



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**  
**ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

На правах рукописи

**ГРИГОРЬЕВА АЛЕНА ФЕЛИКСОВНА**  
**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ**  
**ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

**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:  
71.08 % авторского текста

Выполнил (а):  
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1  
Григорьева А. Ф.

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

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор  
Быстрой Е. Б.

*Быстрой*

**Челябинск**  
**2021**

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ .....	13
1.1 Формирование коммуникативной иноязычной компетенции как педагогическая проблема .....	13
1.2 Модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов .....	27
1.3 Педагогические условия реализации модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.....	45
Выводы по главе 1.....	56
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ .....	58
2.1 Цель, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.....	58
2.2 Ход и результаты опытно-экспериментальной работы .....	71
Выводы по главе 2.....	84
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	87
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	92
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	107

## ВВЕДЕНИЕ

В связи с изменениями в российском обществе, выходом в мировое пространство, иностранный язык становится реально востребованным в жизни и профессиональной деятельности человека. Основной целью обучения иностранному языку при этом становится развитие у обучающихся необходимого для межкультурного общения уровня коммуникативной компетенции.

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что учебной дисциплине «Иностранный язык» отводится существенная роль в создании условий для формирования у обучающихся адекватной современному уровню знаний картины мира и развитие у них интереса к мировой и национальной культурам.

Изменения, происходящие в различных сферах современного общества, не могли не коснуться системы высшего образования. В результате интеграции российского образования в общеевропейское пространство выдвигаются новые требования к профессиональной подготовке студентов педагогических вузов.

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки Педагогическое образование и Психолого-педагогическое образование в требованиях к результатам освоения программы бакалавриата отмечена необходимость формирования способности у будущих выпускников коммуникации в устной и письменной формах на иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Таким образом, формирование коммуникативной иноязычной компетенции студента рассматривается как необходимое условие для успешной будущей профессиональной деятельности выпускника педагогического вуза. Тем не менее, несмотря на пристальное внимание к изучению иностранных языков

в последние годы, уровень знаний российских студентов остается ниже желаемого результата. Это свидетельствуют о необходимости поиска преподавателями иностранного языка наиболее оптимальных и целесообразных образовательных технологий по формированию у будущих педагогов коммуникативной иноязычной компетенции. Несмотря на достаточно большое количество работ, посвященных изучению данной проблемы, многие особенности профессиональной подготовки студентов педагогических вузов остаются пока вне поля зрения большинства современных исследователей. Недостаточно разработана также система организационно-методического обеспечения данного процесса.

Анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы позволил выделить следующие **противоречия**: между современными требованиями профессионального рынка труда к иноязычному образованию педагогов и реально существующим низким уровнем их языковой подготовки, между личной заинтересованностью студентов в овладении иностранным языком как инструментом профессиональной деятельности и содержанием программы обучения иностранному языку в вузе, не предусматривающей формирование коммуникативной иноязычной компетенции.

На основании вышеуказанных противоречий можно сделать вывод, что существует очевидная необходимость формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, поскольку она поможет им эффективно осуществлять будущую профессиональную деятельность и эффективно взаимодействовать с будущими коллегами, что положительно повлияет на развитие многих сфер жизнедеятельности людей в современном российском обществе.

Выявленные противоречия определяют **актуальность** данной проблемы исследования, которая заключается в необходимости теоретического и методического обеспечения формирования

коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.

Актуальность, недостаточная разработанность и значимость разрешения данной проблемы определили тему нашего диссертационного исследования: **«Формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов»**.

**Цель** исследования – теоретическое обоснование, разработка и апробация модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, определение и верификация комплекса педагогических условий ее успешного функционирования.

**Объектом** исследования является процесс профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

**Предметом** исследования выступает процесс формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.

**Гипотеза** исследования: процесс формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов (студентов-бакалавров, обучающихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) может быть более эффективным, если разработать и внедрить педагогическую модель, которая будет:

- построена на основе системного, коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов;
- будет включать в себя нормативно-целевой, организационно-содержательный, операционально-деятельностный, контрольно-оценочный блоки;
- обеспечена комплексом педагогических условий, включающим использование аутентичного учебного материала, доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения, профессионально-

мотивированную ориентацию студентов в процессе изучения иностранного языка.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы необходимо было решить следующие **задачи**:

- проанализировать современное состояние проблемы формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов;
- систематизировать и уточнить понятийный аппарат проблемы исследования;
- выбрать методологические подходы и разработать на их основе модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов;
- определить комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования;
- проверить эффективность разработанной модели и комплекса педагогических условий формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов в ходе опытно-экспериментальной работы.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили идеи и положения теорий системного (L. von Bertalanffy, D. Easton, В. Г. Афанасьев, В. С. Данилова, Т. А. Ильина, Н.Н. Кожевников, З. Ш. Тухтаева и др.), коммуникативно-деятельностного (J. Dewey, Э. Г. Азимов, И. Л. Бим, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Щукин и др.), компетентностного (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Д. А. Иванов, Е. Я. Коган, О. Е. Лебедев, И. П. Мединцева и др.) подходов; работы, посвященные изучению вопросов сущности понятия коммуникации (А. L. Sillars, P. Vangelisti, Г. М. Андреева, М. С. Андрианов, С. В. Бориснев, Е. П. Ильин, И. П. Яковлев и др.); компетенции и компетентности (О. В. Кудряшова, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.); труды, посвященные вопросам коммуникативной компетенции (И. Л. Бим, И. А. Зимняя, В. В. Сафонова и

др.), коммуникативной иноязычной компетенции и ее компонентного состава (Д. Н. Нумес, М. З. Биболетова, И. Л. Бим, А. А. Леонтьев, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, А. Н. Щукин и др.), педагогического эксперимента (В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский и др.), документы и нормативные акты в области образования («Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Высшего Образования», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2020 г.» и др.).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы была использована совокупность следующих **методов** исследования:

- теоретические методы (изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, конкретизация, сопоставление, обобщение, систематизация);
- эмпирические методы (тестирование, анкетирование, беседа, педагогический эксперимент);
- методы математической обработки статистических данных экспериментального обучения.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в период с 2019 по 2020 гг. в естественных условиях образовательного процесса вуза.

На **констатирующем** этапе нами были определены цель, задачи, объект, предмет, гипотеза исследования; разработан понятийный аппарат; изучено состояние разработанности проблемы формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов в теории и практике высшего профессионального образования; проведен анализ Федерального государственного образовательного стандарта 3++ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), учебных планов, рабочих программ и диссертационных исследований; разработан комплекс заданий в рамках модуля “English Literature”; создан критериально-диагностический инструментарий для осуществления входного и итогового контроля;

выявлены критерии и уровни сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.

На **формирующем** этапе нами была разработана модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов; выявлен комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования, а именно: использование аутентичного учебного материала, доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения, профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка; апробирована разработанная модель и комплекс педагогических условий формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.

На **обобщающем** этапе обработаны результаты апробирования разработанной нами модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов; сформулированы выводы, оформлен текст диссертационного исследования; результаты исследования внедрены в образовательный процесс высшей школы.

**На защиту выносятся следующие положения:**

– коммуникативная иноязычная компетенция студента педагогического вуза – это вид профессиональной компетенции будущего специалиста, обеспечивающий самостоятельную реализацию коммуникативного иноязычного взаимодействия в будущей педагогической деятельности. В её структуру входят языковой, речевой, социокультурный и компенсаторный компоненты.

– модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов построена с учетом требований социального заказа современного общества, Федерального государственного образовательного стандарта 3++ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и требований работодателей.



– педагогическая модель представляет собой совокупность нормативно-целевого, организационно-содержательного, операционально-деятельностного и контрольно-оценочного блоков.

– комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность функционирования модели, включает: использование аутентичного учебного материала; доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения; профессионально-мотивированную ориентацию студентов в процессе изучения иностранного языка.

**Научная новизна** исследования заключается в следующем:

– определена методологическая стратегия исследования проблемы формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов – взаимосвязь системного, коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов, функционирование которой обеспечивает продуктивное решение вышеназванной проблемы;

– на основе данных подходов разработана модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, состоящая из нормативно-целевого, организационно-содержательного, операционально-деятельностного, контрольно-оценочного блоков и опирающаяся на принципы профессионально-ориентированной и коммуникативной направленности, проблемной ситуативности, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности;

– определен, теоретически обоснован и проверен в ходе опытно-экспериментальной работы комплекс педагогических условий эффективного функционирования разработанной модели формирования исследуемой компетенции у студентов педагогических вузов, включающий: использование аутентичного учебного материала; доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения; профессионально-

мотивированную ориентацию студентов в процессе изучения иностранного языка;

– разработан критериально-диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в расширении научно-педагогических представлений о содержании, роли, особенностях процесса формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, что проявляется в следующем:

– уточнены понятия «профессиональная компетенция», «коммуникативная иноязычная компетенция студента педагогического вуза», «формирование», «формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов», что способствует расширению понятийно-терминологического аппарата современной педагогики высшей школы;

– выявлены компоненты коммуникативной иноязычной компетенции: языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный, что позволяет проследивать процесс личностной трансформации и определяет стратегию построения педагогической модели;

– реализованы взаимосвязанные методологические подходы (системный, коммуникативно-деятельностный, компетентностный), что способствует обогащению методологической базы высшего профессионального образования с учетом специфики формирования исследуемой компетенции;

– обоснованы педагогические условия эффективного функционирования модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов: использование аутентичного учебного материала; доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения; профессионально-

мотивированную ориентацию студентов в процессе изучения иностранного языка.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что:

- разработана и реализована модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, а также ее организационно-методологический аппарат (комплекс заданий);

- верифицированы педагогические условия эффективного функционирования модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов;

- определены и охарактеризованы критерии (языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный) и уровни (низкий, средний, высокий) сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов;

- разработан и применен критериально-диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов

**Обоснованность и достоверность результатов** проведенного исследования обеспечивается методологической обоснованностью теоретических положений; доскональным анализом научной литературы в области философии, педагогики и психологии; выбором и использованием достоверных теоретических и эмпирических методов, соответствующих цели исследования; корректной организацией и длительностью опытно-экспериментальной работы, поэтапной проверкой и статистической обработкой полученных результатов исследования; подтверждением выдвинутой гипотезы исследования результатами апробации модели и педагогических условий ее эффективного функционирования.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись:

– через участие в научно-практических конференциях и семинарах: Международная научно-практическая конференция «Приоритетные направления научных исследований. Анализ, управление, перспективы» (Челябинск, 2021); XXVI международная научно-практическая конференция «Научные исследования: проблемы и перспективы» (Анапа, 2021); Всероссийская научно-практическая конференция «Современная российская наука: актуальные вопросы, достижения и инновации» (Пенза, 2021);

– в процессе педагогической деятельности в условиях реализации разработанной модели и педагогических условий ее эффективного функционирования в ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

**Структура исследования.** Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (134 источника, из них 12 на иностранном языке), 4 приложения. Текст занимает 126 страниц, содержит 5 таблиц и 11 рисунков.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

## **1.1 Формирование коммуникативной иноязычной компетенции как педагогическая проблема**

Российская система высшего образования действует в условиях роста торговых и финансовых отношений, социально-культурной модернизации. В последнее время наблюдается активное интегрирование российских университетов и институтов в мировое образовательное пространство. В связи с этим возрастает потребность в специалистах со знанием иностранного языка с целью профессионального взаимодействия на международном уровне. Иноязычная компетенция в профессиональной сфере является фактором статусного роста специалиста.

Внедрение такого рода компетенции в структуру высшего образования можно расценивать как важный ресурс для развития нашей страны, как фактор всестороннего развития личности в многокультурном обществе. Назревает необходимость изменения содержания и технологий согласно новой языковой ситуации в обществе. Освоение коммуникативной иноязычной компетенции в профессиональной сфере представляется невозможным посредством традиционных методов. Появляется необходимость в создании новых программ и форм взаимодействия с преподавателем, что позволит студентам получить опыт решения коммуникативных задач в профессионально-языковых ситуациях.

Это влечет за собой отказ от привычной традиционной схемы «профессиональная компетентность + иностранный язык» и принятие того факта, что два этих компонента являются сегодня одним целым. Кроме этого способность связно и логично излагать мысли, адекватно использовать правила языка согласно социокультурным нормам коммуникативного поведения, желание регулярно восполнять пробелы в

знаниях являются важными показателями готовности специалиста к межкультурному сотрудничеству в профессиональной сфере [109].

Согласно Федеральному государственному стандарту высшего образования 3++ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование [81] иностранный язык является обязательной дисциплиной, цель которой заключается в формировании коммуникативной иноязычной компетенции будущего специалиста в профессиональной среде. Под владением коммуникативной иноязычной компетенцией понимается способность к полноценному иноязычному общению. Проанализировав рабочие программы по дисциплине «Иностранный язык», мы обнаружили одну положительную тенденцию: большинство преподавателей вузов сходятся во мнении, что основной целью иноязычного образования будущих специалистов по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование является формирование коммуникативной иноязычной компетенции в профессиональной сфере. Тем не менее, существуют разногласия, касающиеся самого определения «коммуникативная иноязычная компетенция» и структуры ее содержания в целом, и у студентов педагогических вузов в частности. Попытка внести ясность в этот вопрос и систематизировать понятийный аппарат по этой проблеме стали целью написания данного параграфа.

В структуру понятийного аппарата проблемы формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов мы включаем базовые и комплексные понятия. К базовым понятиям мы относим понятия «компетенция», «коммуникация», «студент педагогического вуза», «формирование», а к комплексным – «профессиональная компетенция», «коммуникативная иноязычная компетенция студентов педагогических вузов», «формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов».

Структура понятийного аппарата рассматриваемой проблемы представлена на рисунке 1. Порядок рассмотрения в тексте диссертационного исследования указанных понятий отмечен номерами.

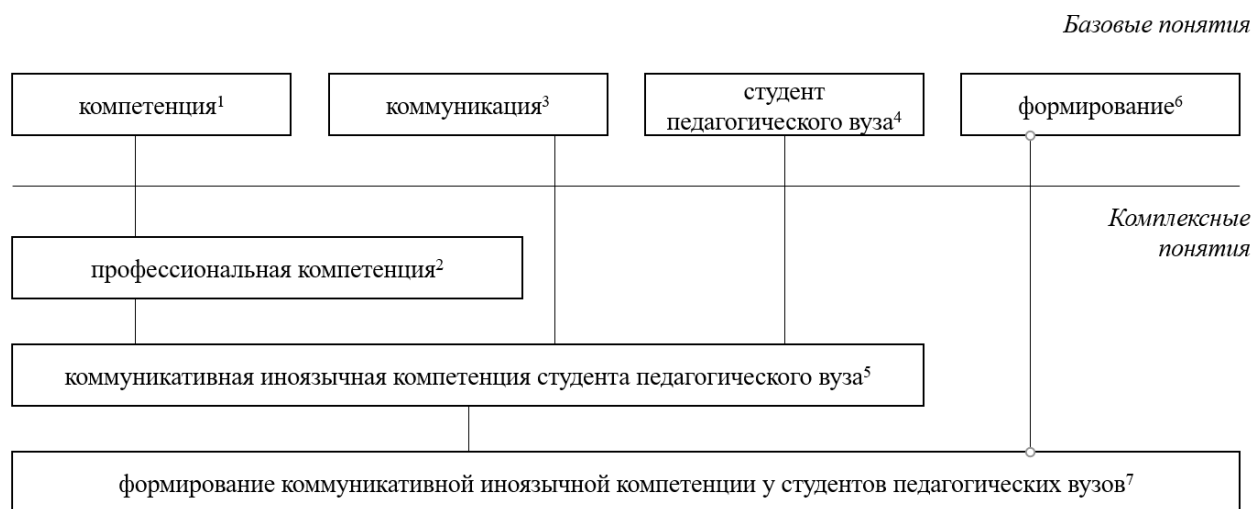


Рисунок 1 – Понятийный аппарат проблемы формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов

Рассмотрим данные понятия более подробно.

Для начала обратимся к понятию «**компетенция**». Анализ точек зрения современных исследователей на трактовку, содержание и контекст использования понятия «компетенция» позволил нам прийти к выводу, что понятие «коммуникация» является объектом исследования многих наук (педагогике, психологии, социологии и других). Соответственно, существуют различные подходы к определению понятия «коммуникация», которые зависят от конкретной сферы деятельности. В большинстве современных источников термин «компетенция» интерпретируется двумя способами:

- это власть какого-либо института или должностного лица, позволяющая осуществлять какие-либо действия в определенной сфере;
- диапазон проблем, в которых какое-либо лицо хорошо разбирается [17; 19; 20; 54; 85; 92; 94].

В. Д. Шадриков дает следующее определение понятию «компетенция»: компетенция – это «готовность осуществлять какую-либо

деятельность для решения определенных задач на основе усвоенных знаний, умений и навыков» [66].

О. В. Кудряшова, в свою очередь, считает, что «компетенция всегда корреспондируется с внутренней готовностью к взаимодействию с другими субъектами деятельности в процессе решения различного рода задач. Обязательным считается наличие в ней определенных личностных качеств» [58].

В своем диссертационном исследовании мы будем придерживаться точки зрения А. В. Хуторского, который считает неотъемлемыми составляющими компетенции знания, умения, навыки и личностные качества индивида, позволяющие ему квалифицированно осуществлять его профессиональную деятельность [102, с. 141].

Таким образом, **компетенция** – это совокупность взаимосвязанных друг с другом знаний, умений, навыков и личностных качеств, позволяющих специалисту эффективно и продуктивно осуществлять какой-либо вид деятельности. В своем исследовании мы разграничиваем понятия «компетентность» и «компетенция». Главным отличием данных понятий является то, что содержание понятия «компетентность» намного шире, объемнее понятия «компетенция», и может включать в себя обладание человеком сразу несколькими компетенциями. Компетенция предполагает наличие у человека определенных знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для осуществления его будущей профессиональной деятельности, а компетентность – это уже имеющийся опыт применения уже имеющихся сформированных компетенций.

Что касается **профессиональных компетенций**, то их составными частями являются не только профессиональные знания и умения, но и личностные качества, к которым относится умение адекватно взаимодействовать с коллегами и пользоваться новой информацией в профессиональных целях [108]. Профессиональная компетентность состоит из профессиональных компетенций, позволяющих рассматривать её как



полиструктурный, многофункциональный социально-психологический феномен.

Мы считаем, что термин «компетентность» является более общим в сравнении с компетенцией и имеет ярко выраженный целостный характер, так как понимается как общая способность индивида производить определенный вид работы [18]. Данной позиции придерживаются такие исследователи, как Э. Ф. Зеер [42], Э. Э. Сыманюк [79], Л. М. Митина [71], А. В. Хуторской [106], С. Е. Шишов [110] и др.

Признавая целостный характер понятия «компетентность», тем не менее, мы считаем, что профессиональные компетенции также имеют сложную структуру и множество функций, реализующиеся при выполнении конкретных видов профессиональной деятельности, ограничивающих функциональный диапазон первых.

Признавая тот факт, что существует большое количество профессиональных компетенций, предназначенных для выполнения конкретной профессиональной деятельности, мы отмечаем, что большинство из них ассимилируют большую часть характеристик профессиональной компетентности.

Многие ученые полагают, что профессиональная компетенция подразумевает наличие теоретических знаний в определенной научной области, сформированность профессиональных умений, способностей и инициативности при осуществлении профессиональной деятельности, сформированность профессиональной ориентации в соответствии с имеющимися моральными ценностями [56].

Таким образом, в своем исследовании под **профессиональной компетенцией** мы будем рассматривать систему теоретических знаний в определенных областях, сформированность профессиональных умений, активное проявление способностей и инициативности личности при осуществлении профессиональной деятельности.

Поскольку ключевым понятием в нашем исследовании является коммуникативная иноязычная компетенция студентов педагогических вузов, рассмотрим понятие «коммуникация». Сам термин «коммуникация» (от лат. *communicatio* — сообщение, связь, путь сообщения) обозначает смысловой аспект социального взаимодействия. Коммуникация представляет собой взаимодействие людей друг с другом с целью получения или сообщения информации, необходимой для качественного выполнения функциональных обязанностей; воздействия, то есть управления поведением индивидов, их состоянием и отношением к целям, задачам и прочим особенностям жизнедеятельности организации; удовлетворения собственной потребности индивида в общении [37].

Рассмотрим точки зрения некоторых ученых относительно понятия «коммуникация». По мнению И. П. Яковлева, коммуникация – это «научная дисциплина о месте и роли коммуникации в обществе, её развитии и структуре, коммуникационных процессах и средствах» [120]. С. В. Бориснев понимает под коммуникацией «процесс передачи и восприятия информации по различным каналам с помощью разных коммуникативных средств» [21]. М. С. Андрианов считает, что коммуникация – это «смысловой аспект социального взаимодействия» [3]. Следующие ученые (Лесли Бакстер, Уилфрид Силларс, Анита Вангелисти) полагают, что коммуникация – это «средство, с помощью которого люди конструируют и поддерживают свои отношения» [123]. Г. М. Андреева под коммуникацией понимает «акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанные на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду людей» [2]. Е. П. Ильин дает следующее определение термину «коммуникация»: коммуникация – это «акт или частный вид коммуникации, который является продуктом, как внешних явлений, так и внутреннего ментального состояния» [47, с. 65].

Современное общество стремится к интеграции во всех сферах человеческой деятельности. Данное стремление является требованием

современности по причине глобализации во всем мире. Чтобы им соответствовать, необходимо владеть культурой общения. Поэтому сущностью современного высшего образования является коммуникативное образование [67].

