной активности учеников. Обучающиеся не получают готовые знания, а в результате постановки проблемной ситуации испытывают затруднение либо удивление и начинают поиск решения, открывая новые знания самостоятельно. Затем происходит обязательное проговаривание алгоритма решения и применение его на практике при выполнении самостоятельной работы. Проблемное обучение вызывает со стороны студентов живые споры, обсуждения, создается обстановка увлеченности, раздумий, поиска. Это плодотворно сказывается на отношении к обучению, а также на его уверенность в своих силах и знаниях.

Проблемная технология повышает эффективность работы обучающихся в вузе, развивает их мышление, память, логику, умение анализировать. Данная технология обеспечивает творческое усвоение знаний, развивает интерес к предмету и вызывает желание пробовать себя в исследовательской работе.

Аутентичные тексты не искажают объективную картину мира носителей языка и культуры, которую мы стараемся познать через тексты, они также облегчают переход к самостоятельному поиску и изучению

текстов на иностранном языке, иллюстрирующих функционирование языка, как по форме, так и по содержанию, в определенном естественном социальном контексте, и, наконец, аутентичные тексты в значительной степени оптимизируют процесс обучения иностранным языкам и культурам, поддерживают и повышают мотивацию и когнитивный интерес обучающихся, способствуют формированию языковой личности

2. Организации сотрудничества обучающихся на занятиях в форме командной работы;

В рамках нашей модели в качестве педагогического условия используется метод командной работы обучающихся. Мы выделяем основные условия эффективности командной работы:

- студенты понимают свою зависимость от других членов группы и чувствуют ответственность за достижение результатов;
- студенты взаимодействуют, помогая друг другу;
- студенты учатся совместно работать.

При таком методе функции преподавателя приобретают новые формы. Он выступает в роли фасилитатора (англ. to facilitate – облегчать), который должен поощрять самостоятельный поиск студентов, оценить объем работы и уметь его распределить, обобщить, формировать у них умение координировать свою деятельность, помогать партнеру и пользоваться его помощью, учитывать мнение каждого, строить личные отношения с партнерами, не допускать перерастания разногласий в конфликты, предупреждать их возникновение, а также грамотно представить результаты командной работы.

3. При разработке заданий в качестве третьего педагогического условия учитывается современный тип познания студентов, имеющий следующие особенности:

- современное познание имеет цифровой характер, что требует от нас включения в состав заданий к текстам поиск информации в Интернете,

критический анализ и критическую оценку информации, переработку информации и отсеивание ненужной информации, переработку нужной информации и категоризацию этой информации для дальнейшего ее хранения;

- познание имеет практическую направленность, что подразумевает восприятие новой информации в связи с решением конкретных проблем. Познание уже не может быть просто извлечение информации из текста, оно должно быть направлено на решение конкретных проблем, требуется четкая мотивация студента, характер заданий должен отвечать интересам студента;

- в современном мире познание имеет клиповый, мозаичный, рекламный характер, что требует от нас включения в задания такой информации, которая связана с уже имеющимися ассоциациями студента, должны описывать реалии, уже известные студентам.

### **Выводы по главе 1**

1. В первой главе нами были рассмотрены понятия компетентности и компетенции, учебно-познавательная компетенция и ее структура. Также нами были рассмотрены понятие и виды универсальных учебных действий, их связь с учебно-познавательной компетенцией.

2. Под учебно-познавательной компетенцией мы понимаем совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающую элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами, основу для эффективной самостоятельной познавательной деятельности, обеспечивающей развитие личности на протяжении всей жизни. Компоненты учебно-познавательной компетенции: когнитивный компонент, представленный методами получения знаний; деятельностный компонент, включающий методы, приемы, средства и формы работы,

которые способствуют решению задач в процессе коммуникации и оценивать ожидаемые результаты; ценностный компонент, представленный методами, приемами, средствами и формами работы, которые помогают анализу, оценке и обобщению накопленных самостоятельно знаний.

3. Универсальные учебные действия, составляя основу образовательного процесса, создают условия для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений на основе формирования учебно-познавательной компетенции.

4. Выделяют следующие виды универсальных учебных действий: познавательные учебные действия, входящие в состав когнитивного компонента модели формирования учебно-познавательной компетенции, и обеспечивающие управление познавательными процессами; коммуникативные действия, обеспечивающие выполнение деятельностного компонента модели и выполняющие функцию организации и регуляции взаимодействия и сотрудничества; регулятивные действия, являющиеся средством реализации ценностного компонента нашей модели и включающие действия, обеспечивающие организацию, анализ и оценку учащимися своей самостоятельной учебной деятельности.

5. Разработанная нами модель формирования учебно-познавательной компетенции будет функционировать при условии соблюдения следующих педагогических условий:

- отбора содержания, отвечающего уровню сформированности универсальных учебных действий на данном этапе обучения, а также отбор аутентичных текстов проблемного содержания;

- организации сотрудничества обучающихся на занятиях в форме командной работы;

- целенаправленного педагогического сопровождения учебного процесса;

- разработке заданий с учетом современного типа познания, имеющего цифровой и клиповый характер, а также практическую направленность.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

2.1 Цель и задачи проведения опытно-экспериментальной работы по формированию учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку

В первой главе нами были рассмотрены понятие учебно-познавательной компетенции, ее структура, разработана модель формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку. Однако эти теоретические положения не являются исчерпывающими для реализации целей нашего исследования, необходимо практическое подтверждение в условиях опытно-экспериментальной работы.

Перед разработкой и реализацией спецкурса на основании модели формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку, необходимо обозначить цели, задачи и условия работы, а также выбрать основное направление опытно-экспериментальной работы.

Основное направление опытно-экспериментальной работы было выбрано нами на основе требований, которые предъявляет вузовская программа к занятиям по английскому языку. Проанализировав актуальность исследуемой проблемы, мы пришли к следующим выводам:

- спецкурс должен иметь практикоориентированный характер;
- должны быть использованы коммуникативные, интерактивные, интенсивные технологии.

Основываясь на приведенных выше утверждениях, мы разработали спецкурс по формированию учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку в

ходе опытно-экспериментального обучения обучающихся ФГАОУ ВО «ЮУрГУ (НИУ)» в период с 09 сентября 2019 г. по 07 октября 2019 г.

Под экспериментом мы понимаем проведение исследования в условиях заранее запланированного (в частности, специально созданного) измерения реальности с целью получить результаты, которые можно обобщить: средство проверки экспериментальной гипотезы.

Под опытной работой мы понимаем эмпирический метод исследования, в процессе которого вносятся преднамеренные изменения в изучаемый объект (в данном случае в образовательный процесс) для получения более высоких результатов.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа – это метод исследования запланированного процесса обучения с преднамеренными изменениями для достижения поставленных целей.

Целью нашей опытно-экспериментальной работы является экспериментальное подтверждение эффективности применения спецкурса, направленного на формирование универсальных учебных действий как средства формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей.

Исходя из поставленной цели опытно-экспериментальной работы, мы выделили ряд задач:

- разработать критерии определения уровня сформированности универсальных учебных действий обучающихся;
- определить базовый уровень сформированности универсальных учебных действий обучающихся;
- на основании модели формирования универсальных учебных действий разработать спецкурс;
- провести опытно-экспериментальную работу;
- обработать и проанализировать полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные;
- сравнить полученные результаты с гипотезой;

- обработать результаты эксперимента;
- изложить результаты эксперимента и сделать выводы.

При проведении опытно-экспериментальной работы мы учитывали следующие положения:

1.Опытно-экспериментальная работа проводилась в естественных условиях в рамках утвержденной ВУЗом рабочей программы «Иностранный язык»;

2. Опытно-экспериментальная работа заключалась в намеренном внесении изменений в процесс обучения в соответствии с установленной целью и выдвинутой гипотезой.

3. Опытно-экспериментальная работа заключалась в изучении эффективности разработанного нами спецкурса.

В исследовании приняли участие студенты 1 курса: 29 студентов группы ЭУ-254 (контрольная группа) и группы ЭУ-256 (экспериментальная группа). Основанием для данного выбора послужили оценки обучающихся за предыдущий учебный год.

Таблица 1 - Результаты успеваемости обучающихся групп ЭУ-254 и ЭУ-256

Баллы за 2 семестр обучающихся группы ЭУ-254			Баллы за 2 семестр обучающихся группы ЭУ-256		
№	Фамилия и имя ученика	оценка	№	Фамилия и имя ученика	оценка
1	Евгений А.	5	1	Софья А.	4
2	Ангелина А.	4	2	Татьяна Б.	4
3	Наталья Б.	5	3	Виталий Б.	4
4	Кристина Б.	4	4	Анастасия В.	4
5	Никита Б.	5	5	Елена В.	4
6	Полина В.	4	6	Екатерина Д.	4
7	София Д.	5	7	Полина Е.	5

8	Анастасия К.	5	8	Глеб К.	5
9	Анастасия М.	5	9	Мария К.	4
10	Полина Р.	5	10	Станислав К.	5
11	Михаил Р.	4	11	Никита Н.	4
12	Алина С.	5	12	Кирилл Р.	5
13	Ярослав Ф.	4	13	Ольга Т.	5
14	Маргарита Х.	5	14		
15	Дарья Я.	4	15		
	Средний балл:	4,6		Средний балл:	4,4

Количественный анализ результатов успеваемости обучающихся указывает на однородность данных групп. Средний балл в группах составляет 4,6 в контрольной и 4,4 в экспериментальной, что свидетельствует о том, что у обучающихся двух групп примерно одинаковый уровень знаний.

