



**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

**РОГОЖОВА АЛЕКСАНДРА МИХАЙЛОВНА**

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

**СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В ВУЗАХ**

**Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование**

Теория и практика преподавания иностранных языков в вузе

**Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объем заимствований:  
80,39% авторского текста

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

*Быстрая*

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

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук, доцент  
Челпанова Е.В.

**Челябинск**  
**2021**

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ .....	12
1.1 Анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции в теории и практике педагогического образования и в методике обучения иностранному языку .....	12
1.2 Модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов.....	21
1.3 Педагогические условия функционирования модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах .....	31
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ .....	42
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ .....	45
2.1 Цели и задачи опытно-экспериментальной работы .....	45
2.2 Реализация модели и педагогических условий ее функционирования .....	52
2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы .....	60
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ .....	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	78
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	96
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	97
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	102
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 .....	103

## ВВЕДЕНИЕ

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

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

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

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

В свете последних событий в сфере образования знание иностранных языков играет всё более важную роль. Знание иностранного языка дает молодёжи возможность приобщиться к мировой культуре, использовать в

своей деятельности обширный потенциал Интернет-ресурсов, работать с информационными и коммуникационными технологиями и мультимедийными средствами обучения. Обучение иностранному языку с реализацией компетентного подхода имеет особое значение. Проблеме компетентного подхода посвящено множество исследований в области педагогики [18, 31, 33, 62]. Введение новых понятий в рамках данного подхода было обосновано в 80-х годах XX века такими учеными, как Д. Мертенс, А. Шелтен, Р. Бадер и др. Их исследования продолжали затем Жд. Равен, В. Гутмахер и др.

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

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

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

Концепция модернизации российского образования определяет

новые социальные требования к формированию жизненных установок личности. Происходит переориентация оценки результатов образования с понятия «компетенции» обучающихся. Коммуникативная направленность обучения является основной стратегией гуманизации обучения, так как именно коммуникативность стимулирует мыслительную активность учащихся, центром внимания становится не форма, а содержание.

Анализ накопленных на данный момент знаний, изучение литературы, полученные данные в ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента показали недостаточность исследований по проблеме формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.

**Актуальность** проблемы формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах вызвана рядом факторов:

- необходимостью подготовки специалистов, владеющих компетенциями, включенными в перечень основных согласно ФГОС ВО;
- современными требованиями общества к квалификации будущих специалистов.

Рассмотрев ряд аспектов проблемы формирования коммуникативной компетенции, мы заметили **противоречие**: с одной стороны, современные требования ВО и общества к подготовке выпускников, владеющих иноязычной коммуникативной компетенцией, возрастают, но с другой стороны, мы наблюдаем недостаточно разработанную теоретическую и практическую базу подготовки таких специалистов. Перед нами встала научная задача: «Какой должна быть модель формирования коммуникативной компетенции?».

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

**Цель:** разработка, обоснование, реализация педагогической модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых

факультетов в вузах.

**Объект:** образовательный процесс профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов.

**Предмет:** процесс формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах.

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

1. Осуществлять формирование исследуемой компетенции на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов.

2. Разработать педагогическую модель, включающую следующие компоненты: мотивационный, знаниевый, деятельностный, оценочный.

3. Создать следующие педагогические условия:

– активация мотивации студентов к изучению иностранного языка;

– моделирование в процессе формирования коммуникативной компетенции ситуаций, максимально приближенным к условиям реального общения;

– применение ролевых игр в качестве интерактивного метода обучения.

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

1. Провести теоретический анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах.

2. Разработать и реализовать педагогическую модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах с применением системного, деятельностного и компетентностного подходов.

3. Определить педагогические условия эффективной реализации разработанной педагогической модели.

4. Проверить на практике в ходе опытно-экспериментальной работы

успешность и эффективность разработанной модели.

Теоретико-методологической основой нашей работы являются результаты исследований отечественных и зарубежных ученых в области: системного подхода (Владимир Павлович Беспалько, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенина, В.А. Якунина и др.), деятельностного подхода (Л.П. Буева, Л.С. Выготский, М.В. Демин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), компетентностного подхода (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Н. Хомский, А.В. Хуторской, и др.), коммуникативной компетенции (И.Л. Бим, И.А. Зимняя Е.С. Полат, В.В. Сафонова, и др.), интерактивных методов обучения (Ш.А. Амонашвили, С. Н. Лысенкова, В.А. Сухомлинский, А. В Хуторской, В. Ф. Шаталова), методики преподавания иностранных языков (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова и др.).

Выбор методов исследования обусловлен поставленными целями и задачами исследования. В работе применяются теоретические и эмпирические методы исследования.

**Теоретические методы** научного исследования включают анализ отечественной и зарубежной литературы, синтез, сравнение, систематизацию, моделирование.

**Эмпирические методы** научного исследования включают наблюдение, педагогический эксперимент, опрос, анкетирование, тестирование, беседу.

Эксперимент проводился на базе Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)». Экспериментальные группы были выбраны из числа студентов 1 курса неязыковых факультетов, для которых иностранный язык является непрофильной дисциплиной. В эксперименте участвовало 28 студентов. Исследование проводилось с 2018 по 2020 годы.

**На первом этапе** нами была изучена литература по проблеме

формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах. Изучалась литература по психологии, педагогике, философии, включая диссертационные работы по данной теме, проводился анализ существующих подходов, разрабатывался понятийный аппарат. На данном этапе была сформулирована цель, гипотеза и задачи нашей работы. Целью данного этапа было установление исходного уровня владения коммуникативной компетенцией студентов неязыковых факультетов в вузах.

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

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

**Основные результаты исследования и их научная новизна** состоят в следующем:

1. Определена теоретико-методологическая основа решения проблемы формирования коммуникативной компетенции.
2. На основе вышеуказанных подходов разработана модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах, представленная в виде целостной совокупности взаимосвязанных и согласованных структурных компонентов: мотивационного, знаниевого, деятельностного, оценочного.
3. Определены, научно обоснованы и реализованы при обучении иностранному языку педагогические условия функционирования

предложенной модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах.

**Теоретическая значимость** данного исследования заключается в том, что:

- были уточнены понятия "компетенция" и "коммуникативная компетенция";
- обозначена структура коммуникативной компетенции;
- проведен анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции студентов и ее современное состояние в теории и практике педагогики;
- модель теоретически обоснована с позиции системного, деятельностного и компетентностного подходов.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что полученные результаты служат развитию содержательно-практического аспекта формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах:

- разработаны задания, способствующие формированию коммуникативной компетенции студентов;
- разработаны критерии, позволяющие оценить уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Необходимость формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах обусловлена взаимодействием культур, требованиями общества и недостаточной разработанностью данной проблемы.

2. Формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах эффективно осуществляется в рамках специальной модели, созданной на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов, модель включает мотивационный, знаниевый, деятельностный и оценочный компоненты.

3. Модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах будет эффективно функционировать при следующих педагогических условиях:

- активация мотивации студентов к изучению иностранного языка;
- моделирование в процессе формирования коммуникативной компетенции ситуаций, максимально приближенным к условиям реального общения;
- применение ролевых игр в качестве интерактивного метода обучения.

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

**Апробация и внедрение** результатов исследования осуществлялось:

- посредством составления комплекса заданий, который в дальнейшем может быть использован для обучения студентов неязыковых вузов;
- посредством участия в международных научно-практических конференциях с последующей публикацией статей по следующей тематике: «Практические аспекты формирования коммуникативной компетенции у студентов неязыковых факультетов» ООО «Аэтерна» (декабрь 2020), «Анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции в теории и практике педагогического образования и методики обучения иностранному языку» научный журнал «GLOBUS: Психология и педагогика» (декабрь 2020).

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений. Текст изложен на 104 страницах, и содержит 13 таблиц, 11 рисунков, 4 приложения.



# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

## **1.1 Анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции в теории и практике педагогического образования и в методике обучения иностранному языку**

В современном обществе владение иностранными языками является одним из основных инструментов расширения профессиональных навыков, знаний и возможностей. По этой причине популярность изучения иностранных языков растет год за годом. Развитие технологий, экономических и культурных связей между народами и государствами, укрепление международных отношений, глобализация современного общества – всё это способствует развитию коммуникации между различными народами и странами. В настоящий момент учебные заведения часто совершают обмен студентами, давая возможность им знакомиться с культурными ценностями других стран, их бытом и образом жизни. Преподаватели имеют возможность пройти стажировку за рубежом, приобретая колоссальный опыт, получая новый опыт и исследуя новые тенденции и программы своей профессии.

С каждым годом спрос на специалистов, владеющих иностранными языками, увеличивается. Знание иностранного языка – это лишь один из 12 параметров, необходимых современному специалисту. На сегодняшний день требуется умение эффективно применить его в сфере коммуникации, но для этого нам необходимо владеть знаниями социальных норм, духовных ценностей, традиций других народов. Европейским сообществом признана необходимость формирования многоязычной личности. Россия является частью европейского пространства. Современная ситуация в России,

условия сближения культур, выход на международную арену в будущей профессиональной деятельности студентов предполагают многочисленные контакты с носителями других языков. Именно поэтому формирование коммуникативной компетенции приобретает особую актуальность и значимость. Коммуникативная компетенция входит в состав базисных категорий современной теории и практики преподавания иностранных языков и, в частности, английского языка, как иностранного. В настоящее время каждый человек и государство в целом заинтересованы в практическом овладении иностранным языком, обеспечивающим выход на мировой рынок, приобщение к мировой культуре. Поэтому приоритетной целью становится коммуникативная компетенция.