Проанализировав существующие в научной литературе подходы к трактовке термина «коммуникация», мы сделали вывод, что **коммуникация** – это смысловой аспект социального взаимодействия, сознательное, адресное и целесообразное влияние на взгляды и ценности своего собеседника, построенное преимущественно на рациональной основе.

Поскольку нами исследуются способы формирования коммуникативной иноязычной компетенции именно у студентов педагогических вузов, раскроем данное понятие.

Итак, **студент педагогического вуза** – это будущий специалист в области педагогики, которому предстоит участвовать в устройстве жизни и организации обучения воспитанников. Становление студента педагогического вуза специалистом в педагогической сфере – это процесс преобразования личности студента под воздействием приобретаемых профессионально-значимых ценностных ориентаций.

Б. М. Бим-Бад рассматривает определения понятия «педагог» с двух сторон:

– «лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию и обучению и имеющее специальную подготовку в этой области»;

– «учёный, разрабатывающий теоретические проблемы» педагогики [78, с. 186].

Во время получения высшего образования будущий педагог получает фундамент будущего профессионального роста. Студент педагогического вуза не только знакомится с будущей профессией, но и приобретает опыт реального профессионального взаимодействия. С первых курсов

обучающийся оказывается внутри педагогического процесса в роли объекта и субъекта педагогической практики. У студента появляется возможность осуществления анализа хода учебного процесса не только с точки зрения обучающегося, но и с профессиональной точки зрения: обучающийся не только сдает зачеты и экзамены, но и учится их принимать; не только слушает лекции, но и учится их вести; не только общается с однокурсниками, но и учится управлять общением в коллективе. Студент может анализировать стиль, приемы и методы преподавания, развивать свои рефлексивные навыки и учиться приемам педагогической техники.

Содержание профессиональной деятельности педагога детерминирует свод требований к его личности. Обзор литературы по вопросам профессионального образования в педагогике [25; 38; 50; 51; 78] позволил нам сформулировать качества, которыми должен обладать педагог: высокая гражданская ответственность и социальная активность; интеллигентность и высокий интеллектуальный уровень, духовная культура, желание и умение работать с людьми; готовность к созданию нового и принятию творческих решений; готовность к постоянному самообразованию. Все профессиональные требования, предъявляемые к учителю, можно объединить в три взаимосвязанных и взаимодополняющих комплекса: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии преподавателя; специальные знания, умения и навыки по преподаваемому предмету [88, с. 325–327].

Умение общаться – важная составляющая педагогического образования, ведь на протяжении всей профессиональной деятельности педагогу придется взаимодействовать с разными людьми. В вузе будущий педагог строит отношения с одногруппниками и педагогами. Особое значение для будущей педагогической деятельности имеет умение работать в команде. Общение также является элементом самодиагностики и может характеризовать педагога с двух сторон: как личность и как специалиста. Общение с окружающими в процессе обучения поможет вовремя

скорректировать недостатки, перестроить манеру общения, развить эмпатические способности.

Таким образом, **студент педагогического вуза** – это будущий специалист в области педагогики, которому предстоит заниматься организацией и проведением воспитательного или образовательного процесса, а также осуществлять разработку программ обучения или воспитания.

В нашем исследовании ключевым является понятие **«коммуникативная иноязычная компетенция студента педагогического вуза»**, которая способствует профессионально-личностному становлению педагога в плане коммуникации.

Многие зарубежные и отечественные исследователи занимались вопросами определения понятия коммуникативной иноязычной компетенции (М. З. Биболетова, И. Л. Бим, И. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. А. Миролубов, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, П. В. Сысоев, И.И. Халеева, А. Н. Шамов, А. В. Щепилова, G. Broughton, H. D. Brown, Deller, Larsen-Freeman, Lee McKey, Lewis, Nickols и др.). Однако, несмотря на постоянные исследования в данной области, до сих пор нет единой трактовки этого сложного понятия и определенности в его компонентном составе.

Западные ученые рассматривают коммуникативную иноязычную компетенцию как «способность обучающегося адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях и его умение организовывать речевое общение с учетом социокультурных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания» [130].

По мнению отечественного лингвиста А. А. Леонтьева, коммуникативная иноязычная компетенция – это «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В

её основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах» [63].

Российский педагог и лингвист А. Н. Щукин понимает под коммуникативной иноязычной компетенцией «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [116, с. 139].

Ученый И. Л. Бим понимает под коммуникативной иноязычной компетенцией «способность и реальную готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение обучающихся к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения» [14, с. 159–160].

В. В. Сафонова, в свою очередь, считает, что коммуникативная иноязычная компетенция – это «определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками, умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающий основу для коммуникативного бикультурного развития» [89, с. 97].

Отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что коммуникативная иноязычная компетенция понятие сложное и многокомпонентное. Вопросом изучения компонентного состава коммуникативной иноязычной компетенции занимались как отечественные, так и зарубежные ученые такие как Я. ван Эк, Д. Хаймс, Д. Савиньон, М. Канали, М. Свейн, П. Дуайе, Л. Бахман, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, М. Н. Вятютнев, В. А. Звегинцев, Н. И. Гез, Н. Д. Гальскова, В. В. Сафонова, А. А. Миролубов, Р. П. Мильруд, М. З. Биболетова, Д. И. Изаренков, М. Л. Воловикова, В. Г. Костомаров, И. Л. Бим. Однако, проанализировав ряд

работ, посвященных данной проблеме, мы пришли к выводу, что до сих пор нет единого определения её составляющих. Исследователи подходят к описанию структуры компонентного состава коммуникативной иноязычной компетенции с позиций собственных интересов и выделяют в ней то, что является наиболее значимым для конкретной науки.

Педагог и учёный И. Л. Бим выделяет следующие компоненты коммуникативной иноязычной компетенции:

- языковой компонент (знание и владение языковыми средствами изучаемого языка);
- речевой компонент (умение осуществлять речевую деятельность на иностранном языке);
- социокультурный компонент (владение фоновыми знаниями, предметами речи);
- компенсаторный компонент (умение выходить из положения при наличии дефицита языковых средств);
- учебно-познавательный компонент (умение учиться) [14].

В. В. Сафонова включает в структуру коммуникативной иноязычной компетенции речевую, языковую, социокультурную и компенсаторную компетенции [89].

Представленные выше компетенции М. З. Биболетова дополняет учебно-познавательной компетенцией [11].

В документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранными языками: изучение, преподавание, оценка» предлагается следующая модель коммуникативной иноязычной компетенции: лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция и прагматическая компетенция [125]. Под лингвистической компетенцией понимаются «фонологические, лексические, грамматические знания и умения, независимо от социолингвистической ценности и прагматической функции их реализации». Социолингвистическая компетенция включает в себя «социокультурные условия использования

языка и является связующим звеном между коммуникативной и другими компетенциями». В прагматическую компетенцию входят «экстралингвистические элементы, которые обеспечивают общение» [107, с. 51–52].

По мнению Е. Н. Солововой, коммуникативная иноязычная компетенция содержит в себе следующие составляющие:

- лингвистическая компетенция (овладение определенной суммой знаний и навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой);
- социолингвистическая компетенция (способность осуществлять выбор языковых форм и использовать их в соответствии с контекстом);
- социокультурная компетенция (знание собственной культуры и культуры стран изучаемого языка);
- дискурсивная компетенция (наличие определенных навыков и умений организации логичной и последовательной речи);
- стратегическая компетенция (умение ставить задачи и добиваться поставленной цели);
- социальная компетенция (готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией) [95].

Опираясь на рабочую программу по профилю «Русский язык. Литература» и принимая во внимание многокомпонентную структуру коммуникативной иноязычной компетенции, в своем исследовании мы будем придерживаться классификация В. В. Сафоновой, которая включила в компонентный состав коммуникативной иноязычной компетенции речевую, языковую, социокультурную и компенсаторную компетенции. Данные компетенции, на наш взгляд, являются ключевыми или базовыми, т.е. являются тем минимальным количеством иноязычных компетенций, которым должен владеть выпускник педагогического вуза для



осуществления успешной и эффективной коммуникации в профессиональной и повседневной сферах общения.

Изучив рабочие программы дисциплин основной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, мы выяснили, что дисциплина «Иностранный язык» является базовой в структуре образовательной программы, и предполагает формирование у студентов общих знаний, умений и навыков, но не в рамках выбранного профессионального направления.

Изучение дисциплины «Иностранный язык» обусловлено необходимостью использовать полученные знания, умения и навыки в научно-исследовательской и будущей профессиональной деятельности и преследует следующие цели:

- ознакомить студентов с грамматическими структурами, лексикой, характерными для устной и письменной профессионально-ориентированной коммуникации; с правилами делового этикета;

- развить умение использовать английский язык в профессиональной деятельности; читать тексты профессионально-ориентированного характера; осуществлять поиск информации по полученному заданию; работать со справочной литературой и другими источниками информации; воспринимать на слух содержание аудиоматериалов профессиональной направленности;

- способствовать владению всеми видами речевой деятельности – говорение, слушание, чтение, письмо в профессиональном контексте; навыками выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на английском языке.

Таким образом, **коммуникативная иноязычная компетенция студента педагогического вуза** – это вид профессиональной компетенции будущего специалиста, обеспечивающий самостоятельную реализацию коммуникативного иноязычного взаимодействия в будущей педагогической деятельности.

Рассмотрим аспекты формирования данного вида компетенции.

В педагогической литературе «**формирование**» определяется как придание определенной формы и законченности чему-либо. Английский психолог Джон Равен отмечает ценностно-мотивационную сторону личности, которая выражается в личностном принятии и осознании социального значения профессионально значимых целей [84; 131].

Мы разделяем точку зрения В. Г. Крысько, которая считает, что **формирование** – это «становление личности под воздействием различных факторов, достижение зрелости, позволяющей успешно и ответственно выполнять разнообразные социальные роли» [57].

Учитывая вышеизложенное, мы пришли к следующей трактовке: **формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов** – это комплексные положительные количественные и качественные изменения структуры компетенции и функционирование ее структурных элементов в целенаправленном образовательном процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

Чтобы охарактеризовать процесс становления коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов и разработать способы его эффективной реализации, нужно провести анализ существующих научных исследований по данному вопросу.

Проблема формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов всесторонне изучается современными учеными [15; 40; 41; 114]. Так, О. Г. Бырдина, Е. А. Юринова и С. Г. Долженко [24] рассматривают проблему формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогического вуза посредством CLIL, а Т. А. Шкерина и А. А. Бобенко [111, с. 115–119] отмечают необходимость разработки и внедрения в процесс подготовки будущих педагогов программы языкового клуба как педагогического средства в формировании исследуемой компетенции.

Проанализировав ряд научных исследований, мы можем констатировать, что в педагогике и связанных с ней дисциплинах накопился положительный опыт формирования коммуникативной иноязычной компетенции. Несмотря на то, что наличие данных исследований и является неплохой предпосылкой для формирования исследуемой нами компетенции, их результаты не могут быть перенесены механически в наше исследование. Они могут быть экстраполированы в плоскость нашей работы и сфокусированы на его предмете. Ведь такой аспект подготовки студентов педагогических вузов как формирование у них коммуникативной иноязычной компетенции не в должной степени нашел отражение в теории и практике высшего профессионального образования, в частности, отсутствует целостная модель становления исследуемой компетенции, а также не разработан комплекс педагогических условий её эффективного функционирования. Ограниченная научно-методическая разработанность проблемы привела нас к необходимости создания целостной эффективно функционирующей модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.

## **1.2 Модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов**

Реалии сегодняшнего дня и потребность современного общества в высококвалифицированных специалистах диктуют цели обучения в высших учебных заведениях. Согласно нормативным документам, во время обучения в вузе у будущих выпускников педагогических вузов должна формироваться коммуникативная иноязычная компетенция, которая необходима для их будущей профессиональной деятельности. В процессе профессиональной подготовки студентов необходимо стремиться к достижению такого уровня сформированности у них коммуникативной иноязычной компетенции, при котором они смогут выстроить такие

отношения с будущими коллегами, результатом которых будет достижение сотрудничества.

Недостаточная освещенность данной проблемы привела нас к разработке модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.

Рассмотрим и определим понятие «модель». Современный словарь иностранных слов трактует понятие «модель» следующим образом: «модель - лат. *modulus*, схема, изображение или описание предмета, явления или процесса в природе и обществе, изучаемых как их аналог» [94, с. 358]. С. А. Бешенков определяет понятие «модель» как «искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту или явлению, отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [10].

В исследовательской деятельности «модель – это отправная точка, т.е. то, с чем сравнивается исследуемый объект. Но модель – это также и способ представления результатов исследования, объединения их в целостную картину» [23]. Модель является основным понятием метода моделирования.

Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в разных областях научного знания. Моделирование придает процессу исследования целенаправленный, технологический характер. Моделирование является общенаучным методом исследования, при котором «изучается не сам объект познания, а его изображение в виде модели, но результат исследования переносится с модели на объект» [61].

В педагогической энциклопедии даётся следующее определение понятию «моделирование»: «моделирование – это построение копий, моделей педагогических материалов, явлений и процессов. Используется для схематического изображения исследуемых педагогических систем» [93, с. 68].

Новый словарь иностранных слов определяет моделирование как исследование каких-либо объектов познания на их моделях, построение моделей реально существующих предметов, явлений или процессов.

Метод моделирования исследовали в своих трудах многие ученые (В. Г. Афанасьев, А. П. Беляева, В. П. Беспалько, В. А. Веников, Б. А. Глинский, В. П. Давыдов, А. Н. Дахин, О. Х. Рахимов, Г. В. Суходольский, В. А. Штофф, П. Г. Щедровицкий и др.) [26; 34; 36; 112].

Наиболее полным, на наш взгляд, определением моделирования является определение, данное профессором и доктором психологических наук Г. В. Суходольским, который определяет моделирование как «процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами» [97].

По мнению российского методолога П. Г. Щедровицкого, для успешного моделирования «необходимо представлять себе вид исходного материала, характер нового продукта, а также определить способы и виды преобразований, необходимых для достижения результата» [115, с. 95].

Таким образом, под моделью мы будем понимать определенную систему, структура которой в целом отражает ключевые компоненты педагогического процесса развития соответствующих компетенций. Модель должна отражать важные характеристики, быть простой, понятной и удобной для апробации, необходимого изменения и дополнения ее структуры в ходе опытно-экспериментальной работы. А под целью процесса моделирования мы рассматриваем построение такой модели, которая будет способствовать поэтапному формированию всех компонентов исследуемой компетенции при применении наиболее эффективных форм, методов и средств обучения.

Модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов представляет собой интегративно-целостный процесс, который являет собой строгую взаимосвязь всех

блоков, реализация которых происходит в определенной последовательности. Разработанная нами модель является взаимосвязью следующих блоков: нормативно-целевого, организационно-содержательного, операционально-деятельностного и контрольно-оценочного. Далее мы подробно раскроем содержание каждого из блоков модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.

**Нормативно-целевой** блок является важным системообразующим звеном разработки модели, основной целью здесь является сопоставить общие задачи подготовки будущего выпускника с задачами профессионального обучения, которые конкретизируются в образовательных стандартах и рабочих программах. В основе данного блока лежит Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (3++) 44.03.05 Педагогическое образование.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (3++) 44.03.05 Педагогическое образование формирование способности осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (-ых) языке (-ах) (УК-4). Таким образом, формирование коммуникативной иноязычной компетенции является ключевым в подготовке выпускников высшего образовательного учреждения.

Реализация данной цели осуществляется на основе методологических подходов. Подход понимается нами как методологическая основа процесса формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов. В процессе создания модели и проведения педагогического исследования перед исследователем встает вопрос выбора его принципиальной методологической ориентации, т.е. «необходимость определения своей позиции по поводу того, под каким углом будет рассматриваться объект изучения» [117].

Основными теоретико-методологическими подходами в педагогике являются: системный (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, В. А. Якунин); деятельностный (И. Б. Ворожцова, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); компетентностный (О.Е. Лебедев, Г. Н. Сериков, А. С. Хуторской); личностный (Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя, К. Роджерс); культурологический (Б. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, М. С. Каган, Н. Б. Крылова); аксиологический (В. Г. Воронцова, А. В. Кирьякова, А. А. Орлов, З. И. Равкин, А. А. Ручка); полисубъектный (диалогический) (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Г. С. Трофимова); антропологический (Б. М. Бим-Бад., К. Д. Ушинский).

Для разработки модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов мы определили следующую совокупность теоретико-методологических подходов: системный, коммуникативно-деятельностный и компетентностный подходы, позволяющие обеспечить решение проблемы нашего исследования. Анализ литературы, раскрывающей особенности процесса подготовки студентов к иноязычной коммуникации, позволяет прийти к выводу, что совокупность этих подходов создает наилучшие возможности для решения выявленной проблемы. Прокомментируем выбор нами именно этих методологических подходов. Итак, системный подход позволил нам разработать целостную модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, выявить структурно-компонентный состав и внутренние связи модели. Но вместе с тем следует отметить, что системный подход не позволяет наполнить разработанную нами модель деятельностным содержанием. Таким образом, коммуникативно-деятельностный подход тоже необходим в нашем исследовании, так как формирование компетенции у обучающихся возможно только в учебном процессе, т.е. в деятельности, в основе которой лежит коммуникативное взаимодействие. Данный подход позволил нам определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности. Наконец,

компетентностный подход позволил нам определить характеристику и наполнение формируемой нами компетенции.

Далее мы подробно раскроем содержание каждого из выбранных нами подходов.

Понятия «система» и «**системный подход**» являются одними из наиболее часто используемых терминов в научном лексиконе. Основы системного подхода были разработаны в трудах главного идеолога этого направления за рубежом Л. фон Берталанфи [124], а также группой его последователей – Р. Л. Акофом, А. Раппопортом, М. Месаревичем, Р. Уотерманом и др. Наибольшее распространение в России системный подход получил в XX-XXI вв. и в педагогике представлен в трудах В. П. Беспалько, Ю. А. Конаржевского, В. С. Лазарева, А. Н. Майорова, М. М. Поташника, П. И. Третьякова и др.

Понятие «система» рассматривалось как тождественное понятию целого, состоящего из частей или элементов. В 50-х годах XX в. Д. Истон в своей книге “The Political System: An Inquiry into the State of Political Science” писал: «В самое последнее время понятие системы стало привлекать особое внимание, став основанием для определенной точки зрения на вещи: от рассмотрения мельчайшей клетки человеческого тела как системы до все более крупных и емких систем – самого человеческого существа как организма, человеческой личности, малых групп и крупных учреждений, обществ и совокупности обществ, таких как международная система» [128].

В отечественной науке под системой понимается совокупность взаимодействующих элементов, составляющих целостное образование, имеющих новые свойства по отношению к ее элементам. Например, Т. А. Ильина дает следующее определение: «Система – выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление» [48, с. 16]. Каждый элемент системы может иметь собственное



функциональное значение и на основе этого взаимодействовать с другими ее элементами.

Системный подход представляет собой определенный этап в развитии методов познания, исследовательской и конструкторской деятельности, способов описания и объяснения природы анализируемых или искусственно создаваемых объектов [100].

Использование системного подхода, как подчеркивают В. С. Данилова и Н. Н. Кожевников, предполагает реализацию методологических требований, т.е. этапов исследования:

- выделение элементов исследуемого целого в качестве самостоятельных образований;
- исследование структуры устойчивых связей, возникающих между элементами в результате их взаимодействия;
- применение выделенной структуры в качестве алгоритма для исследования конкретных явлений и процессов [35, с. 57].

Схематично системный подход можно представить в виде цепочки: определение цели – выявление необходимых ресурсов – планирование – принятие решения о достижении цели – реализация – контроль – анализ результата.

Таким образом, необходимость системного подхода к решению теоретических и практических проблем в современном мире «диктуется самой жизнью и, прежде всего, высокой степенью интеграции образовательных процессов» [4], где, как никогда ранее, «всё связано со всем», когда решение одной проблемы зависит от решения множества других, когда «сами проблемы приобретают системный, комплексный характер» [4].

Системный подход позволяет нам изучить системные свойства исследуемой нами компетенции и определить общие характеристики разработанной нами модели. Однако данный подход не выделяет деятельностные характеристики нашей модели, отсюда возникает

необходимость использования **коммуникативно-деятельностного подхода**.

В условиях социально-экономических преобразований, происходящих в России, взаимодействия, коммуникация и коммуникативные процессы являются ведущей социальной силой осмысления, утверждения и конституирования новых отношений во всех сферах социальной жизни. Коммуникативные знания и умения все больше признаются «неотъемлемым компонентом современного образования» [68]. В настоящее время коммуникативное образование приобретает свой собственный статус, предъявляются новые требования к изучению иностранных языков, а именно, умение решать личностные и профессиональные задачи при помощи иностранного языка. Многие современные люди рассматривают изучение иностранного языка как способ расширения кругозора, познания мира, развития бизнеса, установления новых контактов. Таким образом, для многих людей иностранный язык сегодня перестал быть самоцелью. Люди учат язык не только для того, чтобы знать его, а для того, чтобы общаться на нем и развиваться. Такой подход к обучению и является, на наш взгляд, верным. В таком случае, ключевой задачей обучения иностранному языку является формирование коммуникативной иноязычной компетенции. Эффективным средством достижения данной цели является, по нашему мнению, коммуникативно-деятельностный подход.