Сопоставив результаты сессии за 2 семестр двух групп, мы сделали вывод, что разница в уровне знаний незначительна. Таким образом, группа ЭУ-256 была выбрана экспериментальной, а группа ЭУ-254 контрольной. Опытнo-экспериментальная работа на основе разработанного спецкурса проходила в группе ЭУ-256, в группе ЭУ-254 процесс обучения проходил без изменений.

Опытнo-экспериментальная работа состояла из нескольких этапов, представленных в таблице

Таблица 2 - Этапы опытнo-экспериментальной работы

Этап	Задачи
1. Организационный	– выбрать контрольную и экспериментальную группы для проведения опытнo-экспериментальной работы;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сформулировать критерии оценки уровня сформированности универсальных учебных действий;</li> <li>– оценить сформированность универсальных учебных действий;</li> <li>– разработать содержание спецкурса по формированию универсальных учебных действий обучающихся</li> </ul>
2. Реализация	– апробировать разработанный спецкурс
3. Констатация	– итоговый контроль уровня сформированности универсальных учебных действий
4. Интерпретация	– анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Для проведения опытно-экспериментальной работы мы выбрали контрольную и экспериментальную группы. Выбор ЭГ и КГ производился на основании анализа успеваемости студентов П-254 и П-256 групп по дисциплине «Английский язык». Основанием для данного выбора послужили полученные баллы обучающихся за предыдущий семестр.

Для определения уровня владения универсальными учебными действиями мы установили критерии владения универсальными учебными действиями, которые представлены в таблице

**Таблица 3 - Критерии определения уровня сформированности учебно-познавательной компетенции**

Критерии	Уровни владения универсальными учебными действиями		
	Высокий	Средний	Низкий

1. Владение познавательными УУД	- всегда может правильно найти и структурировать необходимую информацию	- не всегда может найти и структурировать необходимую информацию	- не может правильно найти и структурировать необходимую информацию
2. Владение коммуникативными УУД	- всегда правильно выбирает коммуникативную стратегию, вступает в обсуждение с партнерами по команде	- не всегда вступает в обсуждение с партнерами по команде	- не вступает в обсуждение с партнерами по команде
3. Владение регулятивными УУД	- всегда может правильно проанализировать выполненную работу	- не всегда может правильно проанализировать выполненную работу	- не может правильно проанализировать выполненную работу

Одной из основных задач организационного этапа опытно-экспериментальной работы было определение исходного уровня владения универсальными учебными действиями. Для этого нами был проанализирован изученный обучающимися материал и подготовлены задания на определение уровня развития познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий на основе аутентичного текста, статьи из американского интернет-издания The Atlantic.

### **The Case for Getting Rid of Borders—Completely**

**No defensible moral framework regards foreigners as less deserving of rights than people born in the right place at the right time.**

To paraphrase Rousseau, man is born free, yet everywhere he is caged. Barbed-wire, concrete walls, and gun-toting guards confine people to the nation-state of their birth. But why? The argument for open borders is both economic and moral. All people should be free to move about the earth, uncaged by the arbitrary lines known as borders.

Not every place in the world is equally well-suited to mass economic activity. Nature's bounty is divided unevenly. Variations in wealth and income created by these differences are magnified by governments that suppress entrepreneurship and promote religious intolerance, gender discrimination, or other bigotry. Closed borders compound these injustices, cementing inequality into place and sentencing their victims to a life of penury.

The overwhelming majority of would-be immigrants want little more than to make a better life for themselves and their families by moving to economic opportunity and participating in peaceful, voluntary trade. But lawmakers and heads of state quash these dreams with state-sanctioned violence—forced repatriation, involuntary detention, or worse—often while paying lip service to “huddled masses yearning to breathe free.”

Wage differences are a revealing metric of border discrimination. When a worker from a poorer country moves to a richer one, her wages might double, triple, or rise even tenfold. These extreme wage differences reflect restrictions as stifling as the laws that separated white and black South Africans at the height of Apartheid. Geographical differences in wages also signal opportunity—for financially empowering the migrants, of course, but also for increasing total world output. On the other side of discrimination lies untapped potential. Economists have estimated that a world of open borders would double world GDP.

Even relatively small increases in immigration flows can have enormous benefits. If the developed world were to take in enough immigrants to enlarge its labor force by a mere one percent, it is estimated that the additional economic value created would be worth more to the migrants than all of the world's official foreign aid combined. Immigration is the greatest anti-poverty program ever devised.

And while the benefits of cross-border movements are tremendous for the immigrants, they are also significant for those born in destination countries. Immigration unleashes economic forces that raise real wages throughout an economy. New immigrants possess skills different from those of their hosts, and these differences enable workers in both groups to better exploit their special talents and leverage their comparative advantages. The effect is to improve the welfare of newcomers and natives alike. The immigrant who mows the lawn of the nuclear physicist indirectly helps to unlock the secrets of the universe.

What moral theory justifies using wire, wall, and weapon to prevent people from moving to opportunity? What moral theory justifies using tools of exclusion to prevent people from exercising their right to vote with their feet?

No standard moral framework, be it utilitarian, libertarian, egalitarian, Rawlsian, Christian, or any other well-developed perspective, regards people from foreign lands as less entitled to exercise their rights—or as inherently possessing less moral worth—than people lucky to have been born in the right place at the right time. Nationalism, of course, discounts the rights, interests, and moral value of “the Other, but this disposition is inconsistent with our fundamental moral teachings and beliefs.

Freedom of movement is a basic human right. Thus the Universal Declaration of Human Rights belies its name when it proclaims this right only “within the borders of each state.” Human rights do not stop at the border. Today, we treat as pariahs those governments that refuse to let their people exit. I look forward to the day when we treat as pariahs those governments that refuse to let people enter.

Is there hope for the future? Closed borders are one of the world's greatest moral failings but the opening of borders is the world's greatest economic opportunity. The grandest moral revolutions in history—the abolition of slavery, the securing of religious freedom, the recognition of the rights of women—yielded a world in which virtually everyone was better off. They also demonstrated that the fears that had perpetuated these injustices were unfounded. Similarly, a planet unscarred by iron curtains is not only a world of greater equality and justice. It is a world unafraid of itself.

### **Part 1.**

#### **1. Match the adjectives to the nouns**

gun-toting potential

well-suited guards

overwhelming benefits

untapped place

tremendous majority

#### **2. Find synonyms from the text**

advantage

outcast

cancellation

to release

to increase

#### **3. Are the sentences true, false or the article doesn't say?**

Some places at the Earth promote religious intolerance, gender discrimination, or other bigotry.

Worker's wage might decrease double or even triple when she moves from a poorer country to a richer one.

Freedom of movement is a basic human right that is why all borders should be open

Closed borders are one of the world's greatest moral failings but the opening of borders is the world's greatest economic opportunity

**4. Find a small video from the Internet to the same topic. Describe two differences between the video and the text.**

**Part 2.**

**1. Work in groups. Each group should create at least 5 questions about the text. Take turns to ask each other the questions about the text.**

**2. Work in groups. Create arguments for and against the open borders between the countries. Read your statements to another group. Be ready to discuss the statements.**

**Task for the first group:**

Write arguments for open borders between the countries. Create at least 5 sentences. Use these ideas or create your own.

- the economy
- education
- tourism
- unemployment
- cost of living

**Task for the second group:**

Write arguments against open borders between the countries. Create at least 5 sentences. Use these ideas or create your own.

- safety
- environment
- laws
- culture
- overpopulation
- labor relations

**3. Work in groups. Write a small essay about the changes in your country in case of getting rid of borders. Write no more than 10 sentences.**

**Part 3.**

**Tick the things you can do in English**

- I can talk about borders between countries
- I can follow a discussion where the speakers are trying to reach a decision
- I can put forward and react to ideas in a discussion

Таким образом, за все правильно выполненные задания обучающийся максимально может получить 40 баллов.

Низкий уровень сформированности УУД составляет меньше 14 баллов, средний уровень – от 14 до 27 баллов, высокий уровень – от 28 до 40 баллов.

После проверки заданий, мы проанализировали уровень сформированности УУД у обучающихся контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 4 - Результаты предварительного контроля уровня владения УУД

Баллы за 2 семестр обучающихся группы ЭУ-254			Баллы за 2 семестр обучающихся группы ЭУ-256		
№	Фамилия и имя ученика	оценка	№	Фамилия и имя ученика	оценка
1	Евгений А.	24	1	Софья А.	17
2	Ангелина А.	15	2	Татьяна Б.	13
3	Наталья Б.	13	3	Виталий Б.	13
4	Кристина Б.	20	4	Анастасия В.	21
5	Никита Б.	25	5	Елена В.	31
6	Полина В.	25	6	Екатерина Д.	21
7	София Д.	27	7	Полина Е.	25
8	Анастасия К.	20	8	Глеб К.	19
9	Анастасия М.	17	9	Мария К.	24

10	Полина Р.	28	10	Станислав К.	32
11	Михаил Р.	13	11	Никита Н.	19
12	Алина С.	31	12	Кирилл Р.	26
13	Ярослав Ф.	25	13	Ольга Т.	18
14	Маргарита Х.	12	14		
15	Дарья Я.	25	15		
	Средний балл:	20,3		Средний балл:	21,5

По итогам анализа предварительного контроля, было определено количество учащихся, имеющих высокий, средний и низкий уровни владения УУД. Данные об уровнях сформированности УУД в ЭГ и КГ группах представлены в сравнительной таблице.