Обратимся к сущности понятия «компетенция». Соответственно, чтобы определить понятие коммуникативной компетенции, нам следует так же четко определить те знания, умения, навыки и опыт, которые положены в его основу.

Для начала нужно отметить, что понятие «компетенция» обширно применяется в различных сферах научной и практической деятельности, так как имеет множество жизнеспособных дефиниций в зависимости от вовлеченных людей, преследуемых ими целей и контекста, в котором будут использоваться компетенции.

По мнению К. Кин, компетенцию можно сравнить с пальцами на руке (навыки, знания, опыт, контакты, ценности), которые координируются ладонью и контролируются нервной системой, управляющей рукой в целом [123].

Начиная с середины XX века понятие «компетенция» широко применялось в быту, литературе, его толкование приводилось в словарях. Более того, в работе Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence» категория «компетенция» содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию [124].

Словарь Л.И. Скворцова интерпретирует компетенцию как круг

вопросов, полномочий, подлежащих чьему-либо ведению [12, С. 336], а словарь иностранных слов – как круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

По мнению В.Д. Шадрикова, компетенция – это готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач [106].

Н. Хомский был первый, кто употребил понятие «компетенция» применительно к языку примерно в середине XX в. Он выделил в качестве отдельного понятия лингвистическую компетенцию и использовал ее применительно к теории языка в связи с исследованием проблем генеративной грамматики. Изначально значение термина «компетенция» подразумевало способность, необходимую для осуществления языковой деятельности, главным образом, в родном языке.

Мы придерживаемся точки зрения А.В. Хуторского, который акцентирует обязательность наличия в компетенции знаний, умений, навыков и личностных качеств индивида, которые позволяют ему квалифицированно осуществлять какой-либо вид деятельности [102, С. 141].

Таким образом, вслед за А.В. Хуторским, ключевым определением для нашего исследования будет понимание компетенции как совокупности знаний, умений и личностных качеств индивида, которые находятся во взаимосвязи друг с другом, и позволяют ему квалифицированно, качественно и продуктивно осуществлять какой-либо вид деятельности.

Повышенный интерес для нас представляет особый вид компетенции студента. Проанализируем понятия, связанные непосредственно с предметом нашего исследования.

Проблемы коммуникации изучаются в разных областях знаний с разными подходами.

В области философии – Ф. Бэкон, Р. Декарт, Г. Лейбниц, Дж. Локк, Ш.

Монтескье, Д. Юм и другие [15].

В области педагогики – Б.В. Беляева, А.А. Вербицкий, В.Г. Гак, А.А. Леонтьева, П.Д. Парыгина, Е.И. Пасова, Е.С. Полат, С.Г. Тер-Минасова и др.

Так как предметом нашего исследования является коммуникативная компетенция, то возникает необходимость рассмотреть определение «коммуникативная». Для начала обратимся к понятию коммуникация. Словарь С.И. Ожегова трактует коммуникацию как сообщение, общение [71].

Коммуникация людей подразумевает под собой взаимодействие друг с другом со следующими целями: получение или сообщение информации, необходимой для качественного выполнения функциональных и должностных обязанностей; соответственно воздействие, то есть управление поведением людей, их состоянием и отношением к целям, задачам и прочим особенностям жизнедеятельности организации; удовлетворение собственной потребности человека в общении [27].

Разные ученые трактуют по-разному то, что следует понимать под коммуникацией, из чего можно заключить, что коммуникация – это:

– научная дисциплина о месте и роли коммуникации в обществе, её развитии и структуре, коммуникационных процессах и средствах (И.П. Яковлев) [113];

– смысловой аспект социального взаимодействия (М.С. Андрианов) [1];

– средство, с помощью которого люди конструируют и поддерживают отношения (Бакстер, Силларс и Вангелисти) [116];

– акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанная на взаимопонимании, сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц (М.Н. Вятютнев) [14];

– акт или частный вид коммуникации, который является продуктом как внешних явлений, так и внутреннего ментального состояния (Е.П. Ильин) [39].

Рассмотрев существующие точки зрения на определение коммуникации, мы пришли к выводу, что коммуникация – это построенный на рациональной основе смысловой аспект социального взаимодействия, который имеет сознательное, адресное и целесообразное влияние на взгляды собеседника.

Коммуникативную компетенцию относят к числу основных категорий современной теории и практики обучения иностранным языкам и, в частности, английскому языку как иностранному [12, С. 119].

В энциклопедии Britannica термин «компетенция» (от лат. *competere* – быть способным к чему-либо) определяется как знания и умения, которыми обладает человек в противовес непосредственной реализации этих знаний в реальной жизни. Рассматриваемое понятие было введено в понятийный аппарат лингвистики Ноамом Хомским. Ранее оно встречалось также у В. Гумбольдта и других языковедов, хотя и не получило в их работах достаточного обоснования и распространения. В понимании Н. Хомского термин «компетенция» обозначал способность, необходимую для выполнения определённой, преимущественно языковой, деятельности в родном языке [120, С. 13].

Этнолингвист Делл Хаймс, развивая теорию социолингвистики Хомского, вводит понятие «коммуникативная компетенция», связывая лингвистическую компетенцию с ее социолингвистической применимостью в разных ситуациях реальной жизни. Хаймс определяет коммуникативную компетенцию как внутреннее знание ситуационной уместности языка, как способности, позволяющие быть участником речевой деятельности [122].

Проблемы коммуникации в отечественной педагогике рассматриваются в трудах А.Вербицкого, Б.В. Беляева, Е.И. Пассова, А.К.

Марковой, В.С. Коростылева, В.В. Краевского, А.А. Леонтьева, Е.С. Полат, П.Д. Парыгина, Е.И. Пассова, В.Г. Гак, Фаеновой, В.А. Аверина, Л.А. Быкова, Л.М. Войтюк, И.Н. Денисова, Н.В. Самоукина, И.Ю. Тарасовой, Л.А. Филатовой, В.П. Конечкой, Л. Бушиной, Б.А. Ивановой, В.Л. Скалкина, Л.А. Татариновой, Г.П. Щедриной, Т.В. Базжиной, Е.В. Мусницкой, С.Г. Тер-Минасовой, Н.А. Якубова и др. [12, С. 120].

Е.Э. Сысоева рассматривает понятие коммуникативной компетенции с точки зрения сформированности. Коммуникативную компетенцию ученика она характеризует как определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в социуме [20, С. 7].

«Ситуативность», «ситуативная уместность», «сотрудничество» используется многими исследователями в определении понятия коммуникативная компетенция. И.Н. Зотова описывает коммуникативную компетенцию как систему психологических знаний о себе и о других, умений, навыков в общении, стратегий поведения в социальных ситуациях, позволяющую строить эффективное общение в соответствии с целями и условиями профессионального и межличностного взаимодействия [11, С. 22].

И.А. Зимняя подчеркивает, что коммуникативная компетенция – это такая компетенция, которая наряду с устным, письменным общением, монологом, диалогом, порождением и восприятием текста позволяет решать коммуникативные задачи, опыт помогает реализовать знания на практике и подготавливает к общению в разных коммуникативных ситуациях, умение – начинать, направлять, осуществлять и контролировать коммуникативный процесс [35, С. 123].

Л.А. Петровская определяет коммуникативную компетенцию как знание способов ориентации в различных ситуациях, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения [15, С. 27].

Ю.Н. Емельянов называет коммуникативную компетенцию ситуативной адаптивностью и свободным владением вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения [8, С. 150].

По мнению И.Л. Бим, овладение иностранным языком заключается в достижении определенного уровня коммуникативной компетенции. «Таким образом, коммуникативная компетенция (как методическое понятие), выступающая как искомый результат обучения, – явление сложное, многокомпонентное». И.Л. Бим подчеркивает следующие компетенции как составляющие коммуникативной компетенции:

- лингвистическая компетенция, в т. ч. социолингвистическая;
- тематическая компетенция;
- социокультурная компетенция (поведенческая, в т. ч. этикетная, знание социокультурного контекста);
- компенсаторная компетенция;
- учебная компетенция [9, С. 68].

В.В. Сафонова предложила определение коммуникативной компетенции как совокупность речевой, языковой и социокультурной составляющих [89].

Данное определение прочно закрепилось в действующих федеральных программах по иностранным языкам и отечественной методике. Оно удачно сочетает существующие отечественные и общеевропейские попытки определить суть данной компетенции.

В диссертации «Формирование коммуникативной компетенции будущих инженеров» О.С. Зорина справедливо подчеркивает, что «формирование коммуникативной компетенции требует способов обучения, основанных на активной субъектной позиции обучающихся, их взаимодействии, совместном овладении профессиональным опытом, опытом обсуждения и выработки решения профессиональных проблем» [21, С. 20].