Коммуникативно-деятельностный подход разрабатывается с 1981 года. Основы данного подхода были заложены в трудах психологов С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, И. А. Зимней и др. Рассмотрим определение понятия «коммуникативно-деятельностный подход», которое даётся в педагогической энциклопедии: коммуникативно-деятельностный подход – это «современный подход к обучению, рассматриваемый в качестве теоретической базы построения системы обучения неродному языку. Он ориентирует занятия по языку на обучение общению, использование языка

с целью обмена мыслями. Для этого первостепенное внимание уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в общении и усвоении с ее помощью профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации» [73, с. 100–101].

Ключевыми понятиями данного подхода являются «коммуникация» и «деятельность», а именно, коммуникация на иностранном языке спровоцированная какой-либо деятельностью и связанная с ней.

Коммуникативная составляющая данного подхода оправдана тем, что именно через коммуникацию человек познает мир, накапливает знания, приобретает новые умения и навыки. Термин «коммуникативность» не стоит рассматривать в узком понимании. В своих трудах И. Л. Бим отмечает, что «коммуникативность не сводится лишь к установлению социальных контактов с помощью речи и к овладению туристическим языком. Коммуникативность является приобщением людей к духовным ценностям других народов» [13, с. 40]. Деятельностный аспект предполагает не пассивное получение готовых знаний через педагога, а самостоятельное добывание знаний в процессе исследовательской деятельности и решения проблемных ситуаций. Концепция «обучения через деятельность» была предложена американским ученым Джоном Дьюи. Основными принципами его концепции являются: учет интересов обучающихся, учение через обучение мысли и действию, свободная творческая работа и сотрудничество [126].

Из вышеизложенного следует, эффективное обучение коммуникации возможно только в процессе вовлечения студентов в различную деятельность и в процессе моделирования реальных жизненных ситуаций, которые должны быть интересны и полезны для студентов. Таким образом, коммуникативно-деятельностный подход позволяет рационально использовать резервный потенциал традиционных и современных методов обучения. Все это позволяет сделать вывод о безграничных возможностях и

перспективности использования коммуникативно-деятельностного подхода в формировании коммуникативной иноязычной компетенции.

Системный и коммуникативно-деятельностный подходы способствуют выявлению структурных и деятельностных характеристик разработанной нами модели. Однако для четкого представления содержания коммуникативной иноязычной компетенции, нам необходим **компетентностный подход**. Несмотря на то, что существует множество точек зрения по поводу сущности и структуры понятий «компетенция» и «компетентность», во многих научных трудах компетентностный подход рассматривается в качестве основы профессионального образования, а также связующего звена между образовательным процессом и интересами конкретных работодателей, неотъемлемой части управления качеством образования [1].

В своем становлении компетентностный подход в обучении иностранному языку прошёл несколько этапов:

– 1960-1970 гг. – введение в научный аппарат категории «компетенция»; исследование в теории обучения языкам разных видов языковой/коммуникативной компетенции, создание предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность»;

– 1970-1990 гг. – использование категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языку, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности»;

– с 1990 гг. – в документах Совета Европы компетенции стали рассматривать как желаемый результат образования, определены основные глобальные компетенции [44].

Данный подход является объектом исследования как отечественными (В. А. Адольф, В. И. Байденко, А. С. Белкин, Ю. В. Варданян, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, И. П. Иванов, А. К. Маркова, А. В.

Хуторской и др.), так и зарубежными учеными (Г. Клемп, Д. Мак-Клелланд, Дж. Равен, Л. Спенсер, Н. Хомский, К. Шнайдер и др.) [44; 46; 103].

Анализ исследований по этому вопросу позволил нам выявить различные взгляды на компетентностный подход. Так, по мнению отечественного учёного Е. Я. Когана, компетентностный подход – это «принципиально новый подход, который требует пересмотра отношения к позиции учителя, к обучению обучающихся; этот подход должен привести к глобальным изменениям от изменения сознания до изменения методической базы» [53].

Д. А. Иванов считает, что компетентностный подход – это «попытка привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда, подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях» [45].

По мнению исследователя О. Е. Лебедева, компетентностным подходом является «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [62, с. 3–12]. Рассмотрим более подробно вышеупомянутые принципы:

– Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся.

– Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

– Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

– Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения [70].

Анализ исследований в области компетентностного подхода показал, что результатом его реализации должна стать характеристика формируемых в образовательном процессе компетенций и их содержательная характеристика. Преимуществом компетентностного подхода является сохранение автономии и гибкости в структуре и содержании учебного плана. Компетентностная модель будущего педагога не ограничивает сферу его будущей профессиональной деятельности. В ней отражены требования к компетенциям, которыми должен обладать любой выпускник вуза. Набор компетенций, который получит обучающийся в ходе учебно-профессиональной подготовки, предоставит ему академическую мобильность, которая позволит ему быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда в быстро меняющемся мире технологий.

Таким образом, данный перечень подходов способен изменить сущность и назначение предмета «иностранный язык», принимая во внимание изменившиеся условия, касающиеся современных потребностей в необходимости применения иностранного языка специалистами не только для установления контакта с их профессиональными коллегами, но и ради постижения культуры. Языку отводится в этом профессиональном диалоге культур особая роль. Он начинает выступать как в качестве инструмента, так и адекватного орудия претворения в жизнь всех профессиональных коммуникативных намерений специалиста при вступлении его в контакт со специалистами другой страны и культуры.

Применительно к теме нашего исследования мы выделяем группу принципов, соблюдение которых, по нашему мнению, обеспечивает оптимальное функционирование предлагаемой нами модели, способствует разрешению противоречий в рамках учебного процесса. Это следующие принципы:

**Принцип профессионально-ориентированной направленности** обучения предусматривает учет будущей специальности и профессиональных интересов обучающихся на практических занятиях иностранного языка. Данный принцип находит выражение в педагогизации учебного процесса и реализуется в отборе учебного материала [113]. Отбор материала происходит согласно темам, предусмотренным рабочими программами и государственными образовательными стандартами высшего образования для педагогических вузов.

**Принцип коммуникативной направленности** предполагает постоянное вовлечение в процесс общения на иностранном языке. При этом для привлечения внимания и развития познавательных способностей используется коммуникативно-привлекательный материал, затрагивающий проблемы, как актуальные для обучающихся, так и расширяющие представление о будущей профессии [83].

**Принцип проблемной ситуативности** предполагает **взаимоотношения субъектов общения в статусном, ролевом и нравственном ракурсах**. Ситуация носит учебный, познавательный, развивающий и воспитательный характер [75]. Тот факт, что ситуация воссоздает все разнообразие взаимоотношений студентов педагогических вузов, позволяет использовать ее в качестве основы для создания духа сотрудничества в процессе формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов. Ситуация является аналогом межличностного взаимодействия. Во-первых, студент должен обращать внимание на речь и поведение других участников общения. Во-вторых, вариативный характер ситуаций развивает у обучающихся разговорную и поведенческую гибкость. В-третьих, «погружение» в ситуацию развивает у обучающихся мышление, воображение и другие психические процессы, которые развиваются как в процессе ситуативного обучения, так и при реальном общении.

Существуют различные способы создания проблемных ситуаций:

- побуждение обучаемых к теоретическому объяснению явлений, фактов, между которыми есть внешнее несоответствие.
- использование проблемных ситуаций, которые возникают на практике.
- выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их проверка с научным обоснованием.
- побуждение обучающихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, теорий, порождающих проблемные ситуации.
- организация межпредметных связей с целью расширения диапазона возможных проблемных ситуаций (внедрение в обучение иностранному языку проблемных заданий, включающих ситуации, связанные с содержанием дисциплин профессиональной направленности) [69, с. 197–202].

**Принцип деятельностного характера обучения** (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Д. А. Иванов, Т. М. Ковалёва, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова и др.) предусматривает овладение обучающимися различными способами выполнения деятельности. Он предполагает предоставление обучающимся свободы выбора, вариативности и практического применения планирования содержания образования, проявление инициативы в освоении знаний, самостоятельного выбора варианта решения проблемной ситуации, применение имеющихся знаний и умений для анализа новых ситуаций [29; 77; 86; 87].

Использование данного принципа для развития умения иноязычного общения предполагает компетентность обучающихся в области коммуникации, что означает:

- правильный выбор профессионально, социально и культурно обусловленных языковых единиц;
- адекватное реагирование на высказывание собеседника;



- контроль собственного поведения в ситуации профессионального общения;

- принятие соответствующего решения относительно поведения иноязычного партнера.

Необходимость применения принципа деятельностного характера обучения обусловлена следующими положениями:

- современными направлениями развития профессионального образования с усилением внимания к дисциплинам гуманитарного цикла (в том числе к иностранным языкам), тематическое построение которых должно соответствовать новым реалиям;

- обновлением содержания иноязычного образования, задачей которого является овладение «жизненными навыками», необходимыми в повседневной жизни и в профессиональной деятельности.

Таким образом, опора на принцип деятельностного характера обучения является практико-ориентированным направлением и влияет на эффективность профессиональной иноязычной коммуникации, так как предоставляет обучающимся самостоятельность и возможность практического применения умений речевого поведения.

Вышеуказанные педагогические принципы являются научным обеспечением нашей модели. Они задают цели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.

**Организационно-содержательный** блок нашей модели представлен тематикой занятий по дисциплине «Иностранный язык», разработанных на основе аутентичных аудио-, видео-, текстовых материалов: литературные жанры, биографии писателей и их произведения, согласно рабочей программе специальности «Русский язык. Литература».

В основе занятия лежит концепция «4 С», включающая следующие элементы [49, с. 43]:

- контент (content) – получение знаний и формирование умений и навыков в рамках учебной программы.
- коммуникация (communication) – обучение иностранному языку и одновременное его использование для обучения неязыковым дисциплинам.
- познание (cognition) – развитие когнитивных навыков, которые выступают связующим звеном между способностью формулировать понятия, иностранным языком и восприятием информации.
- культурная составляющая (culture) способствует формированию и развитию общекультурной компетенции.

**В операционально-деятельностном** блоке модели нами использован ряд частных методик и педагогических приемов. Разработка комплекса заданий обусловлена необходимостью владения коммуникативной составляющей в профессиональной сфере. В основу разработанного комплекса заданий легли аутентичные тексты, аудио- и видеоматериалы с возможностью интерактивных форм работы. В процессе обучения используются такие методические приемы как дидактическая и ролевая игра, метод симуляции, метод мозгового штурма, работа с текстом, аудио- и видеоматериалами, дискуссия, метод проектов, и др. Студент становится субъектом взаимодействия и активно участвует в процессе обучения. Выполнение студентами индивидуальных и групповых заданий дает им возможность научиться решать проблемы путем сотрудничества и накапливать собственный опыт познавательной и исследовательской деятельности по специальности.

Переходим к следующему блоку разработанной нами модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов – **контрольно-оценочному** блоку. Так как формирование исследуемой компетенции представляет собой поэтапный процесс усложнения действий, важной становится задача выявления критериев уровней сформированности компетенции, а также критериев,

позволяющих дать характеристику изучаемого явления на каждом выделенном уровне. Основываясь на компонентах исследуемой компетенции, нами были разработаны уровни сформированности коммуникативной иноязычной компетенции в профессиональной сфере. Данный блок разработан нами для оценки эффективности предложенной нами модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов. Он помогает выявить изменения, происходящие в процессе формирования данной компетенции. Основу данного блока составляет диагностика, пронизывающая весь процесс формирования исследуемой нами компетенции и определяющая переход от одного блока модели к другому. Таким образом, данный блок неразрывно связан с остальными блоками модели и определяет переходы между ними. В зависимости от диагностических данных, полученных в процессе реализации модели, преподаватель принимает решение о возврате или переходе к следующему блоку модели.

Модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов представлена ниже (рисунок 2).

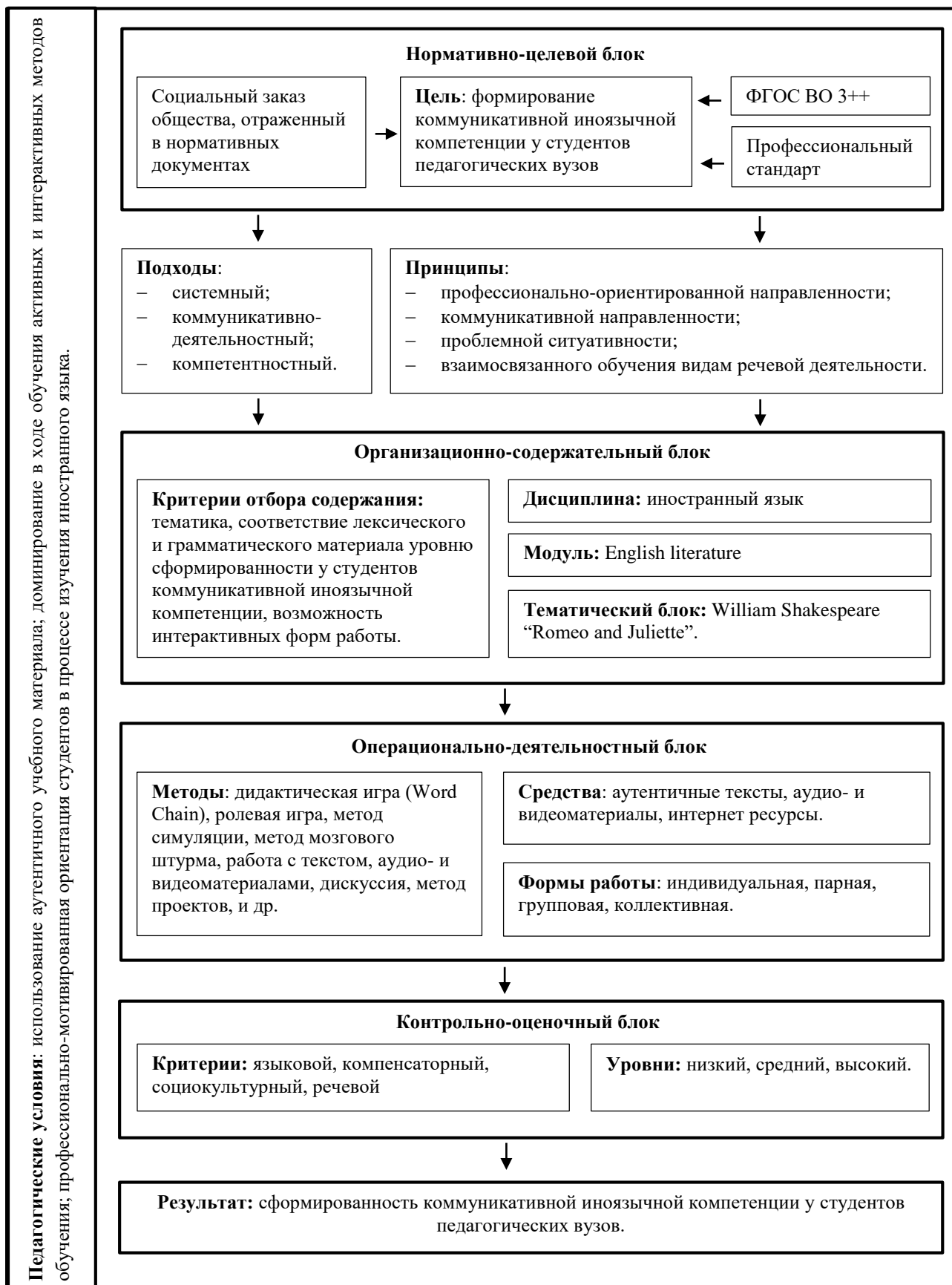


Рисунок 2 – Модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов

Таким образом, модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, разработанная на основе взаимодополняющей реализации трех методологических подходов, построенная с учетом современной ситуации на рынке труда, требований работодателей, включает в свою структуру нормативно-целевой, организационно-содержательный, операционально-деятельностный и контрольно-оценочный блоки; характеризуется открытостью (способностью к развитию и взаимодействию с внешней средой), целостностью (интеграцией целей, содержания, форм и методов компонентов модели), интегративностью (комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения); реализуется с учетом принципов профессионально-ориентированной направленности, проблемной ситуативности, коммуникативной направленности и деятельностного характера обучения иностранному языку.

### **1.3 Педагогические условия реализации модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов**

Успешное функционирование разработанной нами модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов возможно только при соблюдении соответствующих педагогических условий. Выбор педагогических условий определяется спецификой профессиональной подготовки студентов педагогического профиля.

По мнению Н. Ю. Посталюк, «педагогические условия являются базисом эффективного функционирования и совершенствования любого педагогического процесса» [80].

Мы солидарны с В. Г. Бобровой в том, что «специально создаваемые педагогические условия увеличивают эффективность регуляции и удачного развития педагогического процесса. Они гармонизируют все составляющие

педагогического процесса. Педагогические условия создают, в определенной степени, «ауру» учебно-воспитательного процесса, которая делает его более логичным, гармоничным и совершенным» [16].

В настоящее время рядом исследователей выделяются различные группы условий. Например, ученым Ю. К. Бабанским, было выделено две группы условий функционирования педагогической модели, подразделяемые по сфере воздействия на: внутренние, к которым можно отнести такие условия, которые связаны с внутренним состоянием субъекта образования, и внешние, к числу которых можно отнести социальные, общественные и культурные условия [5, с. 5].

Вслед за Н. М. Яковлевой под педагогическими условиями мы будем понимать систему элементов воздействия на учебно-воспитательный процесс, которая содействует или достижению необходимого уровня сформированности какого-нибудь качества личности, или достижению обучающимися важного уровня знаний, умений и способностей [122]. В своем исследовании мы придерживаемся идей, предложенных Е. В. Яковлевым и Н. О. Яковлевой, согласно которым комплекс педагогических условий должен обладать гибким и динамичным характером. Кроме того, сообразно изменяющимся социальным требованиям к системе высшего образования, он должен быть вариативным, а также обладать свойствами необходимости и достаточности [119, с. 74–83]. В этой связи необходимо отметить необходимые и достаточные условия эффективного формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов. Вслед за Е. В. Яковлевым мы полагаем, что анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования и результаты диагностического этапа опытно-экспериментальной работы доказывают необходимость условий. Достаточность же педагогических условий может быть подтверждена только результатами опытно-экспериментальной работы [118].

В Философской энциклопедии [104] достаточные условия представлены как «некоторое множество объектов, где каждый элемент этого множества является необходимым условием, а полная совокупность необходимых условий образует достаточные условия». В своем исследовании под необходимыми и достаточными условиями мы будем понимать полный набор условий, из которых нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности данного явления. Вследствие этого мы будем говорить о совокупности условий, отметив, что случайные, разрозненные условия не могут решить поставленную задачу эффективно.

Педагогические условия формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов детерминированы социальным заказом современного общества, требованиями к подготовке специалистов, изложенными в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования.

Проанализировав теорию и практику подготовки специалистов в вузе, а также результаты диагностического этапа опытно-экспериментальной работы, подтвердившие необходимость формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, мы определили следующие педагогические условия:

- использование аутентичного учебного материала,
- доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения,
- профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка.

Рассмотрим, каким образом выделенные нами педагогические условия могут способствовать эффективному построению учебной деятельности при формировании коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.

**Первым педагогическим условием** реализации модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов

педагогических вузов является использование аутентичного учебного материала, а именно аутентичных текстов (статья, доклад, эссе, рассказ, инструкция и т.д.) и мультимедийных источников (видеоклипы, подкасты, флеш-анимация). По мнению Е. В. Носоновича и Р. П. Мильруда, аутентичный материал – это аутентичный дискурс в форме текста, аудио- или видеоматериала, который связан с аутентичной прагматической ситуацией [74, с. 10–14]. Интерес к использованию аутентичного материала в обучении иностранному языку заключается в трех взаимосвязанных элементах: аутентичности, культуре и личностном росте. Во-первых, аутентичные тексты, содержащие наглядные примеры использования грамматических конструкций и лексических единиц, развивают у обучающихся компетентность во всех языковых навыках. Во-вторых, их использование при обучении иностранному языку дает обучающимся возможность познакомиться с идеологией страны изучаемого языка, научиться понимать и ценить другие культуры. Наконец, использование аутентичного материала способствует их личностному росту и интеллектуальному развитию [134]. Некоторые исследователи утверждают, что культура страны основана на творцах прошлого и лучшее, что мы можем сделать, это продемонстрировать обучающимся, какие изменения в языке происходили со времен Шекспира, и как одни и те же вопросы поднимались снова и снова и поднимаются до сих пор [127, с. 166–167].

Использование аутентичных материалов повышает мотивацию обучающихся и способствует быстрому вовлечению студентов в процесс обучения. Аутентичный материал может служить основой для создания различных заданий с высокой степенью когнитивной нагрузки, направленных на развитие осмысленного применения иностранного языка и развитие творческого мышления. Таким образом, данное условие влияет на успешность разработанной нами модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов посредством имитации «погружения» обучающихся в естественную



иноязычную речевую среду с целью подготовки к выполнению задач в профессиональной сфере на иностранном языке.

**Вторым педагогическим условием** эффективной реализации предложенной нами модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов выступает доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения.