Таблица 5 - Уровень владения универсальными учебными действиями в ЭГ и КГ по итогам предварительного контроля

Уровень	Кол-во обучающихся (ЭГ)	Кол-во обучающихся (КГ)
Высокий	2	2
Средний	9	10
Низкий	2	3

На диаграмме представлено соотношение количества обучающихся с высоким, средним и низким баллами в обеих группах.

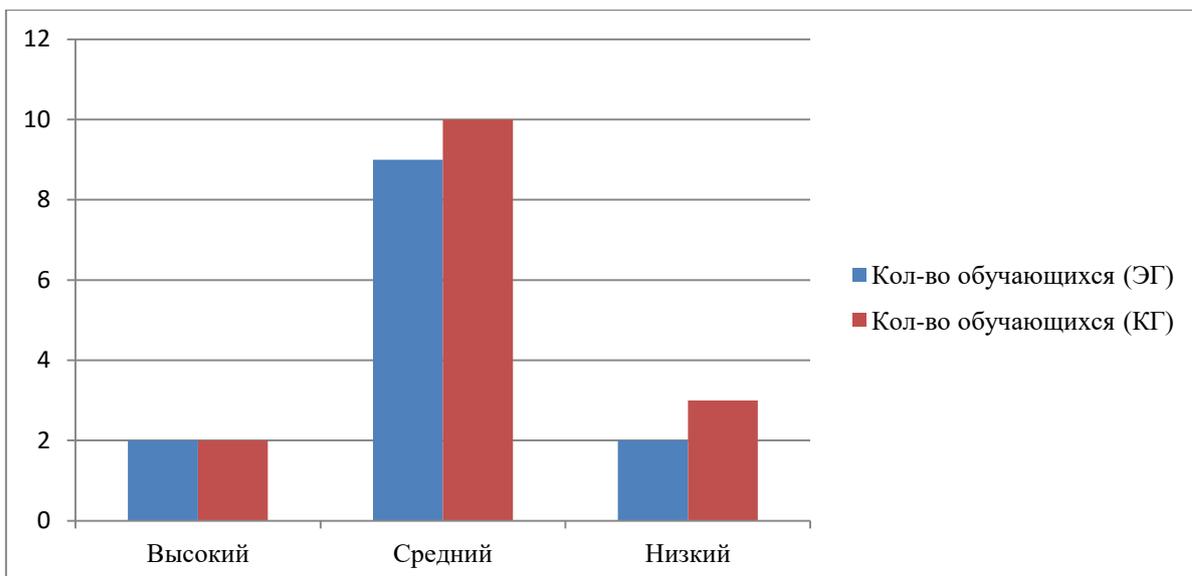


Рисунок 2 - Соотношение количества обучающихся с высоким, средним и низким баллами в обеих группах

Сопоставив данные ЭГ и КГ мы пришли к выводу, что разница уровней владения УУД у обучающихся небольшая.

Оценка эффективности апробирования спецкурса будет вычисляться помощью коэффициента оценки (К):

$$K(o) = K(\text{эг}) / K(\text{кг})$$

Где  $K(\text{эг})$  – это средний балл, полученный в экспериментальной группе, а  $K(\text{кг})$  – это средний балл, полученный в контрольной группе, занимавшейся по традиционной методике.

## 2.2 Ход и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку

Перед разработкой спецкурса по формированию универсальных учебных действий, нами было произведено анкетирование студентов экспериментальной группы на выявление интересующих их тем. В соответствии с выбранными студентами темами мы составили спецкурс по формированию универсальных учебных действий. Упражнения и задания

нашего спецкурса направлены на формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий.

Проанализировав существующие методы и типы упражнений, мы разработали спецкурс по формированию универсальных учебных действий, опираясь на принципы системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Спецкурс разработан в соответствии с принципом последовательности от простого к сложному: работа идёт поэтапно, от более простых упражнений и заданий на работу с лексикой, к более сложным заданиям на коммуникацию.

Ещё один принцип спецкурса, учтенный нами при разработке, - принцип повторяемости языкового материала. Одни и те же лексические единицы отрабатываются на разных этапах. Принцип коммуникативной направленности также был учтён при разработке спецкурса, т.к. он включает сценки, дискуссии, кейсы.

На этапе реализации на протяжении 20 академических часов (10 занятий) с обучающимися экспериментальной группы проводились занятия в рамках разработанного спецкурса. При составлении заданий для спецкурса мы учитывали педагогические условия, перечисленные в 1.3:

- отбирали содержание, отвечающее уровню сформированности универсальных учебных действий на данном этапе обучения;
- подбирали аутентичные тексты проблемного содержания;
- при отборе текстов учитывали интересы обучающихся;
- учитывали особенности познания современных студентов, его практический, цифровой, клиповый характер;
- составляли задания для командной работы обучающихся.

Спецкурс включает задания на основе 5 аутентичных текстов проблемного содержания. Тематика текстов выбрана исходя из проведенного анкетирования студентов и направления обучения «Экономика». Задания спецкурса ориентированы на формирование трех

видов универсальных учебных действий: познавательных, коммуникативных, регулятивных.

Таблица 6 – Содержание спецкурса

№	Вид универсальных учебных действий	Особенности заданий на развитие УУД	Задания спецкурса
1	Познавательные	<ul style="list-style-type: none"> <li>- включают поиск информации в Интернете, критический анализ и оценку информации, переработку информации и отсеивание ненужной информации, переработку нужной информации и категоризация этой информации для дальнейшего ее хранения;</li> <li>- содержат проблемы и темы, актуальные для студентов;</li> <li>- текст и задания к нему связаны с уже имеющимися ассоциациями студента</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- найти в интернете определения для незнакомых словосочетаний из текста;</li> <li>- соотнести существительные с определениями;</li> <li>- найти синонимы и антонимы;</li> <li>- распределить слова по их значениям;</li> <li>- закончить предложение;</li> <li>- придумать заголовок к тексту;</li> <li>- определить какие из высказываний на основе текста являются правдой, а какие ложью.</li> </ul>

2	Коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> <li>- должны иметь проблемный характер, основанный на аутентичных текстах</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- провести переговоры;</li> <li>- написать заметку в газету;</li> <li>- написать эссе;</li> <li>- разыграть сценку;</li> <li>- представить проект;</li> <li>- ролевая игра.</li> </ul>
3	Регулятивные	<ul style="list-style-type: none"> <li>- выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению;</li> <li>- осознание качества и уровня усвоения знаний;</li> <li>- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ получения знаний;</li> <li>- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ответить на вопросы «Что я усвоил после работы с текстом?», «На какие темы я могу темы после работы с темой?», «Что у меня не получилось?» и оценить себя по шкале от 1 до 5;</li> <li>- написать письмо себе: через 5 лет на тему «... Числа я освоил ... тему, думаю, что она мне пригодится в будущем следующим образом: ...»</li> </ul>

На этапе констатации был проведен итоговый контроль на применение универсальных учебных действий обучающимися. Задания на этапе констатации были аналогичны заданиям на организационном этапе и

этапе реализации. За итоговые контрольные задания обучающийся мог получить максимальное количество баллов – 40.

Низкий уровень сформированности УУД составляет меньше 13 баллов, средний уровень – от 14 до 27 баллов, высокий уровень – от 28 до 40 баллов. Критерии оценивания учащихся на констатирующем и организационном этапах были одинаковыми.

Обучающимся было предложено выполнить 3 блока заданий на определение уровня развития познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий на основе аутентичного текста, статьи из американского интернет-издания The Atlantic.

### **Is social media bad for you? The evidence and the unknowns**

Three billion people, around 40% of the world's population, use online social media – and we're spending an average of two hours every day sharing, liking, tweeting and updating on these platforms, according to some reports. That breaks down to around half a million tweets and Snapchat photos shared every minute. With social media playing such a big part in our lives, could we be sacrificing our mental health and well-being as well as our time? What does the evidence actually suggest?

#### **STRESS**

People use social media to vent about everything from customer service to politics, but the downside to this is that our feeds often resemble an endless stream of stress. In 2015, researchers at the Pew Research Center based in Washington DC sought to find out if social media induces more stress than it relieves.

In the survey of 1,800 people, women reported being more stressed than men. Twitter was found to be a “significant contributor” because it increased their awareness of other people's stress.

But Twitter also acted as a coping mechanism – and the more women used it, the less stressed they were. The same effect wasn't found for men, whom the researchers said had a more distant relationship with social media. Overall, the

researchers concluded that social media use was linked to “modestly lower levels” of stress.

### ANXIETY

Researchers have looked at general anxiety provoked by social media, characterised by feelings of restlessness and worry, and trouble sleeping and concentrating. A study published in the journal *Computers and Human Behaviour* found that people who report using seven or more social media platforms were more than three times as likely as people using 0-2 platforms to have high levels of general anxiety symptoms.