И.Д. Агафонова в своем диссертационном исследовании «Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании» подробно изучает структуру и формирование коммуникативной компетенции на основе таксономии познавательной деятельности Б.С. Блума [22, С. 201]. Автор представляет коммуникативную компетенцию как «совокупность и взаимодействие знаний, практических умений, реального поведения и личностных качеств, необходимых для эффективного взаимодействия» [1, С. 11].

В диссертационной работе «Формирование коммуникативной компетенции у будущих офицеров по работе с личным составом в процессе профессиональной подготовки» С.Ю. Варяница опирается на положения личностно-деятельностного и компетентностного подходов. По мнению автора, использование в организации образовательного процесса личностно-деятельностного подхода позволяет развивать личностные качества, значимые для процесса формирования коммуникативной компетенции будущих офицеров, а компетентностный подход выступает основой для определения сущности и структуры коммуникативной компетенции, условий и методов ее формирования [5, С. 10].

Коммуникативная компетенция предполагает наличие знаний и умений, которыми должен обладать обучающийся, чтобы воспринимать чужую и создавать собственную речь на иностранном языке, адекватного ситуациям общения, целям и сферам. Каждая в свою очередь включает в себя перечень знаний и умений, необходимых для свободной и эффективной речевой деятельности:

- языковая компетенция;
- знания и умения со стороны фонетики, лексики, грамматики и орфографии и пунктуации;
- речевая компетенция;

- знания о способах формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи;
- знания и умения в русле говорения, аудирования, чтения;
- социокультурная компетенция – осознание языка как формы выражения национальной культуры, знания о национальных культурных особенностях изучаемого языка; умения использовать эти сведения в процессе общения и корректировать своё речевое поведение в соответствии с тематикой;
- компенсаторная компетенция – умение выходить из трудного положения в условиях дефицита языковых средств.

Проанализировав существующие точки зрения зарубежных и отечественных ученых, а также просмотрев ряд диссертационных исследований, мы пришли к выводу, что коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания иноязычного участника диалога и порождения собственной модели речевого поведения, адекватной целям, сферам, ситуациям общения. Владение коммуникативной компетенцией подразумевает знания основных понятий лингвистики (стилей, типов, способов связи предложений в тексте и пр.), умений и навыков анализа текста и собственно коммуникативных умений, т.е. навыков речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата, цели.

Таким образом, делая вывод по вышеизложенной информации, можно сказать что формирование коммуникативной компетенции играет ключевую роль в процессе обучения. В процессе анализа ряда исследований можно утверждать, что в педагогике накоплен позитивный опыт формирования компетенции обучающихся. Упомянутые выше работы являются хорошей предпосылкой для формирования исследуемой нами компетенции, однако их результаты не могут быть перенесены в нашу диссертацию. Они должны корреспондироваться с проблемой нашего

исследования и быть сконцентрированы на его предмете. Такой аспект профессиональной подготовки студентов как формирование у них коммуникативной компетенции не в полноценной мере нашел отражение в теории и практике профессионального образования, а именно: не создана целостная модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах, не разработаны педагогические условия её эффективного функционирования. Недостаточная научно-методическая разработанность проблемы привела нас к необходимости создания авторской модели.

## **1.2 Модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов**

Проведенный анализ научной литературы показал, что на сегодняшний день существует огромный объем накопленных теоретических и практических знаний о профессиональных компетенциях студентов, обучающихся на неязыковых факультетах. Для того чтобы более детально рассмотреть систему формирования коммуникативной компетенции, сначала разберем теоретико-методологические подходы, которые лежат в основе построения данной модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах.

Многие ученые в области педагогики и психологии (В.А. Болотов, В.П. Борисенков, Э.Ф.Зеер, В.В.Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.) исследовали проблемы разработки и реализации различных подходов в образовании и формировании определенных знаний, умений, способствующих формированию личности, развитию качеств, обеспечивающих адаптацию индивида в условиях многоаспектного социального, рыночно-экономического, информационно-коммуникативного насыщенного пространства.

В.А. Кобылянский определяет «формирование» как создание соответствующей среды (обучения и воспитания) для человека, среды,

определяющей степень ответственности человека за свои поступки [47].

П.Н. Груздев предлагает называть формированием стихийное воспитание, воздействие различных условий на людей, независимо от сознательной деятельности [34].

А.К. Маркова дает определение понятию «формирование» как развертывание активности учащегося через создание условий и ситуаций с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого учащегося [60].

Мы можем предложить определение формированию как становление личности под воздействием различных факторов, достижение зрелости, позволяющее успешно и соответственно выполнять разнообразные социальные роли [53].

Формирование коммуникативной компетенции это основное назначение обучения иностранному языку, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Проблема выбора методологической ориентации актуальна для любого педагогического исследования и обусловлена необходимостью определения позиции исследователя по поводу того, с какой точки зрения он будет рассматривать свой объект изучения [45].

Рассмотрим основные методологические подходы в педагогике:

- системный (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластёнин, В.А. Якунин);
- деятельностный (И.Б. Ворожцова, А.Н. Леонтьев. С.Л. Рубинштейн);
- личностный (Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимняя, К. Роджерс);
- культурологический (Б.М. Бим-Бад, К.Д. Ушинский);
- компетентностный (О.Е. Лебедев, Г.Н. Сериков, А.С. Хуторской);
- полусубъектный (диалогический) (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г.С. Трофимова);

– аксиологический (В.Г. Воронцова, А.В. Кирьякова, А.А. Орлова, З.И. Равкин, А.А. Ручка).

Процесс формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов – это сложное явление, которое требует комплексного изучения, где используются теоретико-методологические подходы.

Исходя из вышеизложенного, в нашем исследовании построения модели формирования коммуникативной компетенции мы будем опираться на следующие общенаучные подходы: системный, деятельностный и компетентностный.

Необходимо привести обоснование выбора данных подходов. Во-первых, так как задачей нашего исследования является разработка модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах, то для выявления структурно-компонентного состава данной модели и её внутренних связей мы используем системный подход. Во-вторых, достижение результата по формированию исследуемой нами компетенции возможно только в соответствующей деятельности, в специализированном учебном процессе. Для этого нам необходимо привлечение деятельностного подхода. В-третьих, для определения состава и характеристики исследуемой нами компетенции необходимо также прибегнуть к компетентностному подходу.

Подход в педагогике рассматривается как система принципов и правил изучения, проектирования и организации образовательного процесса [25].

Рассмотрим каждый выбранный методологический подход более подробно.

**Системный подход** является методологической основой в педагогических исследованиях, в его основе лежит представление об объекте как системе. Системный подход позволил рассмотреть процесс формирования коммуникативной компетенции студентов как целостную

систему взаимосвязанных структурных компонентов, выявить многообразие связей, раскрыть механизмы, обеспечивающие эффективность и целостность системы.

Одним из основателей системного подхода является Карл Людвиг фон Бергаланфи. Также формированием основных принципов системного подхода занимались А. А. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер и А. Чандлер.

Впервые системный подход в педагогике приобрел устойчивые научно-педагогические очертания в «Великой дидактике» Я.А. Коменского. Исходной идеей послужило признание факта системности мира.

Теоретическое развитие идеи Я.А. Коменского о необходимости целенаправленной организации воспитания и обучения получили в трудах Д. Локка. Впервые в истории педагогики в трактате «Мысли о воспитании» Д. Локк рассмотрел процесс развития и воспитания человека как единство физического, психического и умственного развития.

В русской педагогике идеи системного подхода к воспитанию получили дальнейшее обоснование и развитие в работах К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, В.Г. Белинского, П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля и других ученых.

По мнению В.Г. Афанасьева, способность процессов и явлений мира образовывать системы, наличие систем, системного строения материальной действительности и форм ее познания получила название системности [16, С. 18-21].

Обеспечивая изучение системных свойств исследуемого нами феномена и определяя общие характеристики созданной нами модели, данный подход не акцентирует ее деятельностные характеристики, что требует дополнения системного подхода деятельностным.

Применив **деятельностный подход** в построении модели образовательного процесса формирования коммуникативной компетенции с точки зрения теории деятельности, мы выделили предмет педагогической деятельности (знания, умения и личностный опыт), изучили

закономерности его существования и развития, определили средства педагогической деятельности, и ее организации.

Н.О. Яковлева считает, что деятельностный подход позволяет:

- глубже увидеть основы и проникнуть в специфику взаимодействия участвующих в педагогическом процессе субъектов;
- рассматривать педагогическую деятельность как интегративную характеристику взаимообусловленного сотрудничества педагога и студента;
- признать деятельность одной из важных причин, способствующих развитию личности обучающегося;
- рассматривать образовательный процесс как постоянное чередование разнообразных видов деятельности;
- структурировать образовательный процесс в соответствии с компонентами деятельности студента [114].

Хотя реализация системного и деятельностного подходов и способствует выявлению структурных и деятельностных характеристик разработанной нами модели, они не позволяют четко представить содержание формируемой нами компетенции, что говорит о необходимости применения компетентностного подхода.

**Компетентностный подход** направлен на организацию образовательного процесса, ориентированного на междисциплинарность и интегративность дисциплин и их связь с будущей деятельностью выпускника. Такой подход предполагает развитие и саморазвитие личности, значительное использование субъектного опыта, практическую направленность образования, это отвечает идее формирования коммуникативной компетенции студентов. Компетентностный подход рассматривает процесс овладения иностранным языком как средством общения, которое должно учитывать особенности реальной коммуникации, в основе которой лежит модель реального общения.