В современной методике различают несколько методов обучения [96]:

– пассивные, когда обучающийся выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит) (рисунок 3);

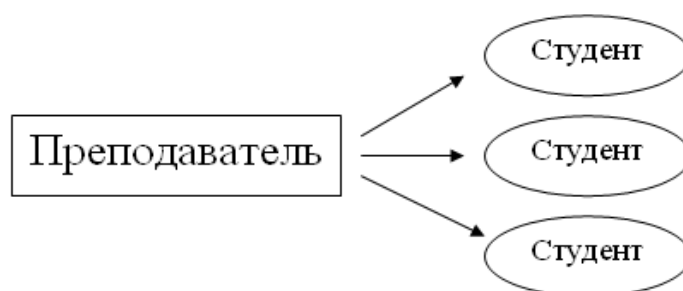


Рисунок 3 – Пассивная форма взаимодействия преподавателя и студентов

– активные, когда обучающийся выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания) (рисунок 4);

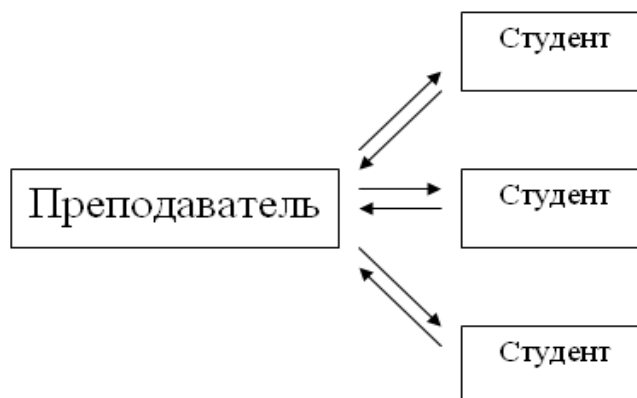


Рисунок 4 – Активная форма взаимодействия преподавателя и студентов

– интерактивные, при которых обучающийся взаимодействует не только с преподавателем, но и с другими студентами) (рисунок 5).

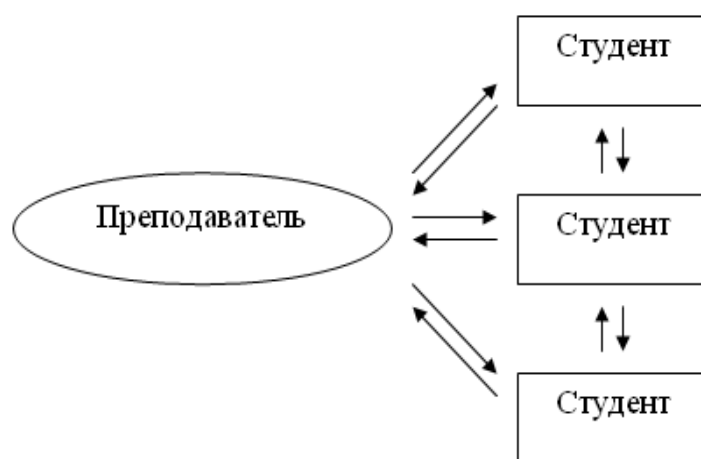


Рисунок 5 – Интерактивная форма взаимодействия преподавателя и студентов

Понятия «активные» и «интерактивные» методы обучения часто используют как синонимы, содержание их практически идентично, главным отличием между ними является лишь степень «активности».

Термин «активные методы обучения» или «методы активного обучения» появился в литературе в начале 60-х годов XX века. К родоначальникам идей активизации обучения относят Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского и других. Из числа отечественных психологов к идее активности в разное время обращались Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн и другие.

Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательно комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств [55].

Отличием активного и пассивного методов обучения является то, что пассивный метод предполагает авторитарный стиль взаимодействия преподавателя и обучающихся, в то время как активный метод обучения предполагает демократический стиль. Пассивный метод характеризуется доминированием воздействия преподавателя на обучающихся, центральная роль принадлежит преподавателю – транслятору знаний; в процессе

обучения отсутствует общее обсуждение ключевых вопросов темы занятия. С другой стороны, при активном обучении студент в большей степени становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания.

Технологии активного обучения образовательных организациях высшего образования базируются на использовании специальных активных методов и приемов в процессе проведения занятий [52].

Активные методы обучения классифицируются учеными-исследователями по различным критериям: степени активизации слушателей, характеру учебно-познавательной и игровой деятельности, способу организации игрового взаимодействия, месту проведения занятий, их целевому назначению, типу используемой имитационной модели и т.п. Каждая из классификаций отражает точку зрения ее автора и имеет право на существование. В педагогической практике используется классификация методов активного обучения, разработанная Н. В. Борисовой [22]. Схематично данная классификация представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Классификация активных методов обучения

Неимитационные методы	Имитационные методы	
	Игровые методы	Неигровые методы
<p>– Активные (проблемные) лекции и семинары;</p> <p>– Тематическая дискуссия:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• круглый стол</li> <li>• пресс- конференции</li> <li>• научно-практическая конференция</li> </ul> <p>– Мозговая атака (штурм, эстафета)</p> <p>– Презентация</p> <p>– Олимпиада</p> <p>– Стажировка (без выполнения должностной роли)</p> <p>– Лабораторные опыты и др.</p>	<p>– Игровое проектирование</p> <p>– Стажировка (с выполнением должностной роли)</p> <p>– Разыгрывание ролей</p> <p>– Деловая игра</p> <p>– Игровые занятия на машинных моделях</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• искусственные образовательные среды</li> <li>• компьютерные деловые игры</li> </ul> <p>и др.</p>	<p>– Ситуационные методы</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• кейс - технологии</li> <li>• анализ конкретных ситуаций</li> <li>• решение ситуативных и производственных задач</li> </ul> <p>– Действия по инструкции (алгоритму)</p> <p>– Групповой тренинг и др.</p>

Таким образом, при использовании активных методов обучения меняется роль обучающегося: из послушного «запоминающего устройства» он превращается в активного участника образовательного процесса. Эта новая роль и свойственные ей характеристики позволяют на деле формировать активную личность, обладающую всеми необходимыми навыками и качествами современного успешного человека. Занятия, основанные на активном общении, [132] не только способствуют наилучшему усвоению учебного материала [76], но и привлекают обучаемых к научно-исследовательской деятельности [77].

Одним из современных направлений развития активного обучения является интерактивное обучение. Понятие «интерактивные технологии» рассматривается как современный этап развития активных методов обучения. К родоначальникам идеи интерактивности обучения относят Г. Гегеля, А. Дистервега, Дж. Дьюи, Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, Ф. Фрёбеля, К. Д. Ушинского. Термин «интерактивность» происходит от английского слова “interaction”, которое в переводе означает «взаимодействие, воздействие друг на друга». Интерактивность означает способность взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером) [32, с. 16]. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные методы обучения ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения; взаимодействие преобладает над воздействием.

По определению педагогического энциклопедического словаря под редакцией Б. М. Бим-Бада, интерактивное обучение – это «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта». Обучающийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний,

но побуждает участников к самостоятельному поиску и выполняет функцию помощника [78, с. 103].

Интерактивные формы проведения занятий пробуждают у обучающихся интерес; поощряют активное участие каждого обучающегося в учебном процессе; содействуют эффективному усвоению учебного материала; оказывают разностороннее воздействие на обучающихся; осуществляют обратную связь; формируют у обучающихся мнения и отношения, жизненные навыки; способствуют изменению поведения [59].

В педагогической литературе существуют различные подходы к классификации интерактивных методов обучения: на основании потоков информации между учащимися и обучающей системой (В. В. Гузеев); по степени включенности обучающихся в учебную деятельность (Е. Я. Голант); по уровню интеракции (Е. Е. Лушникова); в зависимости от спектра возможностей (Г. С. Харханова); на основании рутинности и инновационности (Ю. Н. Емельянов); по функциям (О. А. Голубкова, Г. С. Кулинич, В. В. Николина, Г. К. Селевко, А. Ю. Прилепо).

Осуществив сравнение некоторых классификаций, мы предлагаем, вслед за И. В. Курышевой, разделить все интерактивные методы обучения на три большие группы на основании сред взаимодействия: интерактивные методы обучения в среде «студент-студент-преподаватель»; в среде «студент-компьютер-преподаватель»; в среде «студент-студент-учебное пособие» [60, с. 160–164].

Рассмотрим более подробно виды интерактивных методов обучения в среде «студент - студент - преподаватель». Данная среда взаимодействия подразумевает деление интерактивных методов обучения на две составляющие: игровые и неигровые интерактивные методы обучения. Игровые интерактивные методы обучения, в свою очередь, делятся на имитационные и неимитационные игровые методы обучения. К имитационным игровым методам относятся ролевые игры (игры-драматизации, ролевые дискуссии) и учебные деловые игры (операционные

деловые игры, имитационные деловые игры). К неимитационным игровым интерактивным методам обучения можно отнести исследовательские деловые игры, метод кейсов, метод проектов, организационно-деятельностные игры, анализ конкретных ситуаций, метод тренинга. Неигровые интерактивные методы обучения представлены методами диалогического взаимодействия (дебаты, диспуты, форумы, дискуссии) и аутентичного оценивания достижений обучающихся (портфолио).

Большинство учёных утверждают, что в ходе занятий следует применять интерактивные методы обучения, в случае если педагог хочет увидеть динамику всей группы. Эти методы характеризуются творческим подходом к изучению материала и организацией условий для раскрытия потенциала всех обучающихся [27].

Суммируя все вышеперечисленное, мы можем констатировать факт, что применение активных и интерактивных методов обучения является одним из ключевых условий формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.

**Третьим педагогическим условием**, применяемым в нашей модели, является профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка. Процесс изучения иностранного языка студентами педагогических вузов должен включать в себя знакомство с профессионально-направленной лексикой и пополнение словарного запаса студентов лексическими единицами, отражающими их будущую профессиональную деятельность. Усваивая профессиональную лексику, студенты учатся применять ее в своей устной и письменной речи, когда на уроках моделируются ситуации, показывающие, как, где и когда можно использовать данную лексику.

Профессионально-направленное изучение иностранного языка создает особую мотивационную направленность у студентов. Осуществляя самостоятельный поиск и изучение необходимой профессиональной лексики посредством чтения иностранного текста, создания

диалога/монолога или выполнения заданий по аудированию, студент проявляет активный интерес к обогащению своего словарного запаса, происходит «погружение» студента в ситуации, максимально приближенные к реальным условиям профессиональной деятельности, что способствует повышению его мотивационного уровня в изучении иностранного языка. Профессионально-ориентированные занятия иностранным языком способствуют облегченному восприятию англоязычной информации по отношению к будущей деятельности, повышению самооценки обучающихся, так как с позиции иностранного языка обучающийся начинает смотреть на свою будущую профессиональную деятельность под другим ракурсом, а лексико-грамматические умения и навыки, приобретаемые на занятиях, лишь добавляют уверенности в себе. Ведь известно, что английский язык – это язык международного общения и хорошее его знание является существенным преимуществом при устройстве на работу, поэтому задания с профессионально-ориентированной лексикой являются важным видом учебной деятельности студентов педагогических вузов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык».

Суммируя вышеизложенное, можно прийти к выводу, что на занятиях иностранного языка нужно использовать задания с коммуникативной задачей и профессиональной направленностью, поскольку именно они являются наиболее эффективным приёмом формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов. Спонтанная речь, которая заставляет студента говорить на иностранном языке, искать способы передачи и понимания речи, актуализировать имеющиеся знания, приобретать опыт общения формирует коммуникативную иноязычную компетенцию. Стихийный выход в речь позволяет обучающемуся использовать накопленный запас знаний, умений, навыков при спонтанных условиях, максимально приближенных к его будущей профессиональной деятельности.

## **Выводы по главе 1**

1. Актуальность проблемы формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов определяется:

- социальным заказом современного общества не просто обучать иностранному языку как средству общения, но также способствовать применению коммуникативных умений в профессиональном контексте;
- недостаточно высоким уровнем профессиональной подготовки специалистов в сфере иноязычного образования;
- недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы и обеспеченностью методическим инструментарием.

2. Построение модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов целесообразно осуществлять на основе системного, коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов. Системный подход позволяет выявить структуру разработанной модели, выявляет единство взаимосвязи всех блоков модели, выделяет общие свойства и характеристики отдельных блоков; коммуникативно-деятельностный подход позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности, в основе которой лежит коммуникативное взаимодействие; компетентностный подход позволяет определить характеристику содержания формируемой нами компетенции.

3. Модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, построенная с учетом требований социального заказа, Федерального государственного образовательного стандарта, требований работодателей, включает в свою структуру нормативно-целевой, организационно-деятельностный, операционально-деятельностный и контрольно-оценочный блоки; характеризуется открытостью (способностью к развитию и взаимодействию с внешней средой), целостностью (интеграцией целей, содержания, форм и



методов компонентов модели), интегративностью (комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения).

4. Модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов реализуется с учетом следующих методологических принципов: профессионально-ориентированной направленности, проблемной ситуативности, коммуникативной направленности и деятельностного характера обучения иностранному языку.

5. Педагогическими условиями эффективного функционирования модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов являются: 1) использование аутентичного учебного материала; 2) доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения; 3) профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка. Применение проблемных и коммуникативных методов в обучении позволяет решить проблему формирования данной компетенции более эффективно, поскольку помогает преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и способностью их применения на практике.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

### **2.1 Цель, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов**

Первая глава настоящего исследования посвящена теоретическим аспектам проблемы формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов. В первой главе исследования нами были рассмотрены теоретические основания решения данной проблемы, выявлены и теоретически обоснованы системный, коммуникативно-деятельностный и компетентностный подходы как теоретико-методологическая основа проведенного исследования, построена модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, а также определен комплекс педагогических условий успешного функционирования данной модели. В подтверждение научной истинности выдвинутых нами теоретических положений требуется проведение педагогического эксперимента.

В научной литературе методике проведения педагогических исследований уделяется большое внимание. Проблема организации и планирования педагогического эксперимента выступает в теории и практике педагогики высшей школы как одна из основных общетеоретических проблем, решение которой ведется в трудах многих известных педагогов: С. И. Архангельского, Ю. К. Бабанского, В. И. Журавлева, В. И. Загвязинского, В. И. Михеева, А. И. Пискунова.

В философии под **экспериментом** понимается «метод научного познания, который способствует исследованию явления действительности в специально созданных, контролируемых и управляемых условиях» [105].

Слово «эксперимент» латинского происхождения и в переводе означает «опыт», «испытание».

Педагогический эксперимент является одним из методов исследования, который позволяет определить эффективность функционирования педагогической модели или системы в процессе апробации соответствующих педагогических условий.

В процессе педагогического эксперимента происходит проверка выдвинутой исследователем гипотезы; осуществляется совместная деятельность экспериментатора и испытуемых. Экспериментатор, в свою очередь, разрабатывает программу и осуществляет реализацию опытно-экспериментальной работы. Необходимо учитывать тот факт, что педагогический эксперимент должен носить вариативный и долговременный характер. В частности, при апробации комплекса педагогических условий исследователь должен быть уверен в том, что именно данный комплекс педагогических условий обладает такими качествами, как необходимость и достаточность, которые позволяют успешно функционировать созданной им модели. В процессе педагогического эксперимента исследователь имеет возможность учитывать влияние тех или иных условий на изучаемые явления, изменять одни условия, оставляя неизменными другие.

В процессе педагогического эксперимента применяются различные научные методы исследования (наблюдение, анкетирование, опрос, интервьюирование и др.), которые помогают осуществлять диагностику педагогического явления на начальной стадии проведения эксперимента, делая картину полной и содержательной, что позволяет наметить программу усовершенствования учебного процесса. В ходе опытно-экспериментальной работы накапливаются количественные данные, на основе которых можно судить о типичности или случайности изучаемых явлений.

Организация опытно-экспериментальной работы по апробации разработанной нами модели формирования коммуникативной иноязычной

компетенции у студентов педагогических вузов была проведена с соблюдением основных научных принципов, предъявляемых к современным психолого-педагогическим исследованиям:

– принцип целостного изучения педагогического явления или процесса, который предполагает: использование системного подхода; определение места рассматриваемого явления в педагогическом процессе; раскрытие движения изучаемого явления. Данный принцип использовался нами при моделировании этапов опытно-экспериментальной работы.

– принцип объективности, который подразумевает: проверку каждого факта несколькими взаимодополняющими и взаимокорректирующими методами; фиксацию всех проявлений качеств и свойств личности; сопоставление полученных данных с результатами других исследователей. Данный принцип использовался нами при проведении констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы; при диагностике входного и итогового тестирования; при анализе полученных результатов.

– принцип эффективности, смысл которого заключается в том, что результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, должны быть выше результатов, полученных в стандартных условиях, за одно и то же время, при использовании одних и тех же материальных и финансовых ресурсов, то есть, согласно данному принципу, в ходе опытно-экспериментальной работы предоставляется возможность получения лучших результатов при одновременном уменьшении объема и продолжительности обучения. В ходе научного исследования необходимо проверять эффективность используемых методов, применять новые приемы обучения, сравнивать их со старыми приемами и методами, улучшать их, так как это поможет усилить практическую значимость и эффективность педагогического исследования. Мы руководствовались принципом эффективности при планировании комплекса педагогических условий

проведения опытно-экспериментальной работы и анализа получаемых результатов.

Достоверность получаемых в ходе опытно-экспериментальной работы результатов во многом зависит от условий проведения опытно-экспериментальной работы. Они могут оказывать прямое или косвенное влияние на состояние исследуемого объекта, выступать в качестве неконтролируемых переменных. Проведенная нами опытно-экспериментальная работа являлась естественной по условиям и месту его проведения, так как было сохранено естественное содержание деятельности студентов. Опытна-экспериментальная работа проводилась в процессе изучения студентами иностранного языка.

**Целью** опытно-экспериментальной работы являлась апробация эффективности и функционирования модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов при соблюдении разработанных нами педагогических условий.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи**:

- провести анкетирование у студентов педагогических вузов с целью установления оценки качества преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении;
- разработать критерии и показатели определения уровней сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов;
- провести входное тестирование с целью выбора контрольной и экспериментальной групп и определения исходного уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов;
- разработать комплекс упражнений с целью реализации разработанной нами модели;

- организовать экспериментальное обучение с целью проверки эффективности разработанной нами модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов;

- провести итоговое тестирование, направленное на оценку уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов;

- проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы и подвести итоги.

Для достижения цели и задач опытно-экспериментальной работы мы использовали следующие **методы исследования**:

- теоретические методы (анализ литературы, исследований по рассматриваемой проблеме и Федерального государственного образовательного стандарта; систематизация, прогнозирование, моделирование);

- эмпирические методы (педагогическое наблюдение, анкетирование, опрос, беседа, метод ранговых оценок, методы педагогической диагностики и тестирования);

- математические методы статистической обработки данных.

Вышеназванные методы исследования взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, выступая в каждом конкретном научном исследовании в особом соотношении. Поскольку образовательный процесс представляет собой сложную многогранную систему, его эффективное исследование может быть обеспечено только с применением всей совокупности общенаучных и специфических методов исследования.

Такое комплексное использование методов научно-педагогического исследования дало возможность определить уровень сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в период с 2019 по 2020 гг. В опытно-экспериментальной работе приняло участие 29 студентов. В начале эксперимента было сформировано две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ).

В соответствии с обозначенными задачами опытно-экспериментальная работа проводилась нами в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Первый этап – **констатирующий**. Целью констатирующего этапа стало выявление исходного уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов. На данном этапе опытно-экспериментальной работы нам также удалось констатировать состояние исследуемой нами проблемы и необходимость создания модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.

Рассматривая проблему определения уровней коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, мы считаем необходимым провести анализ понятий «**критерий**» и «**уровень**».

Понятие «критерий» исследовали многие ученые, например, Ю. К. Бабанский [5], В. П. Беспалько [7; 8; 9], В. М. Вергасов [28], В. И. Загвязинский [39], И. Я. Лернер [65], А. В. Усова [101]. В философском энциклопедическом словаре дается следующее определение понятия критерий: «критерий, выполняя функцию мерил оценки, средства проверки эффективности какого-либо вида деятельности, является признаком, на основании которого производится данная оценка» [105, с. 285]. В данном определении дается характеристика свойственного только этому предмету и этому явлению признака, который может выступать в качестве способа их оценивания. Каждый преподаватель, занимающийся проблемами оценивания эффективности учебно-воспитательного процесса, разрабатывает критерии, исходя из сферы своего научного интереса.

По мнению А. М. Новикова, «критерии должны соответствовать таким требованиям, как объективность, однозначность, валидность и нейтральность» [72]. Следуя данным требованиям, П. Я. Гальперин [30], Э. Ф. Зеер [43], В. А. Сластенин [91], Н. Ф. Талызина [98] внесли вклад в разработку критериев эффективности реализации учебно-воспитательного процесса в различных типах образовательных учреждений.

Таким образом, критерии – это качества исследуемого объекта, на основании которых производится оценка его состояния и уровня функционирования, а показатели – это количественные или качественные характеристики каждого отдельного качества, являющиеся мерой сформированности того или иного критерия.

Мы предлагаем следующие критерии сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов: языковой, речевой, социокультурный и компенсаторный.

Языковой критерий проявляется в таких показателях, как понимание языка как системы, осуществление высказываний на иностранном языке на основе знаний грамматики.

Речевой критерий отражает желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, умение строить высказывание с учетом ситуации и коммуникативным намерением собеседника.

Социокультурный критерий предполагает знание национальных и культурных особенностей страны иностранного языка, особенностей речевого поведения носителей языка, а также умение применять полученные знания при общении.

Компенсаторный критерий отражает способность к организации связной и логичной речи, а также умению восполнять пробелы в знании языка с помощью вербальных и невербальных средств.

Критерии и уровни сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов рассматриваются нами как два взаимосвязанных компонента. Для определения уровней



сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов мы использовали уже наработанный в области педагогики и психологии опыт. Так, данной проблемой занимались такие ученые-исследователи, как Ю. К. Бабанский [5], В. А. Беликов [6], В. П. Беспалько [7; 8; 9], П. Я. Гальперин [31], В. В. Давыдов [33], А. Н. Леонтьев [64] и др. Чаще всего выделяют три уровня сформированности умений: низкий, средний и высокий (Ю. К. Бабанский [5], Н. А. Томин [99], А. В. Усова [101], Н. М. Яковлева [121]). В основе данной классификации уровней лежит понятие поэтапности осуществления познавательной деятельности обучающихся. С методической точки зрения коммуникативная компетенция представляет собой многофакторное, интегративное целое, которое можно рассматривать на разных уровнях. Уровневый подход к рассмотрению коммуникативной компетенции нашел широкое распространение в методике.