### SLEEP

Last year, researchers from the University of Pittsburgh asked 1,700 18- to 30-year-olds about their social media and sleeping habits. They found a link with sleep disturbances – and concluded blue light had a part to play. How often they logged on, rather than time spent on social media sites, was a higher predictor of disturbed sleep, suggesting “an obsessive ‘checking’”, the researchers said.

The researchers say this could be caused by physiological arousal before sleep, and the bright lights of our devices can delay circadian rhythms. But they couldn’t clarify whether social media causes disturbed sleep, or if those who have disturbed sleep spend more time on social media.

### ADDICTION

Despite the argument from a few researchers that tweeting may be harder to resist than cigarettes and alcohol, social media addiction isn’t included in the latest diagnostic manual for mental health disorders.

That said, social media is changing faster than scientists can keep up with, so various groups are trying to study compulsive behaviours related to its use – for example, scientists from the Netherlands have invented their own scale to identify possible addiction.

### SELF-ESTEEM

Facebook had a positive effect on self-esteem compared to other activities that boost self-awareness. Mirrors and photos, the researchers explained, make us

compare ourselves to social standards, whereas looking at our own Facebook profiles might boost self-esteem because it is easier to control how we're presented to the world.

### WELL-BEING

Social media's effects on well-being are ambiguous, according to a paper written last year by researchers from the Netherlands. However, they suggested there is clearer evidence for the impact on one group of people: social media has a more negative effect on the well-being of those who are more socially isolated.

### RELATIONSHIPS

Even the mere presence of a phone can interfere with our interactions, particularly when we're talking about something meaningful, according to one small study. Researchers writing in the *Journal of Social and Personal Relationships* tasked 34 pairs of strangers with having a 10-minute conversation about an interesting event that had happened to them recently. Each pair sat in private booths, and half had a mobile phone on the top of their table. Those with a phone in eyeshot were less positive when recalling their interaction afterwards, had less meaningful conversations and reported feeling less close to their partner than the others, who had a notebook on top of the table instead.

### ENVY

In a study involving 600 adults, roughly a third said social media made them feel negative emotions – mainly frustration – and envy was the main cause. This was triggered by comparing their lives to others', and the biggest culprit was other people's travel photos. Feeling envious caused an "envy spiral", where people react to envy by adding to their profiles more of the same sort of content that made them jealous in the first place.

### LONELINESS

A study published in the *American Journal of Preventive Medicine* last year surveyed 7,000 19- to 32-year-olds and found that those who spend the most time on social media were twice as likely to report experiencing social isolation, which can include a lack of a sense of social belonging, engagement with others and

fulfilling relationships. Spending more time on social media, the researchers said, could displace face-to-face interaction, and can also make people feel excluded.

### CONCLUSIONS?

It's clear that in many areas, not enough is known yet to draw many strong conclusions. However, the evidence does point one way: social media affects people differently, depending on pre-existing conditions and personality traits.

As with food, gambling and many other temptations of the modern age, excessive use for some individuals is probably inadvisable. But at the same time, it would be wrong to say social media is a universally bad thing, because clearly it brings myriad benefits to our lives.

We'll be exploring this tension more over the next month, in a series of articles and videos in our special series #LikeMinded – and hopefully providing solutions that could help us all live a happier, healthier digital life.

### **Part 1.**

#### **1. Match the adjectives to the nouns**

social habits

positive evidence

clear effect

pre-existing conditions

sleeping media

#### **2. Find synonyms from the text**

equivocal

disappointment

field of view

cooperation

to increase

to realize

#### **3. Are the sentences true, false or the article doesn't say?**

Spending less time on social media, the researchers said, could displace face-to-face interaction, and can also make people feel excluded.

Social media's effects on well-being are ambiguous, according to a paper written last year by researchers from the USA.

Mirrors and photos, the researchers explained, make us compare ourselves to social standards, whereas looking at our own Facebook profiles might boost self-esteem because it is easier to control how we're presented to the world.

Twitter is increasingly a target of heavy activity of marketers.

**4. Find a small video from the Internet to the same topic. Describe two differences between the video and the text.**

### **Part 2.**

**1. Work in groups. Each group should create at least 5 questions about the text. Take turns to ask each other the questions about the text.**

**2. Work in groups. Create arguments for and against using social media. Read your statements to another group. Be ready to discuss the statements.**

### **Task for the first group:**

Write arguments for using social media. Create at least 5 sentences. Use these ideas or create your own.

- the economy
- education
- entertainment
- relationships
- creativity

### **Task for the second group:**

Write arguments against using social media. Create at least 5 sentences. Use these ideas or create your own.

- stress
- envy

- time
- relationships

**3. Work in groups. Create a project about the role of social media in your life. Use paper, pictures and pencils. Represent your projects.**

**Part 3.**

**Tick the things you can do in English**

- I can talk about social media
- I can follow a discussion where the speakers are trying to reach a decision
- I can put forward and react to ideas in a discussion

После проверки заданий итогового контроля, мы проанализировали уровень сформированности УУД у обучающихся контрольной и экспериментальной групп.

**Таблица 7 - Результаты итогового контроля КГ и ЭГ**

Результаты КГ			Результаты ЭК		
№	Фамилия и имя ученика	оценка	№	Фамилия и имя ученика	оценка
1	Евгений А.	17	1	Софья А.	19
2	Ангелина А.	16	2	Татьяна Б.	21
3	Наталья Б.	15	3	Виталий Б.	17
4	Кристина Б.	15	4	Анастасия В.	17
5	Никита Б.	18	5	Елена В.	27
6	Полина В.	19	6	Екатерина Д.	16
7	София Д.	28	7	Полина Е.	27
8	Анастасия К.	14	8	Глеб К.	18
9	Анастасия М.	15	9	Мария К.	21
10	Полина Р.	27	10	Станислав К.	28

11	Михаил Р.	18	11	Никита Н.	20
12	Алина С.	19	12	Кирилл Р.	23
13	Ярослав Ф.	24	13	Ольга Т.	19
14	Маргарита Х.	16	14		
15	Дарья Я.	17	15		
	Средний балл:	21,1		Средний балл:	23,9

Низкий уровень сформированности УУД составляет меньше 13 баллов, средний уровень – от 14 до 27 баллов, высокий уровень – от 28 до 40 баллов.

Таким образом, можно отметить, что средний балл в ЭГ увеличился на 2,4 балла, что свидетельствует о повышении уровня владения универсальными учебными действиями у обучающихся данной группы.

Увеличение среднего балла в КГ незначительно. Данные показывают, что владение универсальными учебными действиями у обучающихся данной группы осталось на прежнем уровне.

Таблица 8 – Сравнение результатов ЭГ и КГ по итогам эксперимента

Уровень владения УУД	Количество обучающихся ЭГ		Количество обучающихся КГ	
	До апробации спецкурса	После апробации спецкурса	До апробации спецкурса	После апробации спецкурса
Высокий	2	3	2	2
Средний	9	10	10	11
Низкий	2	0	3	2

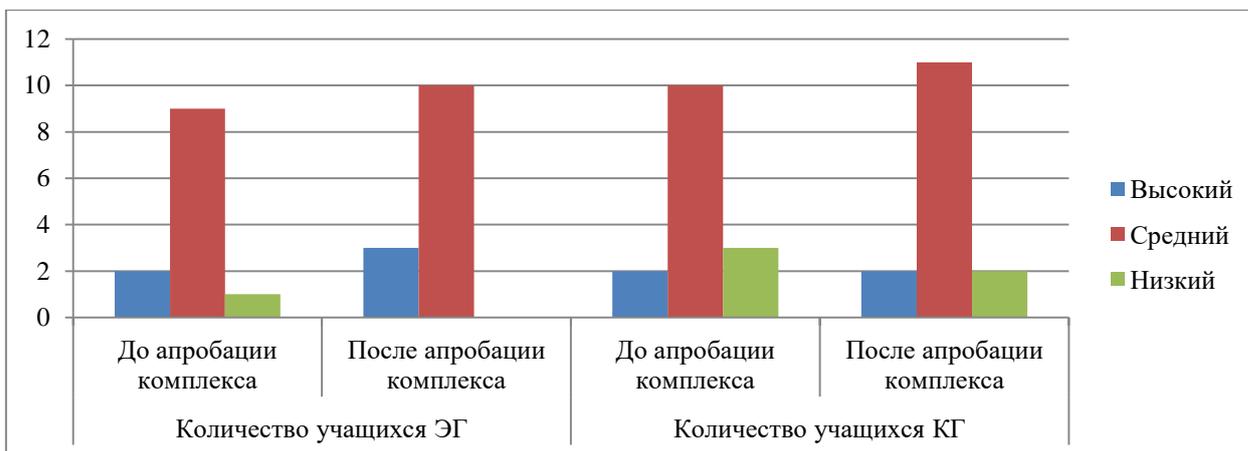


Рисунок 3 - Диаграмма распределения средних баллов по уровню владения УУД по результатам итогового контрольного задания