Существуют разные понимания сущности и структуры компетенции

и компетентности, тем не менее, во многих работах компетентностный подход рассматривается в качестве основы профессионального образования, а также связующего звена между образовательным процессом и интересами конкретных работодателей [19].

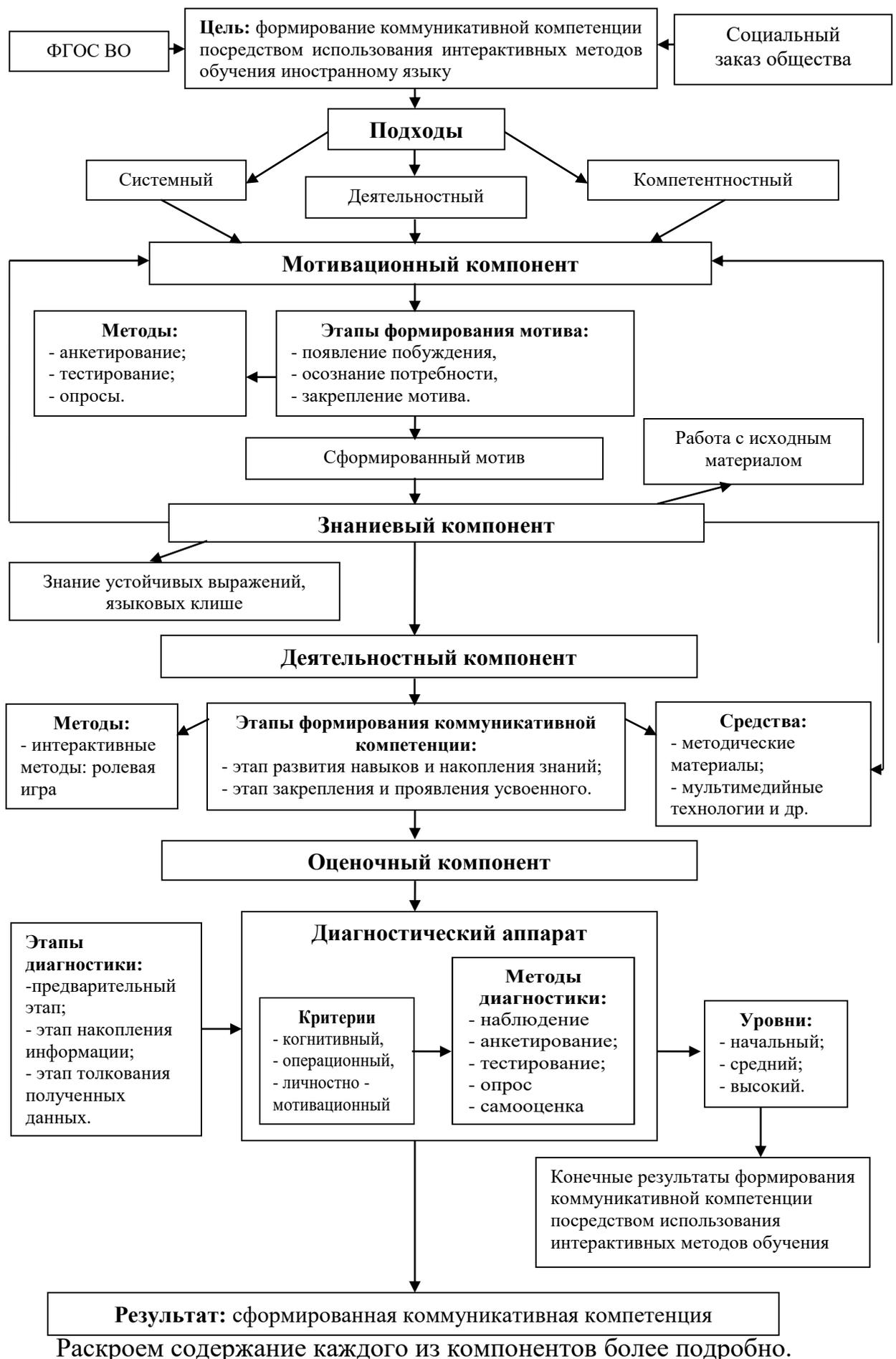
В современных условиях социального и экономического развития общества формирование коммуникативной компетенции у студентов неязыковых факультетов вузов выступает как одна из важнейших частей всей профессиональной компетентности студентов. Необходимо создать такие условия, чтобы выпускники вузов обладали необходимым уровнем знаний, умений и навыков, который будет соответствовать социальному заказу современного общества и профессиональным требованиям со стороны рынка труда.

Для формирования нашей компетенции мы разработали педагогическую модель. Целью разработки модели формирования коммуникативной компетенции является расширение профессиональных знаний и умений обучающихся в иноязычной области.

Ввиду неполной освещенности выявленной нами проблемы нами была разработана целостная модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов с позиции системного, деятельностного и компетентностного подходов, состоящая из четырёх структурных компонентов.

Модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах представлена на рисунке 1.

Рисунок 1



В цели языкового образования будущего специалиста на современном этапе включается развитие коммуникативной компетенции, а также готовность к межкультурной коммуникации с использованием изучаемого языка как инструмента этой коммуникации. Сформированность **мотивационного компонента** показывает наличие у студентов положительного интереса к коммуникативной деятельности, удовлетворенность уровнем своих знаний, понимание необходимости обретения и реализации коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности. Этот компонент изучался многими исследователями (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.) [88].

В структуре личности должны быть проявлены определенные профессионально значимые личностные качества: ответственность, искренность, тактичность, дружелюбие, умение владеть эмоциями, стрессоустойчивость, коммуникативная адаптивность, стремление к согласию, стремление по каждому вопросу иметь собственную точку зрения и отстаивать ее, умение договориться, толерантность, оптимизм.

В этапы формирования мотива входят: появление побуждения у обучающегося, далее возникает осознание потребности в получении знаний и умений, и, наконец, закрепление мотива.

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

Основная цель этого компонента состоит в том, чтобы систематизировать предметное содержание, связанное с комплексом знаний, умений и профессионально важных качеств. В соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускника по специальности,

специалист должен обладать знаниями о правилах профессионального поведения в конкретной социально-культурной среде, знать основы социальной психологии, основы речевого поведения, правил речевого этикета и ведения диалога, приемов убеждения.

**Центром деятельностного компонента** является формирование у студентов непосредственно знаний, навыков, умений и профессиональных качеств посредством комплекса различных методов и средств. Данный компонент направлен на демонстрацию компетентности в различных повседневных и нестандартных ситуациях, способность обучающегося к индивидуально-ориентированному подходу в процессе обучения, умение активно и эффективно взаимодействовать с окружающими людьми для достижения образовательных целей.

Сформированность деятельностного компонента – это способность управлять процессами общения в условиях производственных коммуникативных ситуаций, творческий подход к решению коммуникативных задач, готовность к оптимальному уровню профессиональной деятельности. Умения и навыки: умение логически строить общение на иностранном языке [42].

**Оценочный компонент** направлен на получение обратной связи, на оценку уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов при обучении иностранному языку, соответствия итоговых результатов тому, что было запланировано. Особенностью данного подхода является мониторинг, который пронизывает всю структуру формирования нашей компетенции и который определяет переход от одного элемента системы к другому. Диагностика на начальном уровне дает нам представление об общем уровне сформированности мотива студента и личных качеств, необходимых для формирования коммуникативной компетенции, а также демонстрирует переход к другим компонентам (знаниевому или деятельностному). Конечная диагностика выявляет степень сформированности совокупности всех компонентов, составляющих

коммуникативную компетенцию.

Выделяются три этапа диагностики: предварительный этап, этап накопления информации и этап толкования полученных данных.

В процессе изучения накопленного опыта и литературы мы определили следующие критерии сформированности коммуникативной компетенции: когнитивный, операционный и личностно-мотивационный. Подробнее мы раскроем данные критерии во второй главе нашего исследования.

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

Вопрос о применении объективных критериев оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов остается не менее актуальным. Основой для выявления уровня, то есть качественного состояния, в развитии какого либо качества личности служит уровневый подход. Уровневый подход позволяет рассматривать любой процесс развития личности как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. Каждый объект может иметь несколько уровней или состояний развития. При выделении и описании уровней принято учитывать общие требования, предъявляемые к ним:

- уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта;
- переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта, при этом каждый уровень должен взаимодействовать как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта [49].

Таким образом, модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах разработана на основе реализации трёх методологических подходов, построена с учетом современной ситуации на рынке труда, профессиональных стандартов,

требований работодателей, включает в свою структуру мотивационный, знаниевый, деятельностный и оценочный компоненты.

Для успешного формирования коммуникативной компетенции студентов необходимо выявить комплекс педагогических условий реализации данной модели.

### **1.3 Педагогические условия функционирования модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах**

Для успешного функционирования разработанной нами модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах необходимо создать ряд педагогических условий.

Педагогические условия являются совокупностью объективных возможностей содержания, методов, организационных форм обучения и материальных возможностей его осуществления, обеспечивающих успешное решение поставленных задач [86].