И. Л. Бим [12] выделяет шесть уровней: начальный, средний, продвинутый, высокий, профессионально-достаточный и высокий.

В. А. Сластенин [90] предлагает пять уровней: интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный и творческий.

Опираясь на вышеизложенное и на обозначенные нами в первой главе критерии сформированности коммуникативной иноязычной компетенции, в нашем исследовании мы выделяем три уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов: низкий, средний, высокий.

Таким образом, уровень сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов определяется степенью выраженности изложенных выше критериев сформированности исследуемой компетенции. Характеристика критериев и уровней сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов приведена в таблице 2.

Таблица 2 – Критериально-уровневая характеристика сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов

№ п/п	Критерии	Показатели	Уровни		
			низкий	средний	высокий
1.	языковой	понимание языка как системы, осуществление высказываний на иностранном языке на основе знаний грамматики	испытывает трудности в использовании грамматических конструкций в продуктивных видах речевой деятельности; строит высказывания на фразовом уровне, не всегда понимает связь между частями предложения и целыми предложениями.	иногда затрудняется в использовании разных грамматических конструкций в продуктивных видах речевой деятельности; строит высказывания на фразовом и сверхфразовом уровне; понимает связи между частями предложения и целыми предложениями.	свободно использует грамматические конструкции в продуктивных видах речевой деятельности; безошибочно строит высказывания на фразовом и сверхфразовом уровне; осознанно строит связи между частями предложения и целыми предложениями.
2	речевой	желание и готовность к взаимодействию с другими людьми, умение строить высказывание с учетом ситуации и коммуникативным намерением собеседника	не умеет вести беседу на ИЯ; не способен выразить свое мнение по проблеме; затрудняется в выборе стратегии ведения беседы; не владеет техниками ведения устной и письменной коммуникации профессиональной направленности; не склонен к инициативной речи.	умеет вести беседу на ИЯ без особых трудностей; способен выразить свое мнение по проблеме; иногда затрудняется в выборе стратегии ведения беседы; владеет основными техниками ведения устной и письменной коммуникации профессиональной направленности; не всегда склонен к инициативной речи.	умеет вести беседу на ИЯ; свободно выражает свое мнение и отношение по проблеме; владеет техникой ведения устной и письменной коммуникации в профессиональной сфере; способен к инициативной речи.
3.	социокультурный	знание национальных и культурных особенностей страны ИЯ, особенностей речевого поведения носителей этого языка, а также умение применять полученные знания при общении	не всегда может классифицировать, обобщать и анализировать факты и явления соизучаемых культур при работе с различными видами текстов; опознает, но не интерпретирует лингвострановедческие лексические единицы в аутентичных материалах профессиональной направленности.	с трудом может классифицировать, обобщать и анализировать факты и явления соизучаемых культур при работе с различными видами текстов; с трудом опознает и интерпретирует лингвострановедческие лексические единицы в аутентичных материалах профессиональной направленности.	умеет классифицировать, обобщать и анализировать факты и явления соизучаемых культур при работе с различными видами текстов; опознает и адекватно интерпретирует лингвострановедческие лексические единицы в аутентичных материалах профессиональной направленности.

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
4.	компенсаторный	способность к организации и связной и логичной речи; а также восполнять пробелы в знании языка с помощью вербальных и невербальных средств	не всегда может моделировать ситуацию общения, испытывает трудности в выборе средств общения; допускает языковые и речевые ошибки в высказываниях.	осуществляет речевую деятельность с посторонней помощью; строит высказывания по образцу; не всегда соблюдает нормы речевого этикета.	самостоятельно осмысливает стратегию и результативность общения; способен моделировать различные формы общения и резюмировать любые высказывания; владеет средствами общения.

С целью определения готовности студентов педагогических вузов к иноязычной коммуникации нами было проведено анкетирование, которое показало отношение обучающихся к иноязычному образованию, возможностям его применения в профессиональной сфере и самооценку уровня их иноязычных знаний и навыков (приложение А).

Результаты, полученные нами в рамках проведенного тестирования, позволили сделать следующие выводы: 70% студентов высказались в пользу изучения иностранного языка в сочетании с профильными дисциплинами. Следовательно, при реализации инновационной программы подготовки специалистов изучение иностранного языка необходимо осуществлять через интеграцию профессионального и иноязычного компонентов содержания подготовки специалистов. 60% студентов указали на необходимость знания иностранного языка для трудоустройства. Около 70% студентов отметили важность формирования коммуникативной иноязычной компетенции для будущей профессиональной деятельности в целом. Однако, согласно результатам анкетирования, многие студенты (65%) испытывают определенные трудности при использовании иностранного языка для общения. На наш взгляд, это связано с тем, что методика обучения иностранному языку в вузах недостаточно разработана в этом направлении. Разумеется, при таком положении дел, формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических

вузов не может достичь требуемого уровня, хотя отдельные составляющие данной компетенции спонтанно достигаются.

Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости создания более эффективной модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов и определения условий реализации этой модели в процессе организации учебного процесса.

Определяя уровень владения студентами иностранным языком до начала опытно-экспериментальной работы, мы опирались на тот факт, что в ходе обучения в средней общеобразовательной школе и на первом курсе в высшем учебном заведении развивается и формируется коммуникативная иноязычная компетенция, соответствующая разговорному уровню владения иностранным языком. В связи с этим в начале данного этапа опытно-экспериментальной работы необходимо было определить уровень сформированности коммуникативной иноязычной компетенции.

С этой целью было проведено входное тестирование (приложение Б), состоящее из следующих заданий: задание для активизации предварительных знаний, задание на аудирование, задание на восприятие текста, задание на знание лексики, задание на знание лексико-грамматических структур. В качестве показателя измерений выступил процент правильных ответов обучающихся:

- низкий уровень (0-50% правильных ответов);
- средний уровень (51-74% правильных ответов);
- высокий уровень (75-100% правильных ответов).

Результаты проведенного входного тестирования показали, что 33,33% студентов ЭГ и 35,71% студентов КГ успешно выполнили менее 50% заданий, что составило 5 и 5 человек соответственно. Средний уровень показали 53,33% (8 человек) в ЭГ и 50% (7 человек) в КГ. Высокий уровень, то есть более 75% правильных ответов, показали 13,34% (2 человека) в ЭГ и 14,29% (2 человека) в КГ. Результаты измерения уровня

сформированности коммуникативной иноязычной компетенции в ЭГ и КГ до начала эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты измерения уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции в экспериментальной и контрольной группах до начала опытно-экспериментальной работы

Группа	Количество человек	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	15	5	33,33	8	53,33	2	13,34
КГ	14	5	35,71	7	50	2	14,29

Сравним результаты, полученные путем входного тестирования КГ и ЭГ, путем расчета выборочной средней величины. Охарактеризуем результаты тестирования каждой группы одним числом – выборочной средней величиной, где выборка задана своим вариационным рядом: измеряемая величина  $x_i$ :  $x_1, x_2 \dots x_k$ ; частота  $m_i$ :  $m_1, m_2 \dots m_k$ . Тогда выборочной средней величиной будет называться такая величина, которую можно определить по следующей формуле (1) (по Сидоренко Е. В.):

$$\bar{x} = \frac{x_1m_1+x_2m_2+\dots+x_km_k}{m_1+m_2+\dots+m_k}, \quad (1)$$

где  $n$  – объем выборки, т.е.  $n=m_1+m_2+\dots+m_k = \sum m_i \quad k_i=1$ ;

$m$  – частота.

Используя предложенную формулу, найдем выборочные средние для контрольной и экспериментальной групп:

$$\text{для ЭГ: } \bar{x} = \frac{1 \times 5 + 2 \times 8 + 3 \times 2}{5 + 8 + 2} = \frac{27}{15} = 1,8$$

$$\text{для КГ: } \bar{x} = \frac{1 \times 5 + 2 \times 7 + 3 \times 2}{5 + 7 + 2} = \frac{25}{14} \approx 1,78$$

Выборочная средняя величина в данном случае показывает средний балл студентов двух групп, исходя из чего можно сказать, что баллы, набранные студентами ЭГ незначительно выше, чем КГ, но так как в группе разница на 1 человека, можно сделать вывод, что студенты справились с заданиями почти одинаково (таблица 4).

Теперь определим, насколько отличаются средние результаты входного тестирования в ЭГ и КГ. Для этого следует вычислить показатель рассеивания вариационного ряда, т.е. дисперсию. Выборочная межгрупповая дисперсия  $D_{\text{межгр}}$  рассчитывается по следующей формуле (2) (по Сидоренко Е. В.):

$$D_{\text{межгр}} = \frac{\sum_{i=1}^k (\bar{x}_i - \bar{x})^2 n_i}{\sum_{i=1}^k n_i}, \quad (2)$$

где  $k$  – число групп в общей выборке,

$\bar{x}_i$  – выборочная средняя для  $i$ -й группы,

$n_i$  – объем выборки  $i$ -й группы,

$\bar{x}$  – выборочная средняя для всех групп.

Таблица 4 – Количественные результаты в экспериментальной и контрольной группах до начала опытно-экспериментальной работы

Группа	ЭГ	КГ
Средний балл	1,8	1,78
Количество студентов	15	14

В данном случае:  $\bar{x}_1=1,8$ ,  $n_1=15$ ,  $\bar{x}_2=1,78$ ,  $n_2=14$ ,  $\bar{x}=1,79$ . Тогда:

$$D_{\text{межгр}} = \frac{(1,8-1,79)^2 \times 15 + (1,78-1,79)^2 \times 14}{29} \approx 0,0001$$

Известно, что чем больше значение дисперсии, тем сильнее отличие значений измеряемой величины друг от друга. Поскольку в нашем случае дисперсия приближается к нулю, то можно сделать вывод, что результаты ЭГ мало отличаются от результатов КГ, следовательно, на начало проведения опытно-экспериментальной работы уровень сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов ЭГ и КГ был практически одинаков. Анализ полученных результатов показывает, что результаты в обеих группах сравнительно невысоки и тем самым свидетельствуют о низком уровне владения иностранным языком (рисунок 7).

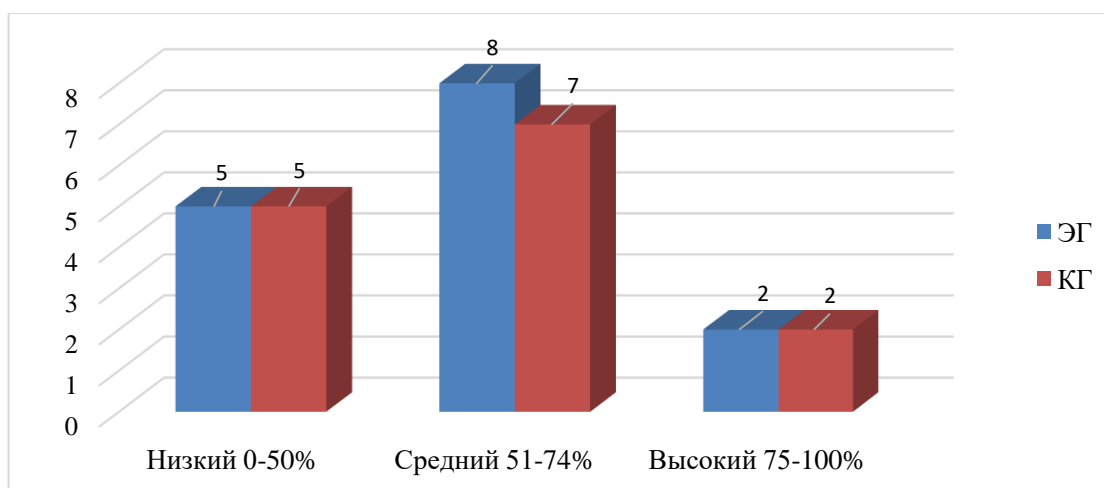


Рисунок 7 – Гистограмма уровня владения иностранным языком в экспериментальной и контрольной группах до начала опытно-экспериментальной работы

Проанализировав приведенные выше результаты, мы решили, что в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов необходимо реализовать разработанную нами модель. Обучение велось в рамках модуля “English Literature” и представлено тематическим блоком “William Shakespeare. Romeo and Juliette”.

## 2.2 Ход и результаты опытно-экспериментальной работы

На **формирующем** этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялась непосредственная апробация разработанного нами комплекса заданий (Приложение В) на ЭГ. Далее мы представим некоторые упражнения из подготовленного нами комплекса заданий. Процесс внедрения разработанной нами модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов осуществлялся с использованием разработанного нами комплекса необходимых педагогических условий.

Одним из педагогических условий было использование аутентичного учебного материала в процессе формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов. С целью иллюстрации данного условия мы предлагаем поработать с биографией Уильяма Шекспира (ex. 1–3). Для того чтобы придать интерес и облегчить

выполнение задания, были выбраны наиболее интересные факты из жизни драматурга. На первом этапе студентам в парах необходимо было выбрать один из двух вариантов ответа. Данный вид задания служит для активизации предварительных социокультурных знаний обучающихся и дает им позитивный настрой, помогает студентам войти в языковую среду и настроиться на продуктивную работу. Данное задание также способствует развитию языковой и социокультурной составляющих коммуникативной иноязычной компетенции. Задание выглядит следующим образом:

**Ex. 1 How much do you remember about Shakespeare? Complete the summary by choosing the correct words. Work in pairs.**

William Shakespeare was born in (1) **1564/1664/1774**. He was the (2) **fourth/first/third** child of John Shakespeare, a (3) **glove-maker/painter/doctor**. When he was eighteen he married Anne Hathaway and they had (4) **three/four/two** children.



(5) **A lot/Some/Only** a little is known about Shakespeare's life. There is a legend that he had to leave Stratford because he was caught stealing a (6) **deer/cow/dog**. He went to (7) **Leeds/Liverpool/London** and became involved in the theatre. ...

На втором этапе работы с биографией драматурга студентам предоставляется возможность проверить свои догадки и знания о жизни и творчестве Уильяма Шекспира. Перед выполнением данного задания студентам дается коммуникативная установка, в которой содержится указание на ознакомительное чтение. Студентам предлагается ознакомиться с краткой биографией Уильяма Шекспира. При ознакомительном чтении основная коммуникативная задача, которая стоит перед студентами, заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения текста извлечь содержащуюся в нем основную информацию, такую как годы жизни, информацию о произведениях, важные факты из жизни писателя. В послетекстовом задании студентам предлагается кратко пересказать биографию писателя, опираясь на ключевые моменты. Выполнение этих



упражнений способствует развитию у студентов компенсаторного и речевого компонентов коммуникативной иноязычной компетенции и отвечает педагогическому условию №1(использование аутентичного учебного материала). Познакомившись с биографией Уильяма Шекспира, мы, собственно, переходим к работе над самим произведением Уильяма Шекспира «Ромео и Джульетта».

Еще одним примером, иллюстрирующим первое педагогическое условие, может послужить просмотр видеоклипа с целью знакомства и последующего анализа трагедии Уильяма Шекспира «Ромео и Джульетта». Как упоминалось в теоретической части диссертационного исследования, использование мультимедийных источников (видеоклипы, подкасты, флеш-анимация) повышает мотивацию и способствует быстрому вовлечению в процесс обучения. Мультимедиа служит основой для создания различных заданий с высокой степенью когнитивной нагрузки, направленных на развитие осмысленного применения иностранного языка и развитие творческого мышления. Во время просмотра видеоклипа студенты должны выполнить упражнение, которое используется нами для проверки понимания аудиотекста. Для того чтобы облегчить выполнение задания, нами были добавлены картинки, соответствующие смыслу пропущенного слова. Задание выглядит следующим образом:

What is a  \_\_\_\_\_ ? Impetuous  \_\_\_\_\_ .

What is a  \_\_\_\_\_ ? Ice and desire.

The world wags on.

A  \_\_\_\_\_ will bloom, it then will fade.

So does a youth.

So does the  \_\_\_\_\_ maid.

При работе над данным видом заданий у студентов формировались такие компоненты коммуникативной иноязычной компетенции, как

языковой, социокультурный и компенсаторный компоненты коммуникативной иноязычной компетенции.

Выявленное нами второе педагогическое условие (доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения) подчеркивает значимость метода мозгового штурма. В связи с этим студентам было предложено следующее задание. Общеизвестно, что в основе известной трагедии двух молодых влюбленных лежит ожесточенная вражда двух семей, которая пронизывает атмосферу Вероны и создает напряжение в пьесе. Однако в произведении нет указания на её происхождение. Следующее упражнение направлено на то, чтобы вовлечь студентов в постановку пьесы, попросив их поразмышлять о возможных причинах межсемейного конфликта. Задание выглядит следующим образом:

**Ex. 5 Brainstorming “Feud for thought”. Divide into two groups (Montague and Capulets). Brainstorm and discuss possible causes of the feud. Accuse each other of starting the feud and to explain the original situation.**

Possible causes of the feud between Montagues and Capulets:

- *an unsolved murder;*
- *a theft of valuable jewelry;*
- *one of the families discredited the other by exposing corruption;*
- *an extra-marital affair between a Montague and a Capulet;*
- *competition for political and economic power, etc.*

Обучающиеся делятся на две группы (Монтекки и Капулетти) и проводят «мозговой штурм». Согласовав свою историю (истории) внутри групп, «семьи» начинают обвинять друг друга в развязывании вражды и объяснять ситуацию. Обвинения должны быть встречены гневными отрицаниями со стороны другой группы. В этом задании преподаватель не принимает чью-либо сторону, а выполняет роль «провокатора». В данном задании делается акцент на развитии у обучающихся речевого и компенсаторного компонентов исследуемой компетенции.

Следующий блок заданий (ex. 6–8) акцентирован на языковом компоненте, входящим в состав определенной нами структуры коммуникативной иноязычной компетенции. Обучающимся предлагается прочитать диалог Ромео и его двоюродного брата Бенволио и выполнить следующие за ним задания (заполнить пробелы в тексте, найти синонимы и антонимы к прилагательным).

**Ex.6 Read the dialogue about love between Romeo and Benvolio. Put the verbs in brackets into the correct Present Simple form.**

B: Why \_\_\_ (be) your days sad and long?

R: I \_\_\_ (be)...

B: In love?

R: Out...

B: Out of love?

R: Out of my lady's favour. I \_\_\_ (love) her but she \_\_\_ (not/love) me. Love \_\_\_ (be) terrible thing, Benvolio. I \_\_\_ (love) and \_\_\_ (hate). Love \_\_\_ (come) from nothing. It \_\_\_ (be) heavy and light, serious and foolish, hot and cold, sick and healthy. Are you laughing at me?

B: No, I \_\_\_ (be) sad because you \_\_\_ (be) sad.

R: Love \_\_\_ (be) madness. Goodbye, cousin.

После выполнения лексико-грамматических заданий нами проводится дидактическая игра «Цепочка слов» (Word Chain). Таким образом, данное задание отвечает педагогическому условию №2 и способствует закреплению темы «Прилагательные».

**Ex. 8 Word chain. Make a chain of adjectives. Use the last letter to begin the next adjective.**

*Example: dangerous-stupid-difficult-tall-loud-dangerous*

Следующим типом задания для формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов было написание собственного диалога по теме «Любовь с первого взгляда». На основании прочитанного диалога между Ромео и Бенволио студентам

предлагалось в парах придумать диалог девушки и парня, которые влюбились друг в друга с первого взгляда. После выступления студентов проводится дискуссия о том, какие вербальные и невербальные средства были использованы для выражения своих чувств. Выполнение этого задания способствует развитию компенсаторного и речевого компонентов коммуникативной иноязычной компетенции и отвечает педагогическому условию №2.

**Ex. 9 Work in pairs. Make a short scene in which a boy and a girl meet for the first time and are strongly attracted to each other.**

*Possible situations: a train journey, a dance, a party, a bus stop, a park, on holiday*

**After-work discussion “the language of love”.**

1. Is it romantic?
2. Does it contain any metaphor?
3. What differences are there between the man’s and the woman’s language?
4. Does the scene involve any physical contact, like a kiss?
5. Do actions speak louder than words?

В заключение темы “Language of love” («язык любви») студентам предлагается выполнить проектную работу, которая отвечает педагогическому условию №1 и №2. Каждый обучающийся должен выбрать одну современную песню о любви и выполнить её анализ согласно плану. Данный вид проектной деятельности способствует применению обучающимися полученных знаний на практике, развитию аналитических способностей, подготовке обучающихся к исследовательской и будущей профессиональной деятельности.

**Ex. 10 Choose a song about love and answer the following questions.**

1. What is ‘love’ like, according to this song?

It is \_\_\_\_\_  
(*supremely important / relatively unimportant / marvelous / full of joy / terrible / painful / lasting / ephemeral, etc.*)

2. Words that describe love (does the song have any images or comparisons?) \_\_\_\_\_

3. Words that describe the loved one (images? comparisons?) \_\_\_\_\_

---

4. If you're in love, according to the song:

How do you behave? \_\_\_\_\_

How do you feel? \_\_\_\_\_

How does the person who is loved behave/feel? \_\_\_\_\_

Далее студенты делятся на группы, суммируют все полученные результаты и осуществляют сравнительный анализ «языка любви» времен пьесы и современности. Дискуссия предполагает большую самостоятельность студентов в ходе обсуждения спорной темы, выражения точек зрения. Такие задания позволяют определить уровень сформированности умений диалогической и монологической речи. Групповые виды работ применяются для вовлечения обучающихся в учебный процесс, обмена знаниями между обучающимися, повышения речевой и интеллектуальной (познавательной) и эмоциональной активности. Выполнение задания «дискуссия» способствует развитию сразу всех компонентов коммуникативной иноязычной компетенции, а именно: языкового, компенсаторного, социокультурного и речевого. Кроме того, мы соблюдаем педагогическое условие №2.