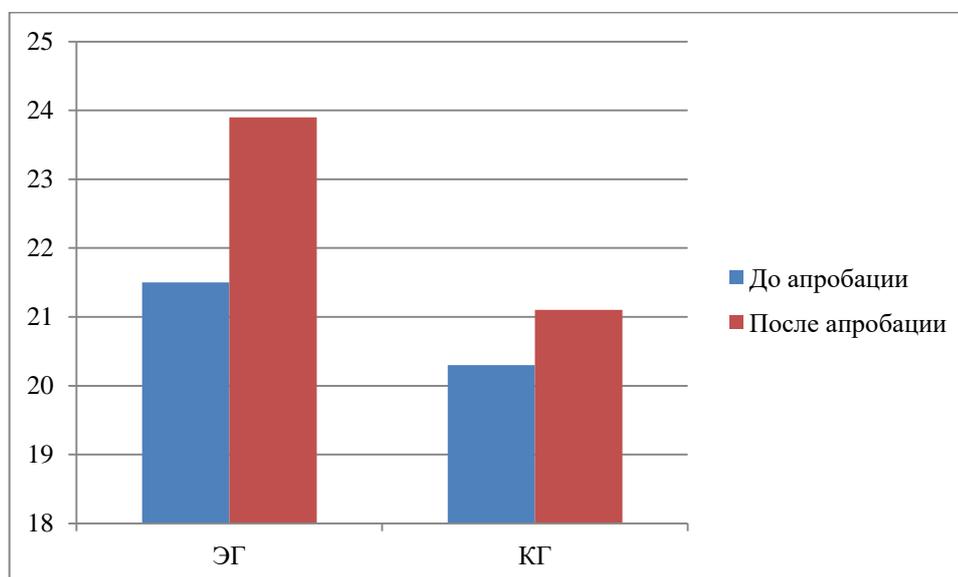


Рисунок 4 - Диаграмма распределения средних баллов по уровню владения УУД по результатам итогового контрольного задания

Сопоставив уровень владения УУД обучающимися, можно проследить, что в ЭГ количество учащихся, успешно применяющих универсальные учебные действия, увеличилось, а в КГ изменений в количестве учащихся, которые успешно применяли универсальные учебные действия, практически не произошло.

Для определения эффективности применяемого нами спецкурса мы использовали метод математической статистики:  $K(o) = K(эг) / K(кг)$

Где  $K(\text{ЭГ})$  – это средняя оценка, полученная в экспериментальной группе, а  $K(\text{КГ})$  – это средняя оценка в контрольной группе, занимавшейся по традиционной методике.

После проведения итогового контрольного тестирования были подсчитаны средние баллы ЭГ и КГ. Средний балл в ЭГ составил 23,9, а в КГ средний балл не претерпел значительных изменений – 21,1.

Для определения коэффициента эффективности опытно-экспериментальной работы, мы подставили полученные данные в формулу:  $K(o) = K(o) = 23,9/21,1 = 1,1$ .

Таким образом,  $K \geq 1$  служит основанием для выводов о том, что реализация разработанного нами спецкурса прошла успешно.

## **Выводы по главе 2**

1. Опытнo-экспериментальная работа состояла из четырех этапов: организационного, на котором мы определили уровень сформированности универсальных учебных действий в контрольной и универсальной группах, разработали содержание спецкурса, направленного на формирование универсальных учебных действий обучающихся; этапа реализации, на котором происходила апробация разработанного спецкурса в экспериментальной группе; этапа констатации, на котором осуществлялся итоговый контроль уровня сформированности универсальных учебных действий в экспериментальной и контрольной группах; и этапа интерпретации – анализа результатов эксперимента и подтверждение гипотезы.

2. Опытнo-экспериментальная работа была организована на базе Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральского государственного университета (национального исследовательского университета)» с 7 октября 2019 г. по 20 декабря 2019 г. В эксперименте приняли участие 28

студентов второго курса Высшей школы экономики и управления в возрасте от 18 до 20 лет. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в естественных условиях.

3. Опытно-экспериментальная работа заключалась в следующем:

- две группы обучающихся одного курса и направления обучения «Экономика» осваивали одинаковую программу вуза по дисциплине «Иностранный язык»;
- в экспериментальной группе помимо занятий в соответствии с программой дисциплины, применялся спецкурс, направленный на формирование универсальных учебных действий обучающихся;
- в контрольной группе процесс обучения происходил без изменений.

4. Начальный и итоговый уровень сформированности универсальных учебных действий обучающимися экспериментальной и контрольной групп определялся с помощью аналогичных контрольных заданий. Выявленный исходный уровень сформированности универсальных учебных действий показал необходимость разработки спецкурса, направленного на формирование универсальных учебных действий обучающихся.

5. По результатам итогового контрольного задания был подсчитан коэффициент эффективности опытно-экспериментальной работы, на основании которого сделан вывод о том, что реализация разработанного нами спецкурса прошла успешно и гипотеза подтверждена.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Сформированная у современного специалиста учебно-познавательная компетенция является основным из требований к развитию личности и к его профессиональной подготовке в современном мире. Изменения, связанные с вхождением России в Болонский процесс, распространением представлений о человеческом капитале, а также со сменой образовательной парадигмы привели к пониманию образования как непрерывного процесса саморазвития человека, не прекращающегося по завершении определенной образовательной ступени. Так как на рынке труда пользуются спросом специалисты, способные общаться на иностранном языке и работать с информацией на иностранном языке, а также готовые к самостоятельному обучению на протяжении всей жизни, необходимо формировать у обучающихся учебно-познавательную компетенцию.

В структуре учебно-познавательной компетенции можно выделить три компонента: когнитивный, деятельностный и ценностный. При формировании учебно-познавательной компетенции следует учитывать следующие педагогические условия: отбор содержания, отвечающего уровню сформированности универсальных учебных действий на данном этапе обучения, а также отбор аутентичных текстов проблемного содержания; организацию сотрудничества обучающихся на занятиях в форме командной работы; целенаправленное педагогическое сопровождение учебного процесса.

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральского государственного университета (национального исследовательского университета)». В эксперименте приняли участие 28 студентов Высшей школы экономики и управления в возрасте от 18 до 20 лет.

Целью нашей опытно-экспериментальной работы являлось доказательство выдвинутой гипотезы о том, что если в образовательном процессе использовать спецкурс, направленный на формирование универсальных учебных действий на основе модели формирования учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей, то уровень сформированности этой компетенции повысится.

Опытно-экспериментальная работа состояла из четырех этапов:

Организационный этап включал оценку сформированности универсальных учебных действий обучающихся как критерия сформированности учебно-познавательной компетенции в экспериментальной и контрольной группах. Студентам было предложено выполнить задания на работу с лексикой и общее понимание аутентичного текста, после этого студенты в группах выполняли задания на интерпретацию текста, составление вопросов и обсуждение; после этого студенты оценивали собственную работу с помощью подготовленного нами опросника.

Этап реализации состоял в апробации разработанного спецкурса в экспериментальной группе. В ходе опытно-экспериментальной работы был разработан спецкурс, который состоит из трех частей: задания на развитие познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий.

На этапе констатации после апробирования спецкурса и заданий был проведен итоговый контроль, который содержал задания, аналогичные заданиям, предложенным студентам на организационном этапе.

Последний этап интерпретации заключался в анализе результатов опытно-экспериментальной работы и выявлении эффективности разработанного нами спецкурса на основе модели формирования учебно-познавательной компетенции.

Результат итогового контроля выявил увеличения среднего балла в экспериментальной группе, в то время как средний балл контрольной группе существенно не изменился.

Исходя из результатов итогового контроля мы сделали вывод о том, что апробированный спецкурс способствовал повышению уровня сформированности универсальных учебных действий, и, следовательно, учебно-познавательной компетенции у членов экспериментальной группы. Поставленная цель работы достигнута, задачи выполнены, выдвинутая гипотеза экспериментально подтверждена.

### Библиографический список

1. Абросимов В. Н. Профессиональные качества преподавателя // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. № 6.
2. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Молчанов С. В., Салмина Н. Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал – 2011. – №1
3. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – №3.
4. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / Под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2008.
5. Белова, Т.В. Начинаящий учитель: проблемы адаптации // Вестн. Ишимского гос. пед. ин-та им. П.П. Ершова. – 2012. – № 1 (5). – С. 97–101.
6. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1982–1984.
7. Гальская, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н.Д. Гальская. - М. : Аркти, 2003.
8. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст]: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
9. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – №2.
10. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить работать с книгой
11. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
12. Жукова Н.А. Развитие учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранных языков // Мир науки, культуры, образования. – 2016 – №2

13. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. – 2008. – №3.
14. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. Москва, 2002.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность.– М., 1975.
16. Литонина, Н.В. Формирование учебно-познавательной компетенции школьников средствами иностранного языка / Н.В. Литонина // Иностр. языки в школе. - 2010. - № 1. - С. 9-14.
17. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М., 1983.
18. Методика обучения иностранным языкам. Модернизация образования. - Петербург : Каро, 2005.
19. Обласова, Т.В. Формирование универсальных учебных действий (учебно-информационных универсальных учебных действий средствами предметов гуманитарного цикла) [Текст] // Введение ФГОС основного общего образования. - Тюмень, 2012. - С. 21-30.
20. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. - М. : ООО "Типография Сарма", 2005. - 248 с.
21. Петровская Л.А. Основные характеристики компетентности в общении // Актуальные проблемы социальной психологии. – Ч. 1. – Кострома, 1986.
22. Планируемые результаты начального общего образования / Л. А. Алексеева, М. З. Биболетова ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – 2 - е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 120 с.
23. Поворознюк, О.А. Этапы организации самостоятельной работы бакалавров [Текст] //Средн. профессиональное образование. – 2012. – № 12. – С. 20–21.
24. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.

25. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования / под ред. Э.Д. Днепров, В.Д. Шадрикова. - М., 2002.

26. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – Воронеж, 1996.

27. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. – 2005. – №1.

28. Рубцова А.В. Перспективы развития личности в условиях реализации продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании. Available at: [http:// www.gisap.eu>ru/node/1377](http://www.gisap.eu>ru/node/1377)

29. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебное пособие для вузов. – СПб. и др.: Питер; Питер бук, 2001. – 536 с.

30. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Академия. – 2013. – 576 с.

31. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для ВУЗов. Москва: Школа-Пресс, 1995.

32. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие / С. Д. Смирнов. - М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

33. Соколова, И.А. Личностно ориентированный подход в формировании компетенций в системе профессионального образования : тез. докл. / И.А. Соколова. - Новосибирск, 2010.

34. Стандарт основного общего образования по иностранному языку. - Режим доступа: <http://omczo.org/publ>

35. Фалеева, Н.В. Компетентностный подход к обучению и иноязычные компетенции : тез. докл. / Н.В. Фалеева. - Новосибирск, 2010

36. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / М-во образования и науки РФ. - М.: Просвещение, 2013. – 63 с.

37. Хорешман В.С. Эффективность самостоятельной деятельности студентов неязыкового вуза как необходимое педагогическое условие развития учебно-познавательной компетенции в предметной области «иностраный язык». Известия ЮФУ. Технические науки. 2012; 10: 148 – 155.

38. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003; 2: 58 – 64.

39. Цукерман Г.А. Развитие учебного сообщества // Вопросы психологии. – 2004. – №1.

40. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности

41. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.

42. Dudeney G., Hockly N. How to teaching English with technology. N.Y.: Pearson Longman, 2007

43. Fried-Booth D.L. Modelling of teaching practice for future teachers of the English language // Journal of linguistic studies. 2009. - №2 (2). - Pp. 2-101

44. Savignon S. Communicative competence: Theory and classroom practice. Second edition. N.Y.: McGraw-Hill, 1997. - 56 p.

45. Warschauer M., Kern R. Network-based language teaching: Concepts and practice. Cambridge: Cambridge University Press Applied Linguistics Series, 2000. 52 p

Анкета определения актуальных тем

1. Как часто вы читаете статьи на английском языке?

- каждый день
- раз в неделю
- раз в месяц
- очень редко

2. Статьи на какие темы вы читаете на английском или русском языках?

- экономика
- психология
- социальные движения
- политика
- культура и искусство
- технологии
- свой вариант

3. Какие интернет-медиа на английском языке вы читаете? Напишите пожалуйста 1-2 варианта.

## **Занятие 2. An introvert's advice for networking**

Self-described introvert and veteran tech executive Karen Wickre shares her secret to cultivating professional connections with a minimum of anxiety and awkwardness.

There are two particular things that most of us hate about having to network. One is its baldly transactional nature. In a Harvard Business Review article, this wry definition of networking was offered: “the unpleasant task of trading favors with strangers.” The other is that needing to do it feels like a vulnerability. Reaching out to ask someone to put in a good word to a hiring manager, or getting a lead about a new opening, can make you feel desperate (shouldn't you be able to do this on your own??).

Having to put yourself in the hands of a stranger or near stranger for help is stressful, too. Add to that any kind of time pressure — say, if you've suddenly lost your job or you're in the midst of family upheaval — and you're likely to feel bad about yourself at a time when you need to appear to be on solid footing. That may make it doubly hard and painful to put yourself out there.

Here's a little secret: At some point, every one of us will have to ask for help from someone else. Maybe it's for a job or family advice; it might be about a career pivot or relocation; it could be for medical or retirement guidance. You, and everyone else, will need to reach out to a number of people for contacts, information, insights or support. Presumably, you are happy to lend a friendly hand (or ear) to other people. Now it's time to get OK with seeking help for yourself — that's the key to making networking work.

The key to overcoming your fears about networking is to practice a little bit every day — and to do it when you don't need specific help. I call it “keeping in loose touch”: You pop up now and again to your connections and acquaintances (old and new), without any obligation to follow up or see each other in person. If you do this when you're not feeling needy, you will begin to see yourself as a giver, not a taker. And if you can occasionally solve problems

for others as a result of these check-ins, it will help you get over your fear of feeling needy.

My guiding principle for easier networking is this: Nurture it before you need it. In his book *Friend of a Friend*, business school professor David Burkus (TED talk: *Why you should know how much your coworkers get paid*) zeroes in on the idea that the people you already know — but the ones who are our more distant contacts, or our “weak ties” — are the ones best suited to help you. As he observes, “When we have a career setback ... we tend to only tell a close circle of friends who may or may not be able to help. ... Instead, we ought to go to our weak and dormant ties, tell them our story, and see what opportunities they have. Even better, we ought to start a regular practice of re-engaging with our weak and dormant ties.” That’s what keeping in loose touch is about.

Long ago, my loose-touch habit consisted of a Post-it list of the phone calls I’d make each day stuck to the cover of a well-worn address book. If I missed anyone, they’d go on the next day’s Post-it list. Fast forward to the 21st century and much of our communication takes place via texting, direct messaging and email. None of these requires a phone call, so you don’t have to worry about interrupting anyone, because people can respond to you when they’re free. It’s also perfect for introverts; you can take the time to compose thoughtful messages, and you’re not as on-the-spot for a perfect response.

The effect of loose touch is to put you into someone’s consciousness for a few minutes, and vice versa. These moments serve as connective tissue (“we have this in common”) and a marker of your ongoing relationship. In cultivating loose-touch connections, know that your network won’t appear all at once; it takes steady, continuous work. It’s how I stay in touch with dozens of people. I’ll share tidbits seen on Twitter or other news of mutual interest. By “share,” I send a brief greeting and a link to something to read or watch. If you’re a regular on LinkedIn, you can keep in loose touch with contacts via private messages on that platform. Or you can use Facebook direct messages or private messaging on

Instagram — it just depends on which services you use and which ones your contacts use.

Loose touch is how I keep up with a diaspora of friends I made during my decade at Google. Many of them have moved on to work at many other companies. We send around funny or peculiar news items about our old employer or one of its competitors. There are times when I send a news link accompanied only by `¯_(ツ)_/¯` (a shrug), and it's not uncommon to just get back a K in return. Voila! It's a loose-touch moment.

Shared interests are fertile ground for loose touch, even with professional contacts. For example, my friend Erika is a dog lover and a fervent promoter of good customer experience. We often send each other dog GIFs, or we have a virtual laugh over the latest corporate mishandling of customers. Sometimes we do this via Twitter messages or in a private group that we share on Slack. Occasionally interspersed with our messages about dogs and corporate mishaps, one of us will pass along a workshop invitation or a lead for consulting work.

Loose touch may lead to an immediate in-person conversation, but it may not until much later (or at all). Years ago, I met a young PR staffer at a startup; I'll call her Jenny. Her boss, who had been a colleague with me at Google, brought Jenny to meet and talk with me about how to develop a company blog. As we changed jobs and traded friendly tweets or notes over the next few years, Jenny and I kept in (very) loose touch but we've never sat down face-to-face since that first meeting. Fast forward, and today she is a partner at a venture-capital firm. Last year, she introduced one of her firm's companies to me in the hopes that I could help them with content strategy. I was appreciative and took on their project. I've told Jenny that I'd like to thank her for the referral with a drink or meal — but even if we don't get around to it, our loose tie remains strong.

Just spending 10 minutes a day on loose touch can keep you connected with a lot of people. This small amount of effort can have a much bigger payoff, in good feelings if not in eventual outcomes. I usually do it in the mornings because my pre-work ritual of checking email and my news feeds is how I limber

up for the day. As I scan the headlines, I'll share a story or two that I know are of interest to people I know, along with a short note: "This made me think of you. What's your take? And how are you?"

There's one major downside of loose touch: a proliferation of invitations, questions and coffee dates you don't want. The whole point of loose touch is that it's not a burden. The more obligations you end up with, the less chance you have of keeping things loose, or of even keeping up. If, in response to a "thinking of you" note, you get an invite to meet at 2PM next Thursday for coffee with someone you don't know well, you're within your rights to put it off. You can delay it until you want to meet — or you can delay it forever. I've had slight acquaintances reach out, eager to join Google, and ask me to meet for coffee to talk about working there. Much as I'd like to be helpful, 30,000 more people have joined the company since I left. My information isn't that current. Instead, I rely on a boundary: I'll send an email with a couple of paragraphs with my broad impressions, perhaps include a recent article that's relevant, and sign off with genuine "good luck."

Julie is a serial entrepreneur and a master connector whom I know, and she is also a pro at loose touch. She believes that one reason she does it so easily is because of the network of women she met at her first "real" journalism job, which was at Time Inc. "It was such a great collegial environment, not competitive like other media outlets. We all helped each other," she says. "I still depend on them. When I ask myself how to tackle this next business challenge, I can call or email a dozen women to ask, 'Do you like this idea? How should I move forward?' It's usually feedback I'm looking for, but they often want to introduce me to other friends or contacts who might be able to help me reach my goal. The other women do the same when they have problems to solve."