По мнению В.Г. Бобровой: «специально создаваемые педагогические условия повышают эффективность регуляции и успешного развития педагогического процесса. Они гармонизируют все компоненты педагогического процесса. Педагогические условия создают, в определенной степени, «ауру» учебно-воспитательного процесса, которая делает его более логичным, стройным и совершенным» [11].

Н.Ю. Посталюк считает, что педагогические условия – есть основа успешной реализации и улучшения всех педагогических процессов [82].

М.С. Адрианов отмечает, что педагогические условия – это результат целенаправленного процесса отбора, структурирования и применения компонентов содержания, приемов и форм обучения для того, чтобы достичь дидактические цели [1]. Данные условия по отношению к обучающемуся являются внешними, они относятся к непосредственной деятельности преподавателя.

Н.М. Яковлева под педагогическими условиями понимает совокупность элементов, влияющих на учебный процесс, способствующую достижению нужного уровня сформированности определенного личностного качества или достижению определенного уровня умений, знаний, навыков. В нашем исследовании мы также будем придерживаться такого взгляда. Также мы будем считать, что комплекс педагогических условий должен быть динамичным и гибким. Чтобы отвечать всем современным требованиям стандартов высшего образования, эти условия должны быть вариативными [115, С. 186].

В связи с этим, нам необходимо определить для своей работы достаточные и необходимые условия эффективного и успешного формирования коммуникативной компетенции студентов при освоении иностранного языка. Достаточность таких условий доказывается лишь по результатам пролонгированной диагностики и вариативной опытно-экспериментальной работы. А необходимость их можно доказать только лишь изучением педагогической и психологической литературы, связанной с темой исследования, учитывая при этом опыт самого исследователя и полученные конечные результаты заключительного этапа эксперимента. Выбор педагогических условий должен отвечать требованиям к подготовке студентов высшего профессионального образования, утвержденными ФГОС ВО. Соответственно, процесс формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка является совокупностью требований, при выполнении которых достигается положительное воздействие на процесс обучения студентов.

Проанализировав весь накопленный опыт и знания по теме исследования, мы пришли к выводу о необходимости формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах в процессе освоения иностранного языка. Таким образом, мы выделяем в нашем исследовании следующие педагогические условия:

- активация мотивации студентов к изучению иностранного языка;

– моделирование в процессе формирования коммуникативной компетенции ситуаций, максимально приближенных к условиям реального общения;

– применение ролевых игр в качестве интерактивного метода обучения.

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

**Первым условием** формирования исследуемой нами компетенции является активизация мотивации студентов к изучению иностранного языка. Мотивация играет огромную роль при изучении любого предмета, особенно иностранных языков. Успех во многом зависит от того, какие мотивы преследуют студенты в процессе обучения любому иностранному языку.

И.А. Зимняя дает следующее определение: «мотив — это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-нибудь действия, включенного в определенную этим мотивом деятельность» [37].

По мнению Е.М. Бастриковой, «мотив — это то, ради чего осуществляется деятельность. В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания [7].

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

Мотивация в обучении определяется процессами, методами, средствами побуждения обучающихся к эффективной познавательной деятельности, к продуктивному и самостоятельному освоению новой

информации. Таким образом, мотивация должна исходить как от преподавателя (мотивация к процессу обучения, отношение к профессиональным педагогическим обязанностям) так и от обучающихся (внутренняя мотивация и заинтересованность).

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

На протяжении длительного времени тему мотивации считали несущественной и не уделяли ей должного внимания. Но в действительности это является одним из наиболее эффективных методов повышения качества учебного процесса.

Таким образом, активация мотивации студентов к обучению иностранного языка – это движущая сила развития образования, усвоения и применения новых знаний.

**Вторым условием** формирования исследуемой нами компетенции выступает моделирование в процессе формирования коммуникативной компетенции ситуаций, максимально приближенных к условиям реального общения.

Ситуация – это универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегрированная система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся.

Пассов Е.И. считает, что именно такое понимание ситуации дает возможность моделировать их в учебном процессе и создавать условия,

адекватные реальным. Он выделяет несколько типов ситуаций:

- ситуации социально-статусных взаимоотношений (урок-телемост, обсуждение прав и обязанностей граждан других стран, беседа с иностранцами о традициях, обычаях, быте страны изучаемого языка);

- ситуации ролевых взаимоотношений (проигрывание неформальных ролей в ситуации речевого общения способствует изучению взаимоотношения детей, влиянию на личностные качества учащихся, на их мотивацию к изучению языка);

- ситуации отношений совместной деятельности (обмен опытом, групповая работа);

- ситуации нравственных отношений [76].

Реальные ситуации – это ситуации, максимально приближенные к жизни. Для того, чтобы максимально приблизить учебные речевые ситуации к условиям реального общения, необходима заинтересованность говорящих в содержании разговора и необходимости вести этот разговор на иностранном языке. Моделирование реальных речевых ситуаций общения ставит обучающихся в условия, сходные с естественными: побуждают воображение, заставляют оформлять свои мысли и чувства иноязычными средствами, позволяют активизировать разговорные формулы, повседневную-бытовую лексику и грамматические структуры, не фиксируя на них свое внимание.

Создание реальных ситуаций общения можно представить в следующих упражнениях:

- представленная тема к указанной ситуации с учётом коммуникативной задачи (задаётся в виде тактики речевого поведения, ключевых образцов);

- серия картинок, с использованием ключевых слов (картинки изображают последовательность действий);

- ситуативные картинки с простой (усложненной) неразвернутой ситуацией;

- моделирование ситуаций на основе видеофильмов и презентаций;
- на основе сообщаемой информации;
- использование имеющихся данных о ситуации, например, начало и окончание диалога;
- на основе ключевых слов;
- на основе визуального стимула и ключевых слов;
- тексты с неразвернутой ситуацией;
- составление микро-диалогов на разные темы;
- серия предполагаемых обстоятельств.

Перечисленные нами способы моделирования реальных речевых ситуаций общения на занятиях по иностранному языку могут быть включены в различные этапы занятия для формирования коммуникативной компетенции у студентов.

**Третьим условием** формирования исследуемой нами компетенции является применение ролевых игр в качестве интерактивного метода обучения.

В связи с реализацией коммуникативного подхода в образовании в нашем исследовании мы рассмотрим применения ролевых игр в качестве одного из инструментов достижения уровня коммуникативной компетенции.

Рассмотрим понятие интерактивных методов более детально.

Интерактивные методы (от англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга) – методы обучения, основанные на взаимодействии обучающихся между собой. Интерактивное обучение – это особая форма организации познавательной деятельности, способ познания, которая осуществляется в форме совместной деятельности студентов. Все участники учебного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия и поведение других, а также свое собственное, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по

разрешению проблемы. Одна из целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения [110].

Впервые термины «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные методы и методики обучения» стали появляться в статьях и работах Т.Ю. Аветова, Б.Ц. Бадмаева, М.В. Кларина, Е.В. Коротаевой [100, С. 100].

Педагогической эффективности интерактивного обучения посвящены исследования следующих авторов: С.В. Белов, Е.В. Коротаев, К. Левин. Использование интерактивных методов является одним из важнейших средств совершенствования профессиональной подготовки студентов в высшем учебном заведении. Учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Особенность интерактивных методов – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников. Интерактивная деятельность на занятиях строится на пяти основных элементах: позитивная взаимозависимость, личная ответственность, содействующее взаимодействие, навыки совместной работы и работа в группах. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы.

Организация учебного процесса происходит таким образом, что практически все обучающиеся вовлечены в процесс познания. У них есть возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Особенность интерактивных методов – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия,

эмоциональное, духовное единение участников процесса обучения. Интерактивная деятельность фокусируется на пяти основных элементах: позитивная взаимозависимость, личная ответственность, содействующее взаимодействие, навыки совместной работы и работа в группах.

Сравнивая интерактивное обучение и традиционные формы занятий необходимо отметить, что в первом месте взаимодействия преподавателя и обучаемого меняется: активность преподавателя уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы.

Интерактивный – значит способный к взаимодействию или ведению диалога, беседы с чем-либо (например, компьютер) или кем-либо (человек) [22].

Обучение с использованием интерактивных технологий предполагает новую логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. В современной методике различают несколько моделей обучения:

- пассивная, когда ученик выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит);
- активная, когда ученик выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);
- интерактивная, в которой ученик взаимодействует не только с преподавателем, но и с другими студентами [57].

Идеи интерактивных методов обучения высказывались учёными на протяжении всего периода становления и развития педагогики задолго до оформления её в самостоятельную научную дисциплину. К родоначальникам идей относятся: Г. Гегель, Дж. Дьюи, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и другие.

К интерактивным методам обучения относятся следующие: игровые, дискуссионные, творческие, проектировочные, информационно-

компьютерные [105].

Ввиду того, что объем нашей опытно-экспериментальной работы не позволяет нам применить все интерактивные методы обучения иностранному языку, мы рассмотрим один из игровых методов обучения – ролевая игра.

Ролевая игра (англ. Role-playing game) – игра развлекательного характера, в которой участники принимают определенные роли и коллективно создают историю или следуют уже существующей (обычно с фантастических произведений), в выдуманных ситуациях действуя согласно своей роли. Участники принимают решение, опираясь на образ персонажа, а действия завершаются успехом или провалом согласно определенной системе правил, норм и принципов. В рамках правил, игроки могут импровизировать; их выбор в каждой ситуации формирует инсценировку и результат игры [83].