В рамках реализации второго (доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения) и третьего (профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка) педагогических условий нами было предложено упражнение, построенное на методе симуляции. Такой вид заданий помогает создать на занятии интерактивную коммуникативную

среду посредством применения различных видов обучающего взаимодействия студентов, а также сформировать у студентов готовность к их будущей профессиональной деятельности. Метод симуляции является одним из наиболее эффективных интерактивных методов обучения иностранным языкам. Метод симуляции – это воображаемое, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации: изучение какого-либо случая, разрешение проблемы, принятие решения и т. д. [129, с. 17]. Так как симуляции характеризуются высокой степенью заинтересованности участников и сопровождаются эмоциональным подъемом, данный метод положительно влияет на качество обучения, повышает его эффективность. Цель данного задания – сделать студентов более осведомленными о том, что они делают и почему, когда они пишут литературные эссе для подготовки к экзаменам. Рассмотрим более подробно этапы выполнения данного упражнения.

На первом этапе студенты делятся на небольшие группы, каждая из которых представляет подкомитет Экзаменационной комиссии, в задачу которого входит написание вопросов к экзамену по английской литературе. Студенты читают инструкции (рисунок 8) и пишут два вопроса для экзамена, который будет установлен по работе, которую они изучали. Обсуждение в группах и написание вопросов занимают около 20 минут.

**Step 1 You are a member of a subcommittee of the Examinations Board. Your task is to write two questions to be set on an English Literature examination.**

*The exam questions sub-committee*

You are a member of the exam questions sub-committee of the National Examinations Board.

You are meeting to devise two essay questions for this year's NEB English Literature exam. The two questions will be based on:

**Lord of the Flies by William Golding**

This book has not been used on the NEB Literature syllabus before. The tradition in the NEB is to offer candidates a choice of *one* from four questions on each work on the syllabus.

The four questions correspond to these four categories:

- a) One question on a character or characters in the work.
- b) One question on one of the major themes in the work.
- c) One 'context' question – that is, using a short quotation from the book as the basis for interpretation and comment.
- d) One free or open question with no restrictions.

Your sub-committee is concerned only with two questions: of type (a) and (c) above.\* You can consult your sheet of sample NEB questions on other works of fiction to get some idea of the 'house style'. Please do not imitate any of these questions.

You must submit your two questions after a maximum of **20 minutes' discussion**.

Рисунок 8 – Инструкция № 1 к заданию “The Examinations Board”

На втором этапе задания преподаватель перегруппирует студентов в исполнительные комитеты: каждый студент приходит из своего подкомитета и приносит два вопроса. Каждому исполнительному комитету дается Задание №2 (рисунок 9). Перегруппировка, обсуждение и отбор вопросов должны занять около 20 минут.

**Step 2 A representative of each sub-committee is sent to a meeting of the National Examination Board's executive committee. Discuss and select the best questions.**

*The executive committee of the National Examinations Board*

You are the executive committee of the NEB, and you have been asked to make the final choice of four questions for this year's English Literature examination. You have eight questions submitted by the sub-committees: two for each of the categories (a), (b), (c) and (d).

Your final choice must be: **four** questions in all, one for each category.

You have **15 minutes** to make your selection.

Рисунок 9 – Инструкция № 2 к заданию “The Examinations Board”

На третьем этапе каждый исполнительный комитет сообщает о своем выборе, затем преподаватель выдвигает окончательную четверку вопросов, на основе голосования. Этот этап должен занять не более 15 минут.

### Step 3 The NEB plenary meeting with the vote counter (the teacher).

#### Nominate the final four questions.

На четвертом этапе студенты возвращаются в свои подкомитеты. Каждая группа получает инструкцию и список критериев (рисунок 10).

Время, отведенное на выполнение этой задачи, составляет примерно один час. Каждый член подкомитета должен иметь при себе копию о взвешенном решении. Группы изучают список критериев и добавляют критерии, которые, по их мнению, отсутствуют. Затем студенты определяют количество баллов по каждому критерию (общее количество баллов – 100). Время, отведенное на выполнение этой задачи, составляет примерно один час.

#### Step 4 The marking scheme sub-committee. Go back to your group and come up with the essay criteria.

*The marking scheme sub-committee*

You are a member of the NEB's marking scheme sub-committee. You are meeting to assign weighting to a number of qualities which the NEB seeks in literature essays. Your decisions will form the basis of the marking scheme for all NEB examiners. The NEB supplies a 'list of criteria'. Study the list and add any criteria which you think are missing. Then assign marks to the criteria you consider important, remembering that **each essay answer is marked out of a total of 100 marks**. For simpler calculations, you may wish to work in multiples of ten.

<i>Criterion</i>	<i>What is meant by this criterion</i>	<i>Marks assigned</i>
1. knowledge of the book	Candidate shows thorough and detailed familiarity with the work.	
2. essay structure	Candidate organises his or her essay in a systematic and logical way.	
3. language	Candidate's use of language is accurate, varied and clear.	
4. illustration	Candidate quotes from the book to support arguments made, amply and relevantly.	
5. relevance	Candidate answers questions directly, with no unnecessary material.	
6. coverage	Candidate deals with all main aspects of the topic set.	
7. originality	Candidate expresses his or her own criticism and interpretations, in a personal way.	
<i>Sub-Committee can offer alternative criteria if they wish</i>		
8.		
9.		

Рисунок 10 – Инструкция № 3 к заданию “The Examinations Board”



В качестве домашнего задания обучающимся предлагается написать эссе по одному из вопросов и самостоятельно оценить его, используя критерии своего подкомитета.

**Step 5 Choose one question and write an essay. Then mark your own essay using the sub-committee's marking scheme.**

На заключительном этапе преподаватель проверяет все эссе, оценивает их, а затем обсуждает со студентами различия, которые он видит между их и своими оценками.

**Step 6 Discuss with the teacher the 'real' examination board's criteria.**

Данный вид деятельности представляет собой продуктивное обсуждение между преподавателем и обучающимися, в котором преподаватель рассказывает о том, какими будут критерии «реальной» экзаменационной комиссии. Таким образом, данное задание использовалось нами для формирования у студентов всех четырех компонентов коммуникативной иноязычной компетенции.

В конце опытно-экспериментальной работы, как и в начале, студентам экспериментальной и контрольной групп было предложено пройти итоговое тестирование (Приложение Г), направленное на оценку уровня сформированности всех компонентов коммуникативной иноязычной компетенции: языкового, речевого, социокультурного и компенсаторного.

В первом задании (аудирование) студенты должны прослушать запись и заполнить пробелы в тексте “Love at First Sight”. Следующее задание множественного выбора (Multiple Choice) направлено на проверку знаний студентами правил грамматики английского языка. Третье задание предполагает чтение обучающимися текста “Life in Renaissance Verona” и выполнения упражнения с выбором правильного ответа. В четвертом задании студентам предлагается поработать с лексикой прочитанного текста. В заключительном задании студентам необходимо написать краткое содержание (summary) прочитанной пьесы, соблюдая основные правила

грамматики английского языка. За выполнение каждого задания студент получает баллы, максимально возможное количество баллов – 75.

Проведенное нами итоговое тестирование показало следующие результаты: 13,33% (2 человека) в ЭГ и 21,43% (3 человека) в КГ обладают низким уровнем сформированности коммуникативной иноязычной компетенции; 60% (9 человек) в ЭГ и 64,28% (9 человек) в КГ показали средний уровень владения исследуемой компетенцией. Несмотря на то, что в целом студенты демонстрировали достаточно низкий уровень языковой подготовки до начала опытно-экспериментальной работы, что затрудняло процесс формирования академических и когнитивных навыков высшего порядка, подразумевающих владение иностранным языком на уровне не ниже В1, часть студентов показали высокие результаты после проведения опытно-экспериментальной работы, что составило 26,67% (4 человека) в ЭГ и 14,29% (2 человека) в КГ (рисунок 11).

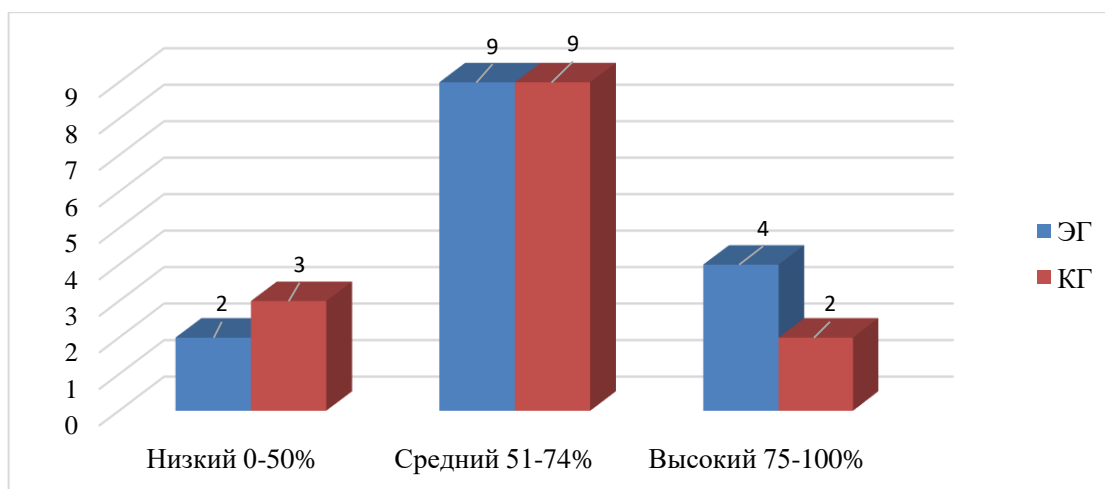


Рисунок 11 – Сравнительная гистограмма уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции в экспериментальной и контрольной группах после проведения опытно-экспериментальной работы

На **обобщающем этапе** мы провели статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы. Мы сравнили данные, полученные при осуществлении входного тестирования, с результатами итогового тестирования как внутри ЭГ и КГ, так и между ними. Результаты

тестирования студентов до и после окончания опытно-экспериментальной работы представлены в сводной таблице (таблица 5).

Таблица 5 – Результаты измерения уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции в экспериментальной и контрольной группах до и после проведения опытно-экспериментальной работы

Группа	Уровни					
	низкий		средний		высокий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ до эксперимента	5	33,3	8	53,33	2	13,33
КГ до эксперимента	5	35,71	7	50	2	14,29
ЭГ после эксперимента	2	13,33	9	60	4	26,67
КГ после эксперимента	3	21,43	9	64,28	2	14,29

Сравним полученные результаты методом статистического анализа, чтобы проверить статистическую значимость различий между группами.

Используя формулу (1), найдем выборочные средние для ЭГ и КГ:

$$\text{для ЭГ: } \bar{x} = \frac{1 \times 2 + 2 \times 9 + 3 \times 4}{2 + 9 + 4} = \frac{32}{15} \approx 2,13$$

$$\text{для КГ: } \bar{x} = \frac{1 \times 3 + 2 \times 9 + 3 \times 2}{3 + 9 + 2} = \frac{27}{14} \approx 1,92$$

Общая выборочная средняя равна 2,025. Теперь определим межгрупповую дисперсию по формуле (2):

$$D_{\text{межгр}} = \frac{(2,13 - 2,025)^2 \times 15 + (1,92 - 2,025)^2 \times 14}{29} \approx 0,028$$

Межгрупповая дисперсия помогает оценить, как сильно отличаются варианты выборки друг от друга. Так как межгрупповая дисперсия больше нуля, то можно прийти к выводу, что баллы одной группы отличаются от баллов другой, т.е. с точки зрения межгрупповой дисперсии группы отличаются друг от друга по данному признаку. Таким образом, мы видим, что у ЭГ уровень сформированности коммуникативной иноязычной компетенции стал немного выше.

Характеристики ЭГ и КГ на момент начала опытно-экспериментальной работы совпадали, а по окончании эксперимента различаются. Таким образом, можно сделать заключение о том, что изменения в состоянии ЭГ обусловлены реализацией в ходе обучения иностранному языку выделенного нами комплекса педагогических условий.

Сравнительный анализ данных, полученных в процессе входного и итогового тестирования, показал, что на начальном этапе низкий уровень владения английским языком (менее 50% правильных ответов) продемонстрировали 33,33% студентов в ЭГ и 35,7% в КГ. После проведения опытно-экспериментальной работы количество студентов, показавших низкий результат, в ЭГ снизилось до 13,33%, а в КГ – до 21,43%, в сравнении с результатами входного тестирования. Средним уровнем сформированности коммуникативной иноязычной компетенции (51-74% правильных ответов) до начала опытно-экспериментальной работы обладали 53,33% студентов в ЭГ и 50% студентов в КГ, а по окончании опытно-экспериментального обучения это количество увеличилось до 60%, в ЭГ и до 57,14% в КГ. По завершении опытно-экспериментальной работы количество студентов, показавших высокий уровень, в ЭГ составило 26,67% по сравнению с 13,34% на начальном этапе, в КГ процентное количество студентов с высоким уровнем не изменилось (14,2%).

В целом, результаты проведенной опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что обучение согласно разработанной нами модели и комплекса педагогических условий формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов положительно сказывается на повышении уровня владения студентами коммуникативной иноязычной компетенцией.

## **Выводы по главе 2**

1. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы студенты имели низкий уровень владения иностранным языком и

сформированности коммуникативной иноязычной компетенции. Результаты, полученные на констатирующем этапе в ходе проведенного тестирования, позволили нам сделать вывод, что формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов в недостаточной мере осуществляется в рамках высшего профессионального образования в вузе.

2. В ходе опытно-экспериментальной работы нами были выделены критерии и уровни сформированности коммуникативной иноязычной компетенции. В качестве критериев сформированности компонентов коммуникативной иноязычной компетенции нами были выделены языковой, речевой, социокультурный и компенсаторный критерии. Каждый критерий оценивался исходя из трех уровней – низкого, среднего и высокого, в соответствии с которыми определялся общий уровень развития коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов.

3. Реализация опытно-экспериментальной работы проходила в естественных условиях, в рамках традиционной системы подготовки в вузе. В начале эксперимента ЭГ и КГ практически не отличались по уровню сформированности коммуникативной иноязычной компетенции. Для проведения опытно-экспериментальной работы нами был разработан комплекс заданий, который нацелен на развитие всех структурных компонентов коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, а именно: языкового, речевого, социокультурного и компенсаторного.

4. По итогам внедрения разработанной нами модели на основе выявленного комплекса педагогических условий мы можем утверждать, что цель опытно-экспериментальной работы была достигнута. Сравнительно-сопоставительная характеристика результатов итогового тестирования показывает следующее: в ЭГ количество студентов с низким уровнем сформированности коммуникативной иноязычной компетенции снизилось

на 40%, количество студентов со средним уровнем увеличилось на 26,7%, а высокий уровень сформированности исследуемой компетенции к концу опытно-экспериментальной работы продемонстрировали 13,3% студентов. Процесс обучения в КГ осуществлялся по традиционной программе выявленного нами комплекса педагогических условий, поэтому уровень коммуникативной иноязычной компетенции существенно не изменился. По окончании опытно-экспериментальной работы нужно отметить, что в ЭГ наблюдалось повышение у студентов уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции. Продвижение студентов КГ от уровня к уровню протекало менее динамично, чем в ЭГ, где оказывалось целенаправленное педагогическое воздействие. Отсюда следует, что применение комплекса разработанных нами педагогических условий способствует повышению уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов. Таким образом, данные педагогические условия являются необходимыми и достаточными.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование современного состояния и тенденций развития системы высшего образования студентов педагогических вузов, анализ нормативных документов и научной литературы, а также результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы доказали необходимость формирования у студентов педагогических вузов коммуникативной иноязычной компетенции – значимого личностного новообразования, обеспечивающего эффективность их будущей профессиональной деятельности.

Повышение требований к уровню и качеству профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, а также недостаточная разработанность проблемы формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов также повлияли на значимость нашего диссертационного исследования. Для решения данной проблемы нами была разработана и апробирована модель формирования данной компетенции, а также был определен комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования.

В первой главе было представлено современное состояние проблемы формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, систематизирован и определен ее понятийный аппарат, выявлена специфика и компонентный состав коммуникативной иноязычной компетенции, обоснован выбор и комплексная взаимодействующая реализация системного, коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов, сконструирована модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, разработан комплекс необходимых педагогических условий.

К категориальному аппарату нашего исследования относятся следующие ключевые дефиниции:

– **компетенция** – это совокупность взаимосвязанных друг с другом знаний, умений, навыков и личностных качеств, позволяющих специалисту эффективно и продуктивно осуществлять какой-либо вид деятельности;

– **профессиональная компетенция** – это система теоретических знаний в определенных областях, сформированность профессиональных умений, активное проявление способностей и инициативности личности при осуществлении профессиональной деятельности;

– **коммуникация** – это смысловой аспект социального взаимодействия, сознательное, адресное и целесообразное влияние на взгляды и ценности своего собеседника, построенное преимущественно на рациональной основе.

– **студент педагогического вуза** – это будущий специалист в области педагогики, которому предстоит заниматься организацией и проведением воспитательного или образовательного процесса, а также осуществлять разработку программ обучения или воспитания;

– **коммуникативная иноязычная компетенция студента педагогического вуза** – это вид профессиональной компетенции будущего специалиста, обеспечивающий самостоятельную реализацию коммуникативного иноязычного взаимодействия в будущей педагогической деятельности;

– **формирование** – это становление личности под воздействием различных факторов, достижение зрелости, позволяющей успешно и ответственно выполнять разнообразные социальные роли;

– **формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов** – это комплексные положительные количественные и качественные изменения структуры компетенции и функционирование всех структурных элементов в целенаправленном образовательном процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.



Анализ современного состояния проблемы показал, что формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов требует целенаправленных действий. По этой причине нами была разработана специальная модель, которая:

- была построена с учетом социального заказа современного российского общества, Федерального государственного образовательного стандарта 3++ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), требований работодателей;

- включает в свою структуру нормативно-целевой, организационно-содержательный, операционально-деятельностный и контрольно-оценочный блоки;

- характеризуется открытостью, целостностью и интегративностью;

- реализуется с учетом специфических принципов: профессионально-ориентированной направленности; коммуникативной направленности; проблемной ситуативности; взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Проблема формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов решается более эффективно при использовании специально разработанной модели, апробированной на фоне комплекса педагогических условий.

Необходимыми и достаточными условиями эффективного функционирования модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов являются: использование аутентичного учебного материала; доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения; профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка.

Вторая глава посвящена опытно-экспериментальной работе по формированию коммуникативной иноязычной компетенции у студентов

педагогических вузов с использованием разработанной нами модели при внедрении комплекса педагогических условий. В данной главе представлены цель, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы, ее содержание и интерпретация полученных результатов.

Результаты проведенного нами исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

1. Актуальность изучения проблемы формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов определяется модернизацией высшего профессионального образования, изменяющимися требованиями к качеству профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, а также недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогической теории и практике.

2. Построение педагогической модели формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов целесообразно осуществлять на основе системного, коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов. Системный подход позволяет выявить структуру данной модели, выявляет единство взаимосвязи всех компонентов модели, выделяет общие свойства и характеристики отдельных компонентов; коммуникативно-деятельностный подход позволяет выстроить процесс общения согласно всем нормам и правилам этикета, а также определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности, в основе которой лежит коммуникативное взаимодействие; компетентностный подход позволяет определить характеристику содержания формируемой нами компетенции.

3. Модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов, построенная с учетом требований социального заказа, Федерального государственного образовательного стандарта и работодателей, включает в свою структуру нормативно-целевой, организационно-содержательный, операционально-деятельностный и контрольно-оценочный блоки; характеризуется

открытостью, целостностью, интегративностью; реализуется с учетом специфических принципов: профессионально-ориентированной направленности; коммуникативной направленности; проблемной ситуативности; взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

4. Модель формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов будет эффективно функционировать при обеспечении комплекса педагогических условий: использование аутентичного учебного материала; доминирование в ходе обучения активных и интерактивных методов обучения; профессионально-мотивированная ориентация студентов в процессе изучения иностранного языка.

5. Проведенная в рамках диссертационного исследования опытно-экспериментальная работа показала повышение уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции у студентов педагогических вузов по всем показателям с применением всего комплекса педагогических условий.

Таким образом, проведенное нами теоретико-экспериментальное исследование показало значимость внедрения полученных результатов.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллина Г. Т. Развитие интеллектуальных умений будущего учителя в компетентностно-ориентированном образовательном процессе вуза / Г. Т. Абдуллина // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 12 (4). – С. 723–731.
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 384 с. : ил. – ISBN 5-7567-0229-6.
3. Андрианов М. С. Невербальная коммуникация : психология и право / М. С. Андрианов. – Москва : Институт Общегуманитарных Исследований, 2007. – 256 с. – ISBN 978-5-88230-213-8.
4. Афанасьев В. Г. Общество : системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – Москва : Политиздат, 1981. – 432 с.
5. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с.
6. Беликов В. А. Формирование у учащихся понятия «система познавательной деятельности» / В. А. Беликов // *Совершенствование процесса формирования научных понятий : тезисы докладов*. – Челябинск, 1986. – С. 17–26.
7. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва : Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. – 336 с.
8. Беспалько В. П. Педагогические принципы управления качеством специалиста / В. П. Беспалько // *Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе : межвузовский сборник*. – Горький, 1989. – С. 12–15.
9. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю.