In describing her circle, Julie touches on the main tenets of loose touch: you do it intermittently, not constantly, and there's an unforced quality that works for everyone. When I asked what drives her to not only connect but stay in touch over time, Julie said, "It goes back to the basics of being a good person, being a

good neighbor. You should always be looking out for your friends and former colleagues and neighbors. If you're a good person, you are always ready to help them — and then it's easy to receive or ask for help later.”

### **Part 1.**

#### **1. Match the adjectives to the nouns**

thoughtful principle

serial messages

business entrepreneur

pre-existing challenge

guiding conditions

#### **2. Find synonyms from the text**

equivocal

disappointment

invitation

cooperation

to believe

to begin

#### **3. Are the sentences true, false or the article doesn't say?**

People should always be looking out for their friends and former colleagues and neighbors.

Having to put yourself in the hands of a stranger or near stranger for help is not stressful.

Mirrors and photos, the researchers explained, make us compare ourselves to social standards, whereas looking at our own Facebook profiles might boost self-esteem because it is easier to control how we're presented to the world.

Twitter is increasingly a target of heavy activity of marketers.

**4. Find a small video from the Internet to the same topic. Describe two differences between the video and the text.**

### **Part 2.**

**1. Work in groups. Each group should create at least 5 questions about the text. Take turns to ask each other the questions about the text.**

**2. Work in groups. Create tips for introverts. Read your statements to another group. Be ready to discuss the statements.**

**3. Work in groups. Find one introvert in your group. Make a video interview about his or her tips for networking.**

**Part 3.**

**Tick the things you can do in English**

- I can talk about networking for introverts
- I can follow a discussion where the speakers are trying to reach a decision
- I can put forward and react to ideas in a discussion

### **Занятие 3. How Most Things You Know About Feminists Are Vicious Conservative Lies**

Given the mission of feminism, there are people of all genders are invested and conditioned to keep sexism and patriarchy alive have fought to distort feminism for the public.

Conservatives have done a very effective job of making feminism a “dirty word” so that many women and almost all men do not want to say they’re a feminist regardless if they agree with feminism or not. They’ve kept people so focused on trying to not be a feminist so we don’t see all the sexist policies the conservatives are pushing.

Here are a few popular quotes from popular conservative leaders:

“Feminism was established to allow unattractive women easier access to the mainstream.” – conservative radio host Rush Limbaugh

Feminism “encourages women to leave their husbands, kill their children, practice witchcraft, destroy capitalism and become lesbians” – television evangelist Pat Robertson

“Feminist is a bad word and everything they stand for is bad..Find out if your girlfriend is a feminist before you get too far into it. Some of them are pretty. They don’t all look like Bella Abzug.” – conservative activist and author Phyllis Schlafly

Misrepresentations of feminism are so powerful that many progressives and liberals today don’t necessarily want to self-identify as a feminist even when they believe in what feminism stands for. They don’t want women or anyone else to be abused, raped, exploited and discriminated against. They want all people, regardless of gender, sexual orientation, race, and class, be treated with respect and free to determine their own lives.

As much as they believe in what feminism stands for, they still have difficulty thinking they’re a feminist due to the aggressive smear campaign on feminism.

Let’s explore some commonly believed stereotypes of feminists. We’ll tell you the truth.

- Feminists hate men and think women are better – This is the biggest myth in the book and one that even some of the most educated, progressive people seem to think is true. Feminists stand against the sexism and oppression that society conditions us to perpetuate. That means both men AND women are raised to be prejudiced against women and limit what is possible for women to achieve. The point is to eradicate the sexist and oppressive thinking and action in both men

and women – not eradicate men. Giving freedom and rights to women doesn't take away those of men. This isn't a zero-sum game where there has to be a winner and a loser. In fact, with feminism, we all win.

- Only women can be feminists – Anyone committed to ending sexism and oppression can be a feminist, including men. Just as white people can stand against racism, men can stand against sexism. To stop sexism, we must help men identify and let go of their sexist thinking and action. Feminism also supports men in freeing themselves from the limits of traditional male roles and conforming to the patriarchal definition of masculinity based on sexual prowess, physical strength, ability to fight, inability to express emotions, and being the breadwinner as the only role they can have in the family. Male feminists are encouraged and supported to break free from traditional roles and discover what gives them a happy, meaningful life. So not only can feminists be men, feminism needs men and men need feminism!

- Feminism only cares about women – Given its name, most people think feminism is a female thing but feminism is actually for everyone, not just women. While feminism began focused more solely on issues related to being a woman, women do not experience their lives as merely women but also as women of different races, classes, sexual orientation, and other groupings. There was a backlash within the feminism movement who felt it overly represented issues of white, upper class women. This led to feminism expanding its focus to understanding how all these groupings of different power and privilege intersect to shape the everyday lives of women. Over time, this has led to seeing how essentially everyone – women, men, trans, non-binary, LGBTQ, people of color, poor, etc – is mistreated and exploited in socially acceptable ways due to their social status. Frankly there's not a single person who isn't pushed and punished into fitting into a box by society. That's why feminism is about liberation for everyone.

- There's no sexism so feminists aren't needed anymore – There are some people who believe sexism is dead and feminism isn't needed anymore. Things aren't really that bad, people are just whining, or it's just the way things are. But look around. We all know women and girls who have suffered from sexual assault, body image issues, street harassment, and domestic violence. Popular culture teaches our young daughters that they have to be skinny, wear skimpy clothing, be sexy but not slutty, and focus on their appearance and not their education. Some men still believe an attractive woman must want attention from men even if she says she doesn't, judge a woman's value based on how much they want to have sex with her, and treat women "like she's just a girl". Many men respect women but don't know what to do when their friends begin cat-

calling, when they see a friend taking advantage of a girl who has had too much to drink, or when they find out their girlfriend is a rape survivor or has experienced sexual violence. If sexism was dead and feminism wasn't needed, then these things would not be happening. But they are. Don't you want this to change?

- Feminists are angry and irrational people – Let's look at one of the issues that feminists get angry about. 1 in 4 girls and 1 in 6 boys will be sexually molested by 18 years old. 1 in 4 women in college survive rape or attempted rape. 52% of gay men and lesbian women report at least one incident of coercion by a same-sex partner. 2 in 3 survivors will know the perpetrator. 54% of sexual assault crimes do not go reported. 97% of rapists don't spend a single day in jail. The average prison sentence is 4 months. Heard enough? This is why feminists sometimes seem angry but we certainly are not irrational in why we're angry. If we need to say it loudly and risk looking "angry" and "unladylike" in order to stand up for women, men, and children who are being raped, we will. Wouldn't you?

- Feminists are all butch lesbians – There certainly are feminists who are butch lesbians and we're proud of them. There are also certainly many feminists who are straight and look traditionally feminine and we're proud of them too. In fact, we welcome and work with people of any stripe and shade who are fighting for equality and recognize the humanity in all people. Also we don't appreciate using homophobia to scare women into thinking feminism isn't for them.

- Feminists don't shave their armpits or legs – Some do and some don't but why do you care? A woman's worth shouldn't be judged by how hairless she is. It's her choice. Just like a man who decides to shave his face. See, feminists are not really concerned about what's under your arm. Instead, we are concerned about whether or not women feel pressured to look a certain "acceptable" way. Like how this stereotype is doing.

- Feminists can't make or take a joke – We think we're pretty funny actually. We just don't make jokes aimed at hurting, demeaning, or belittling other people. We don't stay quiet when someone makes a joke at the expense of a certain gender, race, class, or sexual orientation or if they use a stereotypes that encourage prejudice. If someone was making fun of you and your family, wouldn't you want someone to say something?

- Feminists are useless – If feminists were useless then, women wouldn't be able to be freely reading this right now. Thanks to feminists in the past, women can attend school, vote, hold political positions, choose to work inside or outside the home, decide if and when to have children, and choose when, if, and to whom they get married. There are a so many things that we take for

granted everyday that we have earlier feminists to thank for. We hope that future generations will thank us someday for making the future a more equal and safe place for everyone!

So the next time someone starts bringing up tired old stereotypes about feminists, feel free to correct them on it. You've heard it here from an official feminist.

Sandra Kim is the Founder and CEO of Everyday Feminism. She brings together her personal and professional experience with trauma, personal transformation, and social change and gives it all a feminist twist.

## **Part 1.**

### **1. Match the adjectives to the nouns**

conservative assault

old leaders

political stereotypes

irrational positions

sexual people

### **2. Find synonyms from the text**

equivocal

political position

field of view

cooperation

to increase

to realize

### **3. Are the sentences true, false or the article doesn't say?**

Feminists hate men and think women are better.

Feminists can make or take a joke.

Feminists are angry and irrational people.

Feminists don't shave their armpits or legs.

**4. Find a small video from the Internet to the same topic. Describe two differences between the video and the text.**

## **Part 2.**

**1. Work in groups. Each group should create at least 5 questions about the text. Take turns to ask each other the questions about the text.**

**2. Work in groups. Create arguments for and against feminism as a social movement. Read your statements to another group. Be ready to discuss the statements.**

**Task for the first group:**

Write arguments for feminism as a social movement. Create at least 5 sentences.

Use these ideas or create your own.

- the economy
- education
- relationships
- creativity
- equality

**Task for the second group:**

Write arguments against feminism as a social movement. Create at least 5 sentences. Use these ideas or create your own.