Рассматривая ролевую игру как один из методов обучения, можно выделить следующие ее виды:

- контролируемая,
- умеренно-контролируемая,
- свободная,
- эпизодическая,
- длительная.

Контролируемая ролевая игра является наиболее простым видом и может быть построена на основе диалога или текста. Более сложной является умеренно контролируемая ролевая игра, где участники получают общее описание сюжета и описание своих ролей. Наиболее сложным являются свободная и длительная ролевые игры, которые дают возможность для инициативы и творчества.

Также ролевые игры можно разделить на две группы. Первая группа составляет грамматические, лексические, фонетические и орфографические игры, способствующие формированию речевых навыков. Вторая группа

называется «Творческие игры». Цель этих игр – способствовать дальнейшему развитию речевых навыков и умений [73]. Технология ролевой игры состоит из следующих этапов:

1. Этап подготовки. Подготовка ролевой игры начинается с разработки сценария – условного отображения ситуации и объекта. Затем составляется план проведения игры. Преподаватель должен иметь общее описание процесса игры и четко представлять характерные особенности действующих лиц.

2. Этап объяснения. На данном этапе идет ввод в игру, ориентация участников, формулировка главной цели урока, а также необходимо обосновать учащимся постановку проблемы и выбор ситуации. Выдаются заранее подготовленные пакеты необходимых материалов, инструкций, правил. По необходимости учащиеся обращаются за помощью к преподавателю за дополнительными пояснениями. Педагог должен нацелить учащихся на то, что нельзя пассивно относиться к игре, нарушать регламент и этику поведения.

3. Этап проведения – процесс игры. На данном этапе учащиеся разыгрывают предложенную им ситуацию, играя определенные роли.

4. Этап анализа и обобщения. По окончании игры преподаватель вместе с учащимися проводит обобщение, т. е. учащиеся обмениваются мнениями, что, на их взгляд, получилось, а над чем еще нужно поработать. В заключение учитель озвучивает достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог урока.

Таким образом, разработанная нами модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов будет эффективно функционировать при соблюдении выявленного нами комплекса педагогических условий. Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами модели формирования коммуникативной компетенции.



## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. В результате приведенного теоретического исследования выявлено, что, несмотря на существующий интерес ученых и значительность полученных результатов, проблема формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах остается недостаточно разработанной. Однако, формирование коммуникативной компетенции является насущной необходимостью с учетом современных условий и требований социального заказа общества.

2. Понятийный аппарат исследуемой проблемы включает следующие основные дефиниции:

– компетенция – это совокупность знаний, умений и личностных качеств индивида, которые находятся во взаимосвязи друг с другом и позволяют ему квалифицированно, качественно и продуктивно осуществлять какой-либо вид деятельности;

– коммуникативная компетенция – иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом пределах;

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

– интерактивные методы – методы обучения, основанные на взаимодействии обучающихся между собой;

– ролевая игра – игра развлекательного характера, в которой участники принимают определенные роли и коллективно создают историю или следуют уже существующей (обычно с фантастических произведений), в выдуманных ситуациях действуя сообразно своим ролям.

3. Построение модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах целесообразно

осуществлять на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов.

Системный подход позволяет выявить структуру данной системы, выявляет единство взаимосвязи всех компонентов педагогической системы, выделяет общие свойства и характеристики отдельных компонентов; деятельностный подход позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности; компетентностный подход позволяет определить характеристику содержания формируемой нами компетенции

4. Модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах включает в себя 4 компонента: мотивационный, знаниевый, деятельностный, оценочный.

Мотивационный компонент стимулирует познавательную активность студентов. Знаниевый компонент определяет содержательное наполнение системы. Деятельностный компонент помогает формировать знания и умения при помощи определенных методов, форм и средств. Оценочный компонент направлен на измерение степени сформированности исследуемой нами компетенции.

5. Сформированность коммуникативной компетенции мы измеряли по 3 критериям: когнитивный, операционный, личностно-мотивационный:

- когнитивный – характеризует владение знанием содержания компетенции;

- операционный – определяет способность личности управлять коммуникативной деятельностью при решении профессиональных задач;

- личностно-мотивационный – совершенствует значимость профессионального саморазвития и личностного самосовершенствования, а также стимулирует стремление к овладению коммуникативной компетенцией.

6. Педагогическими условиями эффективного функционирования модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах являются:

- активация мотивации студентов к изучению иностранного языка;
- моделирование в процессе формирования коммуникативной компетенции ситуаций, максимально приближенных к условиям реального общения;
- применение ролевых игр в качестве интерактивного метода обучения.

Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации разработанной нами модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов вузов, что и будет рассмотрено нами во второй главе.

На проверку выдвинутых положений направлена практическая часть нашего исследования.

## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

### **2.1 Цели и задачи опытно-экспериментальной работы**

В 1 главе диссертационного исследования мы выявили состояние проблемы формирования исследуемой нами компетенции, создали модель её функционирования, обнаружили совокупность педагогических условий её результативного функционирования. В доказательство академической истинности выдвинутых нами теоретических утверждений необходимо проведение педагогического эксперимента.

В научной методологии проведению педагогических исследований уделяется большое значение. Проблема организации и планирования педагогического эксперимента выступает в теории и практике педагогики высшей школы как одна из основных общетеоретических проблем, решение которой рассматривается в работах С. И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, В.И. Михеева, А.И. Пискунова [2].

Слово «эксперимент» (от лат. *experimentum* – «проба», «опыт», «испытание»). В педагогике под экспериментом подразумевается «комплекс методов исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности выдвинутой гипотезы» [4].

Психолого-педагогический эксперимент – комплексный метод исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы [4].

Педагогический эксперимент позволяет выявить эффективность функционирования педагогических систем и моделей в процессе

реализации соответствующих педагогических условий. В процессе педагогического эксперимента происходит верификация выдвинутой исследователем гипотезы; осуществляется совместная деятельность испытуемых и экспериментатора, который выполняет активную роль, разрабатывая программу эксперимента и осуществляя его ход.

В педагогике выделяют несколько основных видов эксперимента. Прежде всего, различают естественный и лабораторный эксперименты. Естественный эксперимент проводится в реальных для испытуемых условиях деятельности, но при этом создается или воссоздается то явление, которое следует изучать. Этот вид эксперимента в силу того, что проводится в обычных условиях деятельности испытуемых, дает возможность замаскировать его содержание, цели и при этом сохранить суть, которая заключается в активности исследователя, в изменении условий выполнения изучаемой деятельности.

В случае лабораторного эксперимента в учебном коллективе выделяется группа испытуемых. Исследователь работает с ними, применяя специальные методы исследования – беседы, тестирование, индивидуальное и групповое обучение – и наблюдает за эффективностью своих действий. После завершения эксперимента сравниваются предшествующие результаты с вновь полученными результатами.

Проведенный нами эксперимент являлся естественным по условиям и месту его проведения, так как было сохранено естественное содержание деятельности студентов. В классическом эксперименте формируются контрольная и экспериментальная группы, последняя подвергается воздействию нового фактора.

В процессе педагогического эксперимента применяются различные методы исследования:

– теоретические – анализ отечественной и зарубежной литературы, синтез, систематизация, прогнозирование, моделирование;

- эмпирические – наблюдение, педагогический эксперимент, опрос, анкетирование, беседа, обобщение педагогического опыта;
- статистические методы обработки данных.

Такое комплексное использование методов научно-педагогического исследования дало возможность определить уровень сформированности исследуемой компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах на всех этапах экспериментальной работы.

Целью педагогического эксперимента являлась апробация и проверка эффективности функционирования разработанной нами педагогической модели. Исходя из цели, были сформулированы следующие основные задачи:

- 1) разработать критерии и показатели определения уровней сформированности коммуникативной компетенции;
- 2) определить реальное состояние уровня развития исследуемой компетенции студентов;
- 3) апробировать модель её формирования и проверить влияние комплекса педагогических условий на эффективность её функционирования;
- 4) обобщить полученные результаты.

Целью первого, констатирующего этапа эксперимента (2018-2019 гг.) стало выявление исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов. Задачи констатирующего этапа эксперимента:

- 1) анализ методической литературы;
- 2) определение уровня сформированности коммуникативных навыков.

Второй этап – формирующий (2019-2020 гг.). Содержанием данного этапа являлась реализация модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов, разработка и внедрение педагогических условий её эффективного функционирования.

Целью формирующего этапа являлась апробация функционирования

разработанной нами модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов и достаточность педагогических условий её эффективного функционирования.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

1) апробация инновационных форм организации занятий по иностранному языку, направленных на формирование коммуникативной компетенции;

2) проверка теоретических положений на практике путем применения соответствующего учебно-методического обеспечения, направленного на формирование коммуникативной компетенции.

Третий этап – обобщающий (2020-2021 гг.) – заключался в обработке результатов апробирования разработанной нами модели, осуществлении оформления диссертационного исследования.

Целью обобщающего этапа эксперимента является оценка степени сформированности коммуникативной компетенции после обучения студентов с применением разработанной нами модели.