Г. Татур. – Москва : Высшая школа, 1989. – 144 с. : ил. – ISBN 5-06-000170-9.

10. Бешенков С. А. Моделирование и формализация : методическое пособие / С. А. Бешенков, Е. А. Ракитина. – Москва : Лаборатория базовых знаний, 2002. – 333 с. : ил. – ISBN 5-93208-117-1

11. Биболетова М. З. Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки / М. З. Биболетова, Н. П. Грачева, Е. Н. Соколова, Н. Н. Трубанева. – Москва : Просвещение, 2005. – 90 с.

12. Бим И. Л. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справочное пособие / ред. Е. В. Шаповалова. – Москва : Высшая школа, 1992. – 445 с.

13. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : проблемы и перспективы : учебное пособие для педагогических институтов / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 1988. – 254 с. : ил.

14. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим, А. В. Хуторской // Компетенции в образовании : опыт проектирования. – Москва : ИНЭК, 2007. – 327 с.

15. Бободжонов Т. А. Формирование коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза / Т. А. Бободжонов // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2015. – №6. – С. 192–193.

16. Боброва В. Г. О путях формирования профессионально-педагогических умений у студентов-будущих учителей / В. Г. Боброва, Н. Н. Кузьмина, Н. А. Скрынник // Сочетание теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе. Сборник научных трудов. – Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. – 144 с.

17. Большой российский энциклопедический словарь. – Москва : Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 1888 с. : ил. карты, портр., табл. – ISBN 5-85270-324-9.
18. Большой словарь иностранных слов / сост. А. Ю. Москвин. – Москва : Центрполиграф, 2003. – 816 с. – ISBN 5-227-01294-6.
19. Большой толковый словарь русского языка / сост. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 2003. – 1536 с. – ISBN 5-7711-0015-3.
20. Большой толковый словарь русского языка. – Санкт-Петербург : Норинт ; Москва : ИД «РИПОЛ классик», 2006. – 2144 с. – ISBN: 5-7711-0207-5.
21. Бориснев С. В. Социология коммуникации : учебное пособие для вузов / С. В. Бориснев. – Москва : ЮНИТИ, 2003. – 270 с. : ил. – ISBN 5-238-00513-X.
22. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учебное пособие / Н. В. Борисова. – Москва : ИЦПКПО, 2000. – 146 с. : ил., табл. – ISBN 5-7563-0129-1.
23. Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие для вузов / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. – Москва : Академия, 2009. – 319 с. : ил., табл. – ISBN 978-5-7695-6494-9.
24. Бырдина О. Г. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов педагогического вуза посредством CLIL / О. Г. Бырдина, Е. А. Юринова, С. Г. Долженко // Образование и наука. – 2020. – № 22 (7) – С. 77–100.
25. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие для вузов / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. – Москва : Академия, 2002. – 208 с. – ISBN 5-7695-0665-2.
26. Веников В. А. Теория подобия и моделирования : учебное пособие для вузов / В. А. Веников. – Москва : Высшая школа, 1996. – 480 с.

27. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 204 с.
28. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – Киев : Вища шк., 1985. – 175 с. : ил.
29. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
30. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин ; ред. А.И. Подольский. – Воронеж : МОДЭК; Москва : Институт практической психологии, 1998. – С. 272–317.
31. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – Москва : Изд-во МГУ, 1976. – 150 с.
32. Гузеев В. В. О скрытом контексте в технологии развития критического мышления / В. В. Гузеев // Педагогические технологии. – 2006. – № 2. – С. 16–22.
33. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении : логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – Москва : Пед. общество России, 2000. – 478 с. – ISBN 5-93134-060-2.
34. Давыдов В. П. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В. П. Давыдов, О. Х. Рахимов // Инновации в образовании. – 2003. – № 2. – С. 59–67.
35. Данилова В. С. Основные концепции современного образования: учебное пособие / В. С. Данилова, Н. Н. Кожевников. – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 254 с.
36. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–27.

37. Драчева Е. Л. Менеджмент: учебное пособие для студентов СПО / Е. Л. Драчева, Л. И. Юликов. – Москва : Академия, 2002. – 288 с.
38. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с. – ISBN 978-985-500-235-3.
39. Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы : текст лекций / В. И. Загвязинский. – Челябинск : ЧПИ, 1990. – 96 с.
40. Захарова С. Н. Формирование коммуникативной компетентности как условие профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе / С. Н. Захарова // Молодой ученый. – 2017. – № 3. – URL: <https://moluch.ru/archive/137/38212/> (дата обращения: 08.10.2019).
41. Захарченко Н. В. Формирование коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза / Н. В. Захарченко // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN517.pdf> (дата обращения: 10.10.2019).
42. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
43. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 126 с.
44. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – №5. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 15.11.2019).
45. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – Москва : АПКиПРО, 2003. – 101 с.



46. Иванов И. П. Развитие творческого мышления обучающихся в условиях проблемно-деятельностного обучения : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Иванов Игорь Петрович ; Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2002. – 170 с. : ил.
47. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 508 с. : табл. – ISBN 978-5-459-00574-5.
48. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – Выпуск 1. – Москва : Знание, 2002. – 72 с.
49. Казеева С. М. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих филологов на основе CLIL технологии : выпускная квалификационная работа : 44.04.01 Педагогическое образование / Казеева Светлана Михайловна ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск, 2020. – 135 с.
50. Каминская М. В. Природа педагогической деятельности / М. В. Каминская. – Рига : Эксперимент, 2002. – 72 с. – ISBN 9984-16-052-1.
51. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с.
52. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г. А. Китайгородская. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Высшая школа, 2009. – 277 с. : ил. – ISBN 978-5-06-005767-6.
53. Коган Е. Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Е. Я. Коган // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Самара: Профи, 2001. – 59 с.
54. Краткая Российская энциклопедия в трех томах / сост. В. М. Карев. – Москва : Большая Российская Энциклопедия, 2003. – Т. 1. – 1135 с. : ил., карт., портр.
55. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе : теория, технология, практика / В. Н. Кругликов ; Военный инженерно-технический университет. – Санкт-Петербург : ВИТУ, 1998. – 308 с. : ил., табл.

56. Круглякова Г. В. Содержание и технология формирования профессиональной информационно-коммуникативной компетенции студентов-филологов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Круглякова Галина Владимировна ; Тольяттинский государственный университет. – Тольятти, 2007. – 199 с.
57. Крысько В. Г. Социальная психология : словарь-справочник / В. Г. Крысько. – Москва : Питер, 2003. – 415 с. – ISBN 5-314-00021-0.
58. Кудряшова О. В. Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи : английский язык, языковой вуз : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Кудряшова Ольга Васильевна ; Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск, 2005. – 192 с.
59. Кукушкин В. С. Теория и методика обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. С. Кукушкин // Высшее образование. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 474 с.
60. Курышева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся / И. В. Курышева // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – № 112. – Нижний Новгород, 2009. – С. 160–164.
61. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с. : ил.
62. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
63. Леонтьев А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков : лекция-доклад / А. А. Леонтьев. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 24 с. – ISBN 5-7563-0071-6.
64. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.

65. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 185 с.
66. Материалы семинара «Образовательный стандарт основной школы» / В. Д. Шадриков, Э. Д. Днепров. – Москва, 2002.
67. Матьяш О. И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование / ред. И. Н. Розина // Теория коммуникации и прикладная коммуникация : сборник научных трудов. Вестник Российской коммуникативной ассоциации. – Выпуск 2. – Ростов-на-Дону : ИУБиП, 2004. – С. 103–122.
68. Матьяш О. И., Биби С. А. Коммуникативное образование в России: история и современность // Сибирь. Философия. Образование: научно-публицистический альманах. – Выпуск 7. – Новокузнецк : Институт повышения квалификации, 2003. – С. 60–76.
69. Махмутов М. И. Избранные труды : в 7 т. (Т. 1). Проблемное обучение : Основные вопросы теории / М. И. Махмутов ; сост. Д. М. Шакирова. – Казань: Магариф-Вақыт, 2016. – 423 с.
70. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании / И. П. Мединцева // Педагогическое мастерство : материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, дек. 2012 г.). – Москва : Буки-Веди, 2012. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (дата обращения: 15.11.2019).
71. Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учебное пособие для вузов / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова // Высшее образование. – Москва : Академия, 2005. – 362 с. : ил., табл. – ISBN 5-7695-2256-9.
72. Новиков А. М. Как работать над диссертацией : пособие для начинающего педагога-исследователя / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2003. – 104 с.
73. Новый словарь методических терминов и понятий : теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.

74. Носонович Е. В., Мильруд Г. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 10–14.
75. Обучение общению на иностранном языке : учебное пособие / ред. Е. И. Пассов, Е. С. Кузнецова. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – 40 с. – ISBN 5-93757-015-4.
76. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учебное пособие для вузов / А. П. Панфилова. – Москва : Академия, 2009. – 192 с. : портр. – ISBN 978-5-7695-6220-4.
77. Педагогика : учебное пособие для вузов / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2013. – 576 с. – ISBN 978-5-7695-4762-1.
78. Педагогический энциклопедический словарь / ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с. : ил., портр. – ISBN 5-85270-230-7.
79. Печеркина А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога : теория и практика : монография / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова // Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – 233 с. – ISBN 978-5-7186-0473-3.
80. Посталюк Н. Ю. Дидактические условия эффективного использования учебно-познавательных задач в высшей школе : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Посталюк Наталья Юрьевна ; Казанский государственный университет. – Казань, 1982. – 260 с.
81. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 №125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения: 25.09.2019).
82. Профессиональный стандарт педагогической деятельности: проект / ред. Я. И. Кузьминов, В. Л. Матросов, В. Д. Шадриков // Вестник

образования : сборник приказов и инструкций Министерства образования и науки Российской Федерации. – № 7. – 2007. – С. 20–35.

83. Психология и педагогика : учебное пособие / В. М Николаенко, Г. М. Залесов, Т. В. Андриюшина и др. – Москва : ИНФРА-М ; Новосибирск : НГАЭиУ, 2000. – 175 с.

84. Равен Д. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – Москва : Когнито-Центр, 2002. – 396 с. – ISBN 5-89353-052-7.

85. Российский энциклопедический словарь в 2 томах. Т. 1 [А-Н] / ред. А. М. Прохоров. – Москва : Большая Российская Энциклопедия, 2001. – 862 с. : ил., карт. – ISBN 5-85270-042-8.

86. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 705 с. – ISBN 978-5-459-01141-8.

87. Сагатовский В. Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / В. Н. Сагатовский // Деятельность : теории, методология, проблемы. – Москва : Политиздат, 1990. – С. 70-82.

88. Садикова Ш. О. Подготовка студентов университета к педагогической деятельности / Ш. О. Садикова // Молодой ученый. – 2019. – № 26 (264). – URL: <https://moluch.ru/archive/264/61289/> (дата обращения: 25.10.2019).

89. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. / В. В. Сафонова. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 239 с. – ISBN 5-88242-033-4.

90. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе : содержание, структура функционирования / В. А. Сластенин. – Москва : Просвещение, 1978. – 175 с.

91. Сластенин В. А. Формирование социально активной личности учителя / В. А. Сластенин // Советская педагогика. – 1981. – №4. – С. 76–84.

92. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; ред. Л. И. Скворцов. – Москва : Оникс : Мир и образование, 2005. – 1200 с.
93. Современный образовательный процесс : основные понятия и термины / сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – Москва : Компания Спутник+, 2006. – 191 с.
94. Современный словарь иностранных слов : около 20 000 слов / сост. Н. М. Ланда. – 4-е изд., стер. – Москва : Русский язык, 2001. – 740 с. – ISBN 5-200-02826-4.
95. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранного языка: базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2003. – 239 с.
96. Суворова Н. А. Интерактивное обучение : новые подходы / Н. А. Суворова // Сибирский институт бизнеса, управления и психологии. – Москва, 2005. – № 1. – С. 25–27.
97. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский ; Ленинградский государственный университет им. А. А. Жданова. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. – 120 с. : ил.
98. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний : психологические основы / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., доп. и испр. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
99. Томин Н. А. Практикум по педагогике / Н. А. Томин, Н. М. Яковлева. – Челябинск : ЧГПИ, 1986. – 99 с.
100. Тухтаева З. Ш. Роль и сущность системного подхода в профессиональном образовании / З. Ш. Тухтаева, И. З. Ибрагимова // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – URL: <https://moluch.ru/archive/108/26125/> (дата обращения: 24.10.2019).
101. Усова А. В. Критерии качества знаний : лекции для учителей и студентов педагогических вузов / А. В. Усова. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ «Факел», 1995. – 22 с.

102. Ученик в обновляющейся школе : сборник научных трудов / ред. Ю. И. Дик, А. В. Хуторской. – Москва : ИОСО РАО, 2002. – 488 с. – ISBN 5-7552-0047-5.
103. Филатова Л. О. Информатизация образования: новые возможности реализации преемственности обучения в школе и ВУЗе / Л. О. Филатова // Информатика и образование. – 2004. – № 7. – 120 с.
104. Философская энциклопедия / ред. Ф. В. Константинов. – Москва : Наука, 1970. – 620 с. : портр.
105. Философский энциклопедический словарь / ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – Москва : Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.
106. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2001. – № 2. – С. 58–64.
107. Цатурова И.А. Тестирование устной коммуникации : учебно-методическое пособие / И. А. Цатурова, С. Р. Балуюн. – Москва : Высшая школа, 2004. – 127 с.
108. Чебанов К. А., Богданова М. В. Формирование профессиональных компетенций обучающихся колледжа // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24876> (дата обращения: 22.10.2019).
109. Широких А. Ю. Типология ошибок и систематика аспектов учебной ситуации по изучению языка / А. Ю. Широких // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2014. – № 4 (29). – С. 312–315.
110. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 41–48.
111. Шкерина Т. А., Бобенко А. А. Формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции студентов

педагогических вузов. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – №2 (40). – С. 115–119.

112. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва-Ленинград : Наука, 1966. – 301 с.

113. Шуман Е. В. Технология формирования коммуникативной компетенции у школьников, изучающих немецкий язык / Е. В. Шуман // Ученые записки Российского Государственного Социального Университета. – Москва, 2008. – № 3 (59). – С. 123–132.

114. Шумилова Е. А. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза : монография / Е. А. Шумилова ; Челябинский государственный педагогический университет». – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2016. – 451 с.

115. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований. Методологический анализ. / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – Москва, 1993. – 133 с. – ISBN 978-5-906777-86-7.

116. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2004. – 416 с. – 978-5-98111-125-9.

117. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – Москва : Эдиториал, УРСС, 1997. – 444 с. – ISBN 5-901006-07-0.

118. Яковлев Е. В. Педагогический эксперимент : квалиметрический аспект: монография / Е. В. Яковлев. – Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 1998. – 136 с. – ISBN 5-85716-213-0.

119. Яковлев Е. В., Яковлева, Н. О. Сопровождение как педагогический феномен / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Современная высшая школа : инновационный аспект. – 2010. – № 4. – С. 74–83.



120. Яковлев И. П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций / И. П. Яковлев. – Санкт-Петербург : Авалон, Алфавит-классика, 2006. – 240 с. – ISBN 5-94860-033-5.
121. Яковлева Н. М. Исследовательский метод в теории и практике обучения / Н. М. Яковлева // Методы и их диалектические функции. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический институт, 1978. – С. 37–49.
122. Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н. М. Яковлева. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический институт, 1991. – 128 с.
123. Baxter L. A. Relationships as dialogues / L. A. Baxter // Personal Relationships. – 2004. – Vol. 11. – P. 1–22.
124. Bertalanffy L. General System Theory / L. Bertalanffy // General Systems. – Vol. I. – 1956. – 520 p.
125. Common European Framework of Reference for languages : Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge : Cambridge University Press : Council of Europe Publishing, 2001. – 260 p. – ISBN 0-521-80313-6.
126. Dewey J. Democracy and Education / J. Dewey. – New York : The Macmillan Company, 1916. – 434 p.
127. Duff A., Maley A. Literature : resource books for teachers / A. Duff, A. Maley. – Oxford : Oxford University Press, 2001. – 167 p. – ISBN 0-19-437094-1.
128. Easton D. The Political System : an Inquiry into the State of Political Science / D. Easton. – New York : Alfred A. Knopf, 1953. – 320 p.
129. Hertel J. P. Using Simulations to Promote Learning in Higher Education : An Introduction / J. P. Hertel, B. J. Millis. – Sterling, Va : Stylus Publishing, LLC, 2002. – 73 p. – ISBN 1-57922-052-5.
130. Hymes D. H. Über Linguistische Theorien und kommunikative Kompetenz / D. H. Hymes // Sprache und Kommunikative Kompetenz. – Stuttgart, 1973. – P. 109–130.

131. Raven J. Competence in Modern Society : Its Identification, Development and Release / J. Raven. – London : H. K. Lewis Publishers, 1984. – 251 p.

132. Robert E. Wiki writing : collaborative learning in the college classroom / E. Robert. – Cummings and Matt Barton, 2008. – 246 p. – ISBN 978-0-472-02224-3.

133. Sillars A. L., Vangelisti A. L. Communication : Basic properties and their relevance to relationship research. / A. L. Sillars, A. L. Vangelisti // The Cambridge Handbook of Personal Relationships – New York : Cambridge University Press, 2006. – P. 331–351.

134. Tasneen W. Literary Texts in the Language Classroom : A Study of Teachers' and Students' Views at International Schools in Bangkok / W. Tasneen // Asian EFL Journal. – Vol. 12. No 4. – URL: [www.asian-efl-journal.com](http://www.asian-efl-journal.com) (дата обращения: 09.10.2020).

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ А

#### Анкета

Дорогой респондент!

Убедительно просим Вас искренне ответить на предложенные вопросы. Заполненные Вами анкеты не подлежат разглашению и будут использованы нами исключительно в научных целях при разработке содержания и методики подготовки студентов педагогических вузов к формированию и развитию у них коммуникативной иноязычной компетенции.

1. Вызывает ли у Вас интерес возможность изучения иностранного языка в сочетании с Вашей будущей специальностью?

- да;
- нет;
- затрудняюсь ответить.

2. Считаете ли Вы знание иностранного языка необходимой составляющей профессиональной подготовки специалиста в системе образования?

- да;
- нет;
- затрудняюсь ответить.

3. Считаете ли Вы, что знание иностранного языка даёт существенные преимущества при трудоустройстве?

- да;
- нет;
- затрудняюсь ответить.

4. Владете ли Вы знаниями и умениями, необходимыми для успешного осуществления иноязычного общения?

- да;

- нет;
- затрудняюсь ответить.

5. Испытываете ли Вы трудности при выражении собственных мыслей и суждений на иностранном языке?

- да;
- нет;
- затрудняюсь ответить.

6. Удовлетворены ли Вы уровнем Вашей коммуникативной иноязычной компетентности?

- да;
- нет;
- затрудняюсь ответить.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### Входной тест

### ENTRY TEST

#### Ex. 1 Choose the correct answer.

1. Who was the author of the famous storybook 'Alice's Adventures in Wonderland'?
  - a) Rudyard Kipling
  - b) John Keats
  - c) Lewis Carroll
2. Name the book which opens with the line 'All children, except one grew up'?'
  - a) Winnie the Pooh
  - b) Jungle Book
  - c) Peter Pan
3. Who said "To be or not to be, that is the question"?'
  - a) Juliet
  - b) Romeo
  - c) Hamlet
4. Agatha Christie has written lots of ... stories.
  - a) adventure
  - b) fantastic
  - c) detective
5. Sherlock Holmes is the character of the books written by ....
  - a) Agatha Christie
  - b) Arthur Conan Doyle
  - c) William Shakespeare

#### Ex. 2 Listen to the extract and complete the text.

\_\_\_\_\_ is one thing that makes me very happy. I have loved \_\_\_\_\_ since I was very small. I don't know what I would do in life without novels, poems and

plays. It's amazing how literature can \_\_\_\_\_. It \_\_\_\_\_ you, makes you happy, makes you sad, \_\_\_\_\_ you and so much more. I think I'd be a completely different person without it. Literature has been a big influence on my life – perhaps as much as \_\_\_\_\_. I think literature is really powerful. It can \_\_\_\_\_ other cultures. Recently, I \_\_\_\_\_ a lot of Indian literature, in English, of course. The books I read have totally \_\_\_\_\_ of India and Indians. My experience has really made me want to read more books from \_\_\_\_\_.

**Ex. 3 Read the text followed by 5 questions. Choose the best answer for each question. Only ONE variant is possible.**

### **WHAT IS GENRE?**

Genre (from French genre 'kind, sort') is a category of literature identified by form, content and style. Genres allow us to classify literature, to deem what is appropriate for a certain type of literature, and to judge the merit of literature based on its genre. In general, genre is a classifying tool which allows us to compare and contrast works within the same genre. Literature could be divided into countless genres and subgenres, but there are three main genres.

Poetry is the genre of literature which has some form of meter or rhyme with focus based on number of syllables, lines and musicality. Unlike prose which runs from one end of the page to the other, poetry is typically written in lines and blocks of lines.

Prose encompasses any literary text which is not arranged in a poetic form. Put simply, prose is whatever is not poetry. Prose includes novels, short stories, journals, letters, fiction and nonfiction, among others. This article is an example of prose.

Drama is a text which has been written with the intention of being performed for an audience. Dramas range from plays to improvisations on stage. Popular dramas include Shakespeare's *Romeo and Juliet*, Lorraine Hansberry's *A Raisin in the Sun*, and Tennessee Williams' *A Streetcar Named Desire*.