- stress
- the economy
- time
- relationships

**3. Work in groups. Create a picture of the modern feminist and her life. Use paper, pictures and pencils. Represent your projects.**

**Part 3.**

**Tick the things you can do in English**

- I can talk about feminism as a social movement
- I can follow a discussion where the speakers are trying to reach a decision
- I can put forward and react to ideas in a discussion



## Занятие 4. Could a Few Billionaires Close the World's Poverty Gap?

### Could a Few Billionaires Close the World's Poverty Gap?

This week, the richest business leaders and investors from around the world have gathered in Davos, Switzerland, for the annual meeting of the World Economic Forum. In keeping with tradition, a small portion of the agenda will be devoted to global development and the plight of people living at the other end of the global income distribution.

Philanthropy is one way of linking the fortunes of these disparate communities. What if some of the mega-rich could be persuaded to redistribute their wealth to the extreme poor?

This question may feel hackneyed, but it deserves a fresh hearing in light of a dramatic reduction in the global poverty gap over the past several years. The theoretical cost of transfers required to lift all poor people's income up to the global poverty line of \$1.90 a day stood at approximately \$80 billion in 2015, down from over \$300 billion in 1980. (Those values are in 2015 dollars, and the size of the global poverty gap in 2015 is an overestimate compared with the World Bank's tentative poverty estimate for the same year, because the two estimates treat Nigeria differently.)

### Official Foreign Aid Now Exceeds the Annual Cost of Closing the Poverty Gap



These figures come from the authors' calculations using data from the OECD and the World Bank (Credit: The Brookings Institution)

This reduction can be unpacked into two parts. The first is a steep decline in the number of people living below the global poverty line. This is increasingly

recognized as one of the defining features of the era. A United Nations goal to halve the poverty rate in the developing world between 1990 and 2015 was nearly achieved twice over. The second and lesser-known factor is the shrinking average distance of the world's poor from the poverty line. In 1980, the mean daily income of those living below \$1.90 was \$1.09. In 2012 it was 25 cents higher, at \$1.34 (in 2011 dollars).

Despite this good news, global poverty still demands attention. Hundreds of millions of people continue to suffer this most acute form of deprivation. In several countries, the prospects for ending poverty over the next generation, in line with a recently endorsed successive U.N. goal, appear challenging at best.

The figure above illustrates that in 2006, global aid flows exceeded the cost of the global poverty gap for the first time. This suggests that the elimination of extreme poverty should be possible simply through a more efficient allocation of aid. However, this confuses foreign aid's goals and functions. The bulk of official foreign aid is used in the provision of public goods, such as physical infrastructure and strengthening institutions. Only 2 percent is directed to social payments and their administration. If the elimination of extreme poverty is to be achieved through targeted transfers, it depends on sources other than foreign aid.

The main source of transfers to the poor is welfare programs run and financed by developing countries themselves. These social safety nets have emerged as an increasingly prominent instrument in the toolkit of developing-economy governments. Eighty-three percent of developing economies employ unconditional cash-transfer programs, although many are small in scale. Several countries are in the process of building the apparatus for more accurate targeting and authentication through the assembly of beneficiary registries and the rolling out of identity programs. In at least 10 developing countries, social safety nets have succeeded in establishing a social floor by lifting all those people under the poverty line up above the threshold. In the vast majority, however, safety nets are insufficiently targeted or generous for that purpose, reflecting not only resource constraints, but also political choices that can be resistant to change.

A complementary approach is to consider the role of private mechanisms and wealth. NGOs were among the original pioneers of cash transfers in the developing world. More recently, the NGO GiveDirectly has designed a compelling new method of charitable giving that sends money directly to the poor using digital monitoring and payment technology. Its approach has received strong endorsements from independent charity assessors and has been validated by impact evaluations. Yet the scale of its existing donations remains tiny relative to the global poverty gap.

This is where Davos's global elite could come into play: What difference could a philanthropic donation from the world's richest people make?

To explore this question, we begin by identifying those developing countries that are home to a least one billionaire. (Our analysis is restricted to billionaires by data, not by the potential largesse of the world’s multi-millionaires. We focus our attention on billionaires in the developing world given the traditional focus of philanthropy on domestic causes.) Let’s assume that the richest billionaire in each country agrees to give away half of his or her current wealth among his or her fellow citizens, disbursed evenly over the next 15 years, roughly in accordance with the Giving Pledge promoted by Bill Gates. That money would be used exclusively to finance transfers to poor people based on their current distance from the poverty line. Transfers would be sustained at the same level for the full 15-year period with the aim of providing a modicum of income security that might allow beneficiaries to sustainably escape from poverty by 2030.

The following table summarizes the key results. In each of three countries—Colombia, Georgia, and Swaziland—a single individual’s act of philanthropy could be sufficient to end extreme poverty with immediate effect. Swaziland is an especially striking case as it is among the world’s poorest countries, with 41 percent of its population living under the poverty line. In Brazil, Peru, and the Philippines, poverty could be more than halved, or eliminated altogether if the billionaires could be convinced to match Mark Zuckerberg’s example and increase their donation to 99 percent of their wealth.

### Could a Country’s Richest Citizen Get Rid of Poverty in His or Her Home Nation?

COUNTRY	COST PER YEAR TO CLOSE THE POVERTY GAP		WEALTHIEST BILLIONAIRE	NET WORTH	POVERTY RATE	
	POVERTY GAP	WEALTHIEST BILLIONAIRE			PRE-TRANSFER	POST-TRANSFER
Nigeria	\$12,070 m	A. Dangote	\$14,700 m	45%	43%	
Swaziland	\$85 m	N. Kirsh	\$3,900 m	41%	0%	
Tanzania	\$1,645 m	M. Dewji	\$1,250 m	40%	39%	
Uganda	\$1,035 m	S. Ruparelia	\$1,100 m	33%	32%	
Angola	\$1,277 m	I. dos Santos	\$3,300 m	28%	25%	
S. Africa	\$1,068 m	J. Rupert	\$7,400 m	18%	14%	
Philippines	\$648 m	H. Sy	\$14,200 m	12%	3%	
Nepal	\$144 m	B. Chaudhary	\$1,300 m	12%	8%	
India	\$5,839 m	M. Ambani	\$21,000 m	12%	10%	
Guatemala	\$215 m	M. Lopez Estrada	\$1,000 m	12%	10%	
Venezuela	\$870 m	G. Cisneros	\$3,600 m	11%	9%	
Georgia	\$40 m	B. Ivanishvili	\$5,200 m	10%	0%	
Indonesia	\$845 m	R. Budi Hartono	\$9,000 m	9%	6%	
Colombia	\$444 m	L. C. Sarmiento	\$13,400 m	7%	0%	
Brazil	\$1,223 m	J. P. Lemann	\$25,000 m	4%	1%	
Peru	\$95 m	C. Rodriguez-Pastor	\$2,100 m	3%	1%	
China	\$3,072 m	W. Jianlin	\$24,200 m	3%	2%	

These figures come from the authors’ calculations using data from *Forbes*, the International Monetary Fund, PovcalNet, and the World Bank. Poverty rates

post-transfer are calculated based on the average distance of the poor from the poverty line. (Credit: The Brookings Institution)

In other countries—Nigeria, Tanzania, Uganda, and Angola—the potential impact on poverty is only modest. A number of factors account for differences between countries, but two factors that penalize African countries are especially noteworthy. First, the depth of poverty in Africa remains high, with 15 percent of the population living on less than \$1.00 a day; and second, Africa has relatively high prices compared to other poor regions, which means more dollars are required to deliver the same amount of welfare.

For those nations that have more than one billionaire, an alternative scenario is that the country's club of billionaires makes the pledge together and combines resources to tackle domestic poverty. This would end poverty in China, India, and Indonesia—countries that rank first, second, and fifth globally in terms of the absolute size of their poor populations. The last two columns of the following table describe the results.

### **Part 1.**

#### **1. Match the adjectives to the nouns**

business line

striking leaders

resource case

poor constraints

poverty regions

#### **2. Find synonyms from the text**

payment technology

key results

field of view

resources

to increase

to realize

#### **3. Are the sentences true, false or the article doesn't say?**

Hundreds of millions of people continue to suffer of deprivation.

The main source of transfers to the poor is welfare programs run and financed by developing countries themselves.

The theoretical cost of transfers required to lift all poor people's income up to the global poverty line of \$1.90 a day stood at approximately \$80 billion in 2015, down from over \$300 billion in 1980.

**4. Find a small video from the Internet to the same topic. Describe two differences between the video and the text.**

**Part 2.**

**1. Work in groups. Each group should create at least 5 questions about the text. Take turns to ask each other the questions about the text.**

**2. Work in groups. Create arguments for and against closing the world's poverty gap by money. Read your statements to another group. Be ready to discuss the statements.**

**Task for the first group:**

Write arguments for closing the world's poverty gap by money. Create at least 5 sentences. Use these ideas or create your own.

- the economy
- education
- entertainment
- relationships
- creativity

**Task for the second group:**

Write arguments against closing the world's poverty gap by money. Create at least 5 sentences. Use these ideas or create your own.

- stress
- envy
- time
- relationships

**3. Work in groups. Create a social advertisement about the ways of closing the world's poverty gap.**

**Part 3.**

**Tick the things you can do in English**

- I can talk about closing the world's poverty gap
- I can follow a discussion where the speakers are trying to reach a decision
- I can put forward and react to ideas in a discussion