Задачи обобщающего этапа эксперимента:

1) сравнить степень сформированности коммуникативной компетенции студентов до и после обучения с применением разработанной нами модели в экспериментальной группе;

2) оценить эффективность разработанной нами модели в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой;

3) обработать результаты эксперимента с применением методов статистической обработки данных;

4) определить практическую значимость нашего исследования.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе в период с февраля 2020 по январь 2021 гг. в естественных условиях образовательного процесса Южно-Уральского Государственного Университета, факультет машиностроения, специальность 20.03.01 «Техносферная безопасность». В эксперименте приняло 28 человек.

Первый этап – констатирующий. В этом периоде диссертационного изучения нами исследовались формирование исследуемой проблемы в теории и практике образования, определялись задача, предмет, объект и гипотеза, а кроме того вопросы, разрабатывался терминологический аппарат.

Целью констатирующего этапа являлось выявление начальной степени сформированности исследуемой компетенции будущих специалистов.

В понятие коммуникативной компетенции входит выполнение определенных требований. При использовании фразы по отношению к студентам уместны такие выражения, как «анализ коммуникативных навыков студентов», «повышение коммуникативных навыков студентов». Неправильно употребление выражения «коррекция коммуникативной компетентности студента». Коммуникативная податливость, то есть уровень коммуникативной компетенции можно повышать, понижать, развивать, но нельзя регулировать.

Рассматривая проблему установления степеней сформированности коммуникативной компетентности, считаем необходимым изучить определения понятия «критерий».

Понятие «критерий» исследовали многие ученые, например, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.М. Вергасов, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, А.В. Усова [8].

Энциклопедический словарь поясняет определение «критерий» следующим образом: «Критерий, выполняя функцию мерила, средства проверки эффективности какого-либо вида деятельности, является признаком, на основании которого производится данная оценка» [12]. Любой преподаватель занимается проблемами оценивания эффективности учебно-воспитательного процесса, разрабатывает критерии, исходя из сферы своего научного интереса.

По мнению А.М. Новикова, критерии должны соответствовать

следующим требованиям: объективность, однозначность, валидность, нейтральность [69]. Следуя данным требованиям, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, В.А. Слостенин, Н.Ф. Талызина внесли вклад в разработку критериев эффективности реализации учебно-воспитательного процесса в различных типах образовательных учреждений.

Таким образом, критерии – это качества, характеристики изучаемого объекта, на основании которых оценивается его состояние и уровень функционирования. Показатели – это качественные или количественные характеристики каждого характерного свойства изучаемого объекта, которые являются величиной формирования определенного критерия.

Для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции мы выделили следующие основные критерии оценки деятельности и общения студентов: когнитивный, операционный и личностно-мотивационный. Их показатели, также приемы и методы измерения представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии и показатели уровня сформированности коммуникативной компетенции

Критерии	Показатели	Приемы и методы их измерения
Когнитивный	Устойчивые выражения и клише; развитие сюжета ролевой игры с применением лексического и грамматического материала.	Диалоги на основе учебных ситуаций; чтение; пересказ; аудирование; тест.
Операционный	Интонационное соответствие роли в игре; беглость и правильность речи.	Диалогическое высказывание; участие в полилоге.
Личностно-мотивационный	Способность начать и закончить беседу; самостоятельность и своевременность выполнения заданий при подготовке к ролевой игре.	Диалог, беседа, анкета.

Каждый из вышеперечисленных критериев оценки коммуникативной компетенции имеет определенные ступени сформированности, которые представлены в таблице 2. Предполагается, что первый этап – начальный, второй этап – средний, а третий – высокий этап формирования

коммуникативной компетенции.

Таблица 2 – Уровни сформированности коммуникативной компетентности

Уровни сформированности	Начальный	Средний	Высокий
Речевые умения	Выполняет основные речевые функции. Умеет четко формулировать и выражать свои мысли.	Развитая устная и письменная речь. Умеет использовать речевой этикет в общении. Имеет и выражает свое личное мнение.	Свободно говорит на публике. Легко пробуждает общественный интерес своим монологом. Умеет и применяет в своем выступлении высказывания других авторов.
Психологические приемы общения	Способен преодолевать психологические барьеры в общении.	Выбирает невербальные средства общения, соответствующие ситуации. Уверенный в себе. Легко подключается к обсуждению.	Может выбирать сенсорные каналы собеседника и активно их использовать.
Взаимодействие на уровне диалога	Способен вести беседу, выразить свои мысли кратко и точно. Обладает навыками активного слушания.	Начинает и устанавливает контакт. Обеспечивает продуктивную обратную связь. Знает, как доказать свою точку зрения.	Предлагает собеседнику уточнить свою позицию, высказывания. Процесс общения направлен на оригинальность, коммуникацию.
Владение групповым общением	Участвует в групповой работе, сотрудничает. Долго привыкает работать с незнакомцами.	Разрешает спорные ситуации, снимает конфликты. Умеет влиять на незнакомцев, контролировать свою групповую деятельность.	Может создавать благоприятную атмосферу в коллективе. Управляет интеллектуальными людьми и группами.

На констатирующем этапе эксперимента нам было необходимо выявить уровень сформированности коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция состоит из четырех компонентов: мотивационный, знаниевый, деятельностный и оценочный. Выделенные компоненты подлежали оценке и использовались нами для проверки

сформированности исследуемой компетенции.

Оценивая мотивационный компонент коммуникативной компетенции, мы предложили студентам пройти анкетирование, в ходе которого нам предстояло выявить, насколько студенты мотивированы на изучение иностранного языка. Им было предложено ответить на 20 вопросов, составленных Т.Д. Дубовицкой [28], кандидатом психологических наук. Вопросы тестирования представлены в Приложении 1.

Для оценки уровня сформированности знаниевого компонента коммуникативной компетенции студентам был предложен тест на уровень владения иностранным языком. Студентам было предложено ответить на 20 вопросов, которые сопровождались четырьмя вариантами ответов. Вопросы тестирования представлены в Приложении 2.

Оценка деятельностного компонента коммуникативной компетенции подразумевала оценивание применения знаний на практике. Оценка включала применение интерактивного метода ролевой игры. Оценивая деятельностный компонент коммуникативной компетенции, студентам было предложено разыграть диалог. Тема была: «Важные профессии». Студентам было необходимо составить собственные реплики и вопросы собеседнику, время выполнения составляло от трех до трех с половиной минут. Ролевая игра для выполнения задания представлена в Приложении 3.

Оценочный компонент коммуникативной компетенции оценивался с помощью анкетирования, направленного на самоанализ. Студентам было предложено ответить на 12 вопросов анкеты № 1 и на 11 вопросов анкеты №2. Анкеты представлены в Приложении 4.

## **2.2 Реализация модели и педагогических условий ее функционирования**

После разработки модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых факультетов и разработки

педагогических условий мы переходим ко второму этапу нашего исследования – формирующему этапу.

Таким образом, целью формирующего этапа эксперимента являлась экспериментальная проверка эффективности разработанной модели с использованием комплекса необходимых педагогических условий.

На формирующем этапе педагогического эксперимента работы нами внедрялись все компоненты модели формирования исследуемой компетенции и создавались необходимые педагогические условия её эффективного функционирования, а именно: активация мотивации студентов к изучению иностранного языка, моделирование в процессе формирования коммуникативной компетенции ситуаций, максимально приближенных к условиям реального общения, применение ролевых игр в качестве интерактивного метода обучения.

В экспериментальной группе реализовывалась разработанная нами модель формирования коммуникативной компетенции, апробировались педагогические условия её эффективного функционирования. Первое условие – активация мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Мотивация обеспечивает успешность реализации любой деятельности, в частности, профессиональной. Если студент работает с интересом, то эффективность его деятельности повышается в разы.

С целью повышения мотивационного фона учебно-познавательной деятельности нами использовались в процессе проведения эксперимента интерактивные методы, которые позволяли раскрыть творческий потенциал обучающихся и сформировать у них устойчивый интерес к межкультурному общению. Кроме того, повышению данного фона способствовало участие в проблемных ситуациях коммуникативного характера.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал мысль о том, что, чтобы сделать для обучающегося учебные задачи приятными, данные задачи должны быть поставлены таким образом, чтобы студентам хотелось сознательно их решать, чтобы они стали внутренне принятыми обучающимся и нашли

отклик в их душах, и стали для них значимыми [88].

Для повышения мотивации мы использовали метод шести шляп мышления Эдварда Де Боно [121].

Метод «Шесть шляп мышления» – это метод ролевой игры. Надевая шляпу определенного цвета (буквально или мысленно), человек играет определенную роль, которая ей соответствует, смотрит на себя со стороны, смотрит на проблему с определенной точки зрения. Меняя шляпы, меняет роли, ракурс рассмотрения вопроса.

**Красная шляпа.** Красная шляпа связана с эмоциями, интуицией, чувствами и предчувствиями. Здесь не нужно ничего обосновывать. Ваши чувства существуют, и красная шляпа дает возможность их изложить.

**Желтая шляпа.** Под желтой шляпой мы стараемся найти достоинства и преимущества предложения, перспективы и возможные выигрыши, выявить скрытые ресурсы.

**Черная шляпа.** Режим критики и оценки, она указывает на недостатки и риски и говорит, почему что-то может не получиться.