These are three main genres in literature, but there are many more subgenres, or genres within genres, such as fiction and nonfiction, short stories and novels, fables, fairytales, legends, biographies, etc.

Often, an aspect of what allows us to define a genre is the specific style of the writing. The difference between style and genre is that genre is an overarching type of literature, whereas style can be considered an aspect of a genre or even of a specific writer's voice.

In conclusion, genres allow us to divide various types of literature, music, movies, and other art forms into classifiable groups.

1. What is a genre?
  - a) a type of recipe
  - b) a category of literature
  - c) a gendered story
  - d) a rhyming poem
2. Which of the following is not a main genre of literature?
  - a) poetry
  - b) drama
  - c) myth
  - d) prose
3. Which of the following does not have genres?
  - a) poetry
  - b) sonnets
  - c) hairstyles
  - d) movies
4. How is style related to genre?
  - a) genres are not related to styles
  - b) a genre is a type of style
  - c) a style is a type of genre
  - d) genres are characterized by different styles
5. A serious play for the theatre, television, or radio:

- a) prose
- b) poem
- c) drama
- d) novel

**Ex. 4 Complete the table.**

**Put these words and expressions in the correct place:**

- |                                          |                                       |
|------------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. ancient                               | 11. in different parts of old England |
| 2. Belle, Gaston                         | 12. knights of the Round Table        |
| 3. detective fiction                     | 13. ladies and lords                  |
| 4. Dr. Watson                            | 14. legend                            |
| 5. fairytale                             | 15. long, narrative                   |
| 6. Friday, the Portuguese captain        | 16. magical, wonderful                |
| 7. in 19th-century London                | 17. mysterious, criminal              |
| 8. in a desert island                    | 18. novel                             |
| 9. in a small Italian town called Verona | 19. drama                             |
| 10. in an enchanted castle               | 20. tragic, sorrowful                 |

<b>№</b>	<b>name of the book</b>	<b>characters</b>	<b>location</b>	<b>genre</b>	<b>description</b>
1.	Beauty and the Beast	Beast, ...			
2.	Romeo and Juliet	Romeo, Juliet, ...			
3.	Robinson Crusoe	Robinson Crusoe, ...			
4.	King Arthur	Arthur, ...			
5.	The Adventures of Sherlock Holmes	Sherlock Holmes, ...			



**Ex. 5 Choose the correct answer.**

1. "What are you doing now?" "I \_\_\_\_\_ a story."  
a) is writing b) be writing c) write d) am writing
2. I \_\_\_\_\_ to the reading contest last week.  
a) go b) gone c) went d) was
3. Kate is good at Writing but Jack is \_\_\_\_\_.  
a) good b) badly c) better d) well
4. I've been working on my book \_\_\_\_\_ last summer.  
a) from b) for c) until d) since
5. I \_\_\_\_\_ go to the library but I don't any more.  
a) used to b) did use c) am used d) use
6. Mike doesn't like poems and \_\_\_\_\_.  
a) neither I do b) so do I c) neither do I d) so I do
7. I went to the book store yesterday and I \_\_\_\_\_ for half an hour.  
a) must wait b) had to wait c) had wait d) should wait
8. I \_\_\_\_\_ a novel last night when my friend rang.  
a) have been reading b) read c) have read d) was reading
9. I \_\_\_\_\_ to the USA on business.  
a) am being sent b) am sent c) am send d) be send
10. Unless \_\_\_\_\_ hard, he'll fail the exam.  
a) he'll work b) he works c) he worked d) he'd work
11. He liked the seminar, \_\_\_\_\_?  
a) isn't he b) didn't he c) hasn't he d) doesn't he
12. When I came to my friend's, Helen \_\_\_\_\_.  
a) had already left b) already left c) was already left d) would already leave
13. I \_\_\_\_\_ have a rest next week.  
a) would like b) like c) like to d) would like to
14. You \_\_\_\_\_ your homework before you came to the lesson!  
a) should do b) should have done c) should be done d) should be doing
15. Would you mind \_\_\_\_\_ the door?

a) to shut b) shutting c) shut d) going to shut

16. I'm looking forward \_\_\_\_\_ you again.

a) to see b) seeing c) to seeing d) of seeing

17. If you don't find him there, you \_\_\_\_\_ go home and wait until tomorrow.

a) would better b) had rather c) had better d) would rather

18. It's high time you \_\_\_\_\_ some work!

a) would do b) have done c) do d) did

19. I wish I \_\_\_\_\_ that.

a) didn't b) not say c) hadn't said d) don't say

20. In spite of \_\_\_\_\_ young she was very intelligent.

a) she was b) her c) she's d) being

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

### Комплекс заданий

#### **WILLIAM SHAKESPEARE – THE GENIUS OF THE CENTURY**

**Ex. 1 How much do you remember about Shakespeare? Complete the summary by choosing the correct words. Work in pairs.**

William Shakespeare was born in (1) **1564/1664/1774**. He was the (2) **fourth/first/third** child of John Shakespeare, a (3) **glove-maker/painter/doctor**. When he was eighteen he married Anne Hathaway and they had (4) **three/four/two** children.

(5) **A lot/Some/Only** a little is known about Shakespeare's life. There is a legend that he had to leave Stratford because he was caught stealing a (6) **deer/cow/dog**. He went to (7) **Leeds/Liverpool/London** and became involved in the theatre.

He became very popular as a(n) (8) **actor/writer/singer** and one of his rivals accused him of (9) **copying/helping/criticizing** other writers.

As well as his plays he wrote a collection of (10) **poems/novels/reviews**. Many of these were written to a "Dark Lady".

Shakespeare died on (11) **Christmas Day/his wedding anniversary/his birthday** in 1616 and he was buried in (12) **London/Stratford/Stirling**.

**Ex. 2 Read the text and check your assumptions.**

#### **SHAKESPEARE'S LIFE**

William Shakespeare was born in Stratford-upon-Avon in the English Midlands on St. George's Day, April 23<sup>rd</sup>, 1564. He was the third child of John Shakespeare, a glove-maker, who was an important man in the town, and Mary Arden. He went to Stratford Grammar School, where he received a good education, but he had no university education.

In 1582, when he was only eighteen, he married Anne Hathaway. They had three children – Hamnet, a boy who died when he was only eleven years old, Susanna and Judith.

Very little is known about Shakespeare's later life. There is a legend that he had to leave Stratford because he was caught stealing a deer.

Shakespeare went to London and became involved in the world of the theatre. Drama then was as important a part of life as television is for us. All classes of society enjoyed the plays by Shakespeare and other Elizabethan dramatists.

Did you know that in Shakespeare's theatre, boys played the parts of women? Juliet, Cleopatra, Desdemona and Lady Macbeth were all played by young men whose voices had not broken. Actresses were not allowed on the English stage until late in the following century.

Shakespeare quickly became very popular as a writer. One of his rivals called him a "crow" who had stolen the "feathers" of the other writers.

His friend, Ben Jonson, wrote that he was "honest, open and free". Another writer said that he was "handsome", "well-shaped" and had a "pleasant smooth wit".

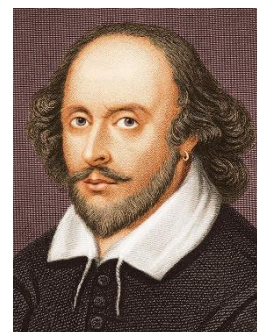
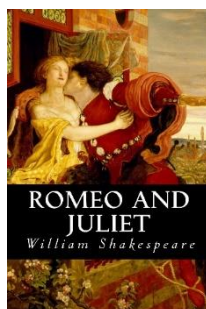
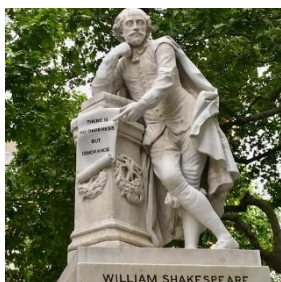
Apart from the plays, he also wrote a collection of sonnets. Many of these poems are written to a "Dark Lady", but nobody can discover her identity.

We don't know very much about Shakespeare's personal life but plays such as *Romeo and Juliet* show that he was very interested in the theme of passionate love.

When Shakespeare died – on his birthday in 1616 – he was buried in Stratford.

**Ex. 3 Tell about William Shakespeare using following hints below.**



English, playwright, poet, in 1564, Anne Hathaway, three, London, theatre, *Romeo and Juliet*, in 1616, Stratford.



## ROMEO AND JULIET

*In the town of Verona, in Italy, there were two rich families, the Capulets and the Montagues. There was an old quarrel between those two families and when a Capulet met a Montague, they always began to fight. There was a daughter, Juliet by name, in the Capulet family, who was fourteen years old at the time of the story, and a son, Romeo, in the Montague family, who was sixteen. And one day they fell in love with each other...*

**Ex. 4 Watch the scenes from Shakespeare's play and listen to the song from the film "Romeo and Juliet". Write in the missing words by listening to them or guessing them from the images.**


What is a  \_\_\_\_\_? Impetuous  \_\_\_\_\_.


What is a  \_\_\_\_\_? Ice and desire.

The world wags on.

A  \_\_\_\_\_ will bloom, it then will fade.

So does a youth.

So does the  \_\_\_\_\_ maid.

Comes a time when one  \_\_\_\_\_ smile  
has its seasons for a while.

Then love's in love with me.

Some may think only to  \_\_\_\_\_,

Others will tease and tarry,

Mine is the very best parry.

Cupid he rules us all.

Caper the caper,  \_\_\_\_\_ me the song,

 \_\_\_\_\_ will come soon to hush us along,

Sweeter than 🍯 \_\_\_\_\_ , and bitter as gall,



\_\_\_\_\_ is the pastime that never will pall.

Sweeter than honey and bitter as gall,

Cupid he rules us all.

**Answer the following questions:**

1. What are we going to speak about?
2. What genre is “Romeo and Juliet”?
3. What are the characters of this tragedy?
3. What is the climax of the story?
4. Why did they decide to kill themselves?

**Ex. 5 Brainstorming “Feud for thought”. Divide into two groups (Montague and Capulets). Brainstorm and discuss possible causes of the feud. Accuse each other of starting the feud and to explain the original situation.**



Possible causes of the feud between Montagues and Capulets:

- *an unsolved murder;*
- *a theft of valuable jewelry;*
- *one of the families discredited the other by exposing corruption;*
- *an extra-marital affair between a Montague and a Capulet;*
- *competition for political and economic power, etc.*



**Ex. 6 Read the dialogue about love between Romeo and Benvolio. Put the verbs in brackets into the correct Present Simple form.**



B: Why \_\_\_ (be) your days sad and long?

R: I \_\_\_ (be)...

B: In love?

R: Out...

B: Out of love?

R: Out of my lady's favour. I \_\_\_ (love) her but she \_\_\_ (not/love) me. Love \_\_\_ (be) terrible thing, Benvolio. I \_\_\_ (love) and \_\_\_ (hate). Love \_\_\_ (come) from nothing. It \_\_\_ (be) heavy and light, serious and foolish, hot and cold, sick and healthy. Are you laughing at me?

B: No, I \_\_\_ (be) sad because you \_\_\_ (be) sad.

R: Love \_\_\_ (be) madness. Goodbye, cousin.



**Ex. 7 Romeo uses adjectives with opposite meanings to describe love.**

**Find pairs of opposites in the box.**

*Example: beautiful ≠ ugly*

beautiful cruel fat friendly hard-working  
 happy intelligent kind lazy modest poor  
 proud rich sad short stupid tall  
 terrible thin ugly unfriendly wonderful

**Sometimes there are adjectives which have the same or similar meanings (synonyms). Which words in the box below have similar meanings?**

**Fill in the table.**

affluent attractive depressed ecstatic  
 slim excellent fantastic great glad handsome  
 joyful miserable pretty prosperous skinny  
 slender unhappy wealthy

happy	
sad	
rich	
beautiful	
wonderful	
thin	

**Ex. 8 Word chain. Make a chain of adjectives. Use the last letter to begin the next adjective.**

*Example: dangerous-stupid-difficult-tall-loud-dangerous*

**Ex. 9 Work in pairs. Make a short scene in which a boy and a girl meet for the first time and are strongly attracted to each other.**

*Possible situations: a train journey, a dance, a party, a bus stop, a park, on holiday*

**After-work discussion “the language of love”.**

1. Is it romantic?
2. Does it contain any metaphor?
3. What differences are there between the man’s and the woman’s language?
4. Does the scene involve any physical contact, like a kiss?
5. Do actions speak louder than words?

**Ex. 10 Choose a song about love and answer the following questions.**

1. What is ‘love’ like, according to this song?

It is \_\_\_\_\_

*(supremely important / relatively unimportant / marvelous / full of joy / terrible / painful / lasting / ephemeral, etc.)*

2. Words that describe love (does the song have any images or comparisons?) \_\_\_\_\_

3. Words that describe the loved one (images? comparisons?) \_\_\_\_\_



4. If you're in love, according to the song:

How do you behave? \_\_\_\_\_

How do you feel? \_\_\_\_\_

How does the person who is loved behave/feel? \_\_\_\_\_

**Ex. 11 Work in groups. Make a conclusion about the modern language of love, taking into account each person's results. Then compare the language of love from "Romeo and Juliet" with your own results.**

**Ex. 12 "The Examinations Board" (a simulation).**

**Step 1 You are a member of a subcommittee of the Examinations Board. Your task is to write two questions to be set on an English Literature examination.**

*The exam questions sub-committee*

You are a member of the exam questions sub-committee of the National Examinations Board.

You are meeting to devise two essay questions for this year's NEB English Literature exam. The two questions will be based on:

**Lord of the Flies by William Golding**

This book has not been used on the NEB Literature syllabus before. The tradition in the NEB is to offer candidates a choice of *one* from four questions on each work on the syllabus.

The four questions correspond to these four categories:

- a) One question on a character or characters in the work.
- b) One question on one of the major themes in the work.
- c) One 'context' question – that is, using a short quotation from the book as the basis for interpretation and comment.
- d) One free or open question with no restrictions.

Your sub-committee is concerned only with two questions: of type (a) and (c) above.\* You can consult your sheet of sample NEB questions on other works of fiction to get some idea of the 'house style'. Please do not imitate any of these questions.

You must submit your two questions after a maximum of **20 minutes' discussion**.

**Step 2 A representative of each sub-committee is sent to a meeting of the National Examination Board's executive committee. Discuss and select the best questions.**

*The executive committee of the National Examinations Board*

You are the executive committee of the NEB, and you have been asked to make the final choice of four questions for this year's English Literature examination. You have eight questions submitted by the sub-committees: two for each of the categories (a), (b), (c) and (d).

Your final choice must be: **four** questions in all, one for each category.

You have **15 minutes** to make your selection.

**Step 3 The NEB plenary meeting with the vote counter (the teacher).**

**Nominate the final four questions.**

**Step 4 The marking scheme sub-committee. Go back to your group and come up with the essay criteria.**

*The marking scheme sub-committee*

You are a member of the NEB's marking scheme sub-committee. You are meeting to assign weighting to a number of qualities which the NEB seeks in literature essays.

Your decisions will form the basis of the marking scheme for all NEB examiners.

The NEB supplies a 'list of criteria'. Study the list and add any criteria which you think are missing. Then assign marks to the criteria you consider important, remembering that **each essay answer is marked out of a total of 100 marks**.

For simpler calculations, you may wish to work in multiples of ten.

<i>Criterion</i>	<i>What is meant by this criterion</i>	<i>Marks assigned</i>
1. knowledge of the book	Candidate shows thorough and detailed familiarity with the work.	
2. essay structure	Candidate organises his or her essay in a systematic and logical way.	
3. language	Candidate's use of language is accurate, varied and clear.	
4. illustration	Candidate quotes from the book to support arguments made, amply and relevantly.	
5. relevance	Candidate answers questions directly, with no unnecessary material.	
6. coverage	Candidate deals with all main aspects of the topic set.	
7. originality	Candidate expresses his or her own criticism and interpretations, in a personal way.	
<i>Sub-Committee can offer alternative criteria if they wish</i>		
8.		
9.		

**Step 5 Choose one question and write an essay. Then mark your own essay, using the sub-committee's marking scheme.**

**Step 6 Discuss with the teacher the 'real' examination board's criteria.**

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

### ИТОГОВЫЙ ТЕСТ

### FINAL TEST

#### Ex. 1 Listen to the extract and complete the text.

Love is \_\_\_\_\_, but is it possible to fall in love with someone at first sight? Many people say they have done this. \_\_\_\_\_ possible? Surely it takes a time to get to know someone and then fall in love. I think falling in love at first \_\_\_\_\_. You don't really know the person. Maybe after you've \_\_\_\_\_ around them you'll find lots of faults in them and suddenly be disappointed. Then you'll have to \_\_\_\_\_. Anyway, is it really love at first sight or is it love at first conversation? And \_\_\_\_\_ person doesn't fall in love with you at first sight? This could be a bit painful. It could also be embarrassing. \_\_\_\_\_ the traditional way of falling in love \_\_\_\_\_.

#### Ex. 2 (Multiple choice) Choose the correct word for each space (A, B, C or D).

(0) \_\_\_\_\_ love bring happiness? Romeo and Juliet (1) \_\_\_\_\_ in love as soon as they saw each other. In other (2) \_\_\_\_\_, it was love at first (3) \_\_\_\_\_. Usually, falling in love is a very happy experience that (4) \_\_\_\_\_ lead to marriage and a lifetime together. (5) \_\_\_\_\_, in this case, the love of the teenage couple caused a series of problems. Mercutio, Tybalt and Paris all (6) \_\_\_\_\_. In addition, Romeo and Juliet killed (7) \_\_\_\_\_ as a result of a terrible misunderstanding. (8) \_\_\_\_\_ was responsible? Was it Friar Laurence or their parents or Tybalt? What (9) \_\_\_\_\_ you (10) \_\_\_\_\_ ?

- |                |           |            |            |
|----------------|-----------|------------|------------|
| 0. a) Does     | b) Do     | c) Why     | d) Is      |
| 1. a) fell     | b) falled | c) felt    | d) feeled  |
| 2. a) terms    | b) words  | c) wise    | d) example |
| 3. a) seeing   | b) look   | c) sight   | d) glance  |
| 4. a) maybe    | b) may    | c) must    | d) does    |
| 5. a) Although | b) And    | c) However | d) Also    |

6. a) dead                      b) death                      c) dyed                      d) died  
7. a) themselves              b) theirselves              c) herself                      d) themselves  
8. a) What                      b) How                      c) Which                      d) Who  
9. a) do                      b) are                      c) does                      d) have  
10. a) thinking              b) thought                      c) think                      d) agree

**Ex. 3 Read the text and do the task.**

**LIFE IN RENAISSANCE VERONA**

During the Renaissance, social class and dress were closely related. Rich families had beautiful clothes made for them. Silk, satin, brocade, gold, and precious jewels were used for the clothes of important men, women and children.

Wealthy men and boys wore coloured leggings and elaborate shirts, jackets and mantels. They also wore hats with coloured feathers. Often, the colours of the clothes were those of the family coat of arms.

Young girls and women of rich families wore dresses that were very ornamental. These dresses were decorated with precious stones, pearls, gold and silver threads. It usually took many years to make a dress! Several servants and tailors worked on only one dress.

The poor dressed with simple clothes of wool or cotton, with no decoration.

Young boys and men wore a dagger on their belt for protection. Some also carried a sword. Family feuds were common in those days, and there were often street fights.

A horse was a status symbol. Only the members of important families rode a horse. The others went on foot.

The upper classes often gave costume balls in the dance halls of their enormous homes and palaces. Only those who were invited could go to the ball.

Things have certainly changed in our times. Men and women, rich and poor, usually dress in a similar way. Many clothes are unisex. We don't have our clothes made by hand. We buy them in shops.

Today we don't carry daggers or swords. Most young people have a means of transportation – either a bicycle, a scooter, a motorbike or a car. We don't need a special invitation to go dancing. We simply go to a disco, whenever we want.

However, one habit has remained the same: the late afternoon walk in the main road or square. Just as Romeo and his friends met in the main square of Verona, our young people do the same. They meet, take a walk in the main road or square of their city or town.

**Circle the correct answer: a, b, c or d.**

1. During the Renaissance, clothes often indicated all of these except:
  - a) social class;
  - b) wealth;
  - c) marriage status: single or married;
  - d) family.
2. What did rich men and boys often wear?
  - a) the same kind of clothes as women;
  - b) beautiful, elaborate clothes;
  - c) hats made of feathers;
  - d) coats of arms.
3. It is not true that normally ...
  - a) it took years to make a dress;
  - b) it took many people to make a dress;
  - c) dresses had a lot of expensive decoration;
  - d) dresses were made of wool or cotton.
4. What did all men and boys do?
  - a) they carried swords and daggers;
  - b) they carried daggers;
  - c) they carried daggers and rode horses;
  - d) they gave costume balls in their dance halls.
5. Which of the following is the best description of the whole text?

- a) information about the way that people lived in Renaissance Verona;
- b) a comparison of life in Renaissance Verona and now;
- c) a description of people's clothes in Renaissance Verona;
- d) information about the different classes in Renaissance Verona.

**Ex. 4 Find the word in the text to match the descriptions:**

- 1. a soft, shiny cloth: \_ \_ \_ \_
- 2. a precious stone: \_ \_ \_ \_
- 3. a person who makes clothes: \_ \_ \_ \_ \_
- 4. a type of knife: \_ \_ \_ \_ \_
- 5. a big, formal dance: \_ \_ \_ \_
- 6. an old means of transportation: \_ \_ \_ \_ \_
- 7. clothes that both men and women wear: \_ \_ \_ \_ \_

**Ex. 5 Write the story of the play in 100 words.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---