**Зеленая шляпа.** Режим творчества, генерации идей, нестандартных подходов и альтернативных точек зрения.

**Белая шляпа.** Белый цвет наводит на мысль о бумаге. В этом режиме мы сосредоточены на той информации, которой располагаем или которая необходима для принятия решения: только факты и цифры.

**Синяя шляпа.** Используется в начале обсуждений, чтобы поставить задачу мышления и решить, чего мы хотим достичь в результате. Это режим наблюдения за самим процессом мышления и управления им (формулировка целей, подведение итогов и т. п.) [121].

Для ознакомления с данным методом студентам было предложено следующее задание.

Студентам было предложено высказаться на тему: «Самые важные профессии». Каждая группа должна проанализировать предложенный план с позиции способа мышления, характерного для цвета выбранной шляпы.

Белая шляпа – подготовьте 1-минутный рассказ о важной профессии, включив только факты, цифры, без аргументации.

Красная шляпа – подготовьте 1-минутный рассказ о важной профессии, включив как можно больше различных прилагательных, как негативных, так и позитивных.

Черная шляпа – подготовьте 1-минутный рассказ о важной профессии, включив как можно больше негативных черт.

Желтая шляпа – подготовьте 1-минутный рассказ о важной профессии, включив как можно больше позитивных черт.

Зеленая шляпа – подготовьте 1-минутный рассказ о важной профессии, включив как можно больше будущих инноваций.

Синяя шляпа – подготовьте 1-минутный рассказ о важной профессии, включив как можно больше интересных идей, представленных другими группами.

«Шесть шляп мышления» способствует повышению мотивации учащихся при изучении иностранных языков. Шесть шляп мышления или «Six thinking hats» – метод, позволяющий помогать обучающимся обсуждать проблемы, выражая разные точки зрения.

Следующим условием было моделирование в процессе формирования коммуникативной компетенции ситуаций, максимально приближенных к условиям реального общения.

Реальные ситуации – это ситуации, максимально приближенные к жизни. Для того, чтобы максимально приблизить учебные речевые ситуации к условиям реального общения, необходима заинтересованность говорящих в содержании разговора и необходимость вести разговор на иностранном языке.

Ситуации могут быть: проблемными, воображаемыми, фантастическими, деловыми.

Основной функцией создания речевых ситуаций для учащихся является решение коммуникативных задач, которая позволяет приобретать

и совершенствовать навыки эффективной коммуникации в различных обстоятельствах. Коммуникативная задача – это форма существования мотива речевого высказывания [79].

Коммуникативная задача возникает в ходе речевой деятельности при необходимости передать или получить информацию. Ее решение возможно посредством как речевых, так и неречевых действий. Реализуется в разных сферах общения: учебно-профессиональной, бытовой, социально-культурной, деловой и других.

Чтобы создать учебную ситуацию, вызывающую речь, преподаватель должен представить себе её структуру. Прежде всего, она включает определенный отрезок действительности, предполагающей конкретное место и время действия. Далее ситуация включает действующих лиц – собеседников со всеми присущими им характеристиками и определенными отношениями друг к другу, влияющими на речевые намерения говорящих.

Очень важно «пропускать» ситуацию через себя, придавая ей личностный характер. Личностная ориентация значительно повышает эффект усвоения иностранного языка, так как в этом случае, наряду с интеллектом, подключаются эмоции. Личностно-значимой ситуацию делает роль, которую учащиеся получают на время или постоянно.

Ставя учащихся в ту или иную ситуацию, будь она реальной или условной, важно предусмотреть обеспеченность ее языковым материалом. С этой точки зрения нужно иметь ввиду деление ситуаций на стандартные и нестандартные. Стандартные ситуации отражают повторяющиеся моменты действительности, их обслуживает стереотипный языковой материал. Стандартные ситуации содержат гораздо больше материала и речевых клише, которые используются в готовом виде. Нестандартные ситуации как правило образуются из развития из стандартных [119].

За время проведения эксперимента мы моделировали несколько различных ситуаций, которые были максимально приближены к условиям реального общения.

**Ситуация 1.** Вы и ваш друг приехали в незнакомый город. Ваша задача – добраться с вокзала до отеля. Вам необходимо расспросить прохожих (одногоруппников), как доехать до этого отеля, какой автобус следует данным маршрутом, где можно обменять деньги.

**Ситуация 2.** Вы и ваша семья находитесь в ресторане. Ваша задача – попросить меню, узнать ингредиенты представленных блюд, так как у одного из членов вашей семьи есть аллергия на определенные продукты, сделать заказ. В конце попросить счет и уточнить, включает ли он сервис за обслуживание.

**Ситуация 3.** Вы находитесь в аэропорту одной из Европейских стран. Ваша задача – оформить возврат налога – tax free. Вам необходимо подойти к стойке информации, уточнить детали оформления, узнать где находится офис tax free. Зарегистрировать свой багаж, получить посадочный талон, поставить печать таможи, найти отделение банка и сделать возврат денежных средств.

Третьим педагогическим условием в данном исследовании является применение ролевых игр в качестве интерактивного метода обучения.

За время проведения эксперимента мы провели серию ролевых игр, каждая из них была разработана в соответствии со следующей структурой. Подготовительный этап, включающий разработку темы, цели и результатов игры, отбор и повторение необходимых языковых средств (речевых формул, лексики, клише), подготовку участников игры. Проведение Игры. Контроль и анализ игры.

Ролевая игра – это эффективный способ обучения иностранному языку и навыкам коммуникации в ситуации живого общения. Целью всех игр послужило формирование коммуникативной компетенции, поэтому при выборе тем игр мы уделяли внимание развитию лексических, грамматических навыков, и навыков говорения. В процессе семинарских занятий перед проведением ролевых игр со студентами разбирались грамматические и лексические аспекты, после чего проходила ролевая игра

на закрепление материала, где студенты были обязаны использовать свои теоретические знания по изученной теме [67].

Технологическая схема ролевой игры представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Технологическая схема ролевой игры

Этап	Действия
Этап подготовки и объяснения	- Разработка сценария, - составление плана, - общее описание игры, - характерные особенности действующих лиц.
Этап проведения	Процесс игры
Этап анализа и обобщения	- Вывод из игры, - анализ, рефлексия, - оценка и самооценка работы, - выводы и обобщения, - рекомендации.

### **Ролевая игра I «Алиби».**

Выбирается студент, который рассказывает историю о краже, которую он видел вчера. Ему заранее дается задание подготовить эту информацию дома. Он дает описание двух студентов и говорит, что они — это два человека, принимавшие участие в краже. Студенты должны выйти из класса и договориться об их алиби. Они были вместе в это время. Одновременно в классе решают, какие вопросы будут им заданы. «Обвиняемые» возвращаются по одному. Записываются ответы, которые дает первый студент, а затем выслушивают второго. Если их ответы расходятся, то они виноваты. Так как данная ролевая игра проходила в форме обсуждения, то необходимо было соблюдать некоторые правила и приемы его проведения, которые приводятся ниже и могут быть использованы в качестве раздаточного материала.

### **Guidelines for more effective meetings**

1. Consensus. The group members reach a general agreement through discussion.
2. Majority rule. Although all the participants may not agree, the group chooses a solution that more than half of the people agree on.

3. Voting. Since there is no clear majority of people in favor of particular solution, the group members vote and the solution with the most votes wins.

4. Authority. The leader or a strong participant makes or pushes through a decision.

5. Default. The group is unable to make a decision [16].

Formulas of conducting discussion (agreeing and disagreeing)

Giving an opinion I think \_\_\_\_\_ I believe \_\_\_\_\_

In my opinion, \_\_\_\_\_ It seems to me \_\_\_\_\_

Asking about agreement

Do you agree? Don't you agree?

Wouldn't you agree? Don't you think so?

Agreeing

That's right. I agree with you.

You're right. I definitely agree.

I think so, too.

Disagreeing

I don't think so. That's not how I see it.

I don't really agree with you.

I'm afraid I can't agree with you.

Использование данной игры позволило повторить и потренировать все типы вопросов в устной речи.

Другие примеры ролевых игр помогли нам совершенствоваться в большей мере знаниевый компонент коммуникативной компетенции.

### **Ролевая игра II «The weekend».**

Участники игры делятся на две группы. У каждой группы есть задание – разработать маршрут и выбрать место для проведения выходных. Существует ряд определенных условий игры, которые должны быть

учтены: количество денежных средств, место для посещения, выбор транспортного средства для передвижения, набор продуктов, необходимый для всех участников, выбор спортивного инвентаря для игр на природе.

В результате обсуждения происходит дискуссия между всеми участниками игры, где конечным результатом является достижение общего консенсуса.

### 2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы

Для проведения на констатирующем этапе эксперимента студенты были распределены по 14 человек на две группы: экспериментальную (ЭГ), и контрольную (КГ).

По результатам проведенного анкетирования на констатирующем этапе эксперимента были определены ступени коммуникативной компетенции. Результаты отображены в таблице 4.

Таблица 4

Группа	Степень коммуникативной компетенции					
	1 (кол-во студентов, % соотношение)		2 (кол-во студентов, % соотношение)		3 (кол-во студентов, % соотношение)	
ЭГ	3	21,5	9	64,2	2	14,3
КГ	1	7,2	7	50	6	42,8

Для наглядности результаты таблицы 4 отображены на рисунке 2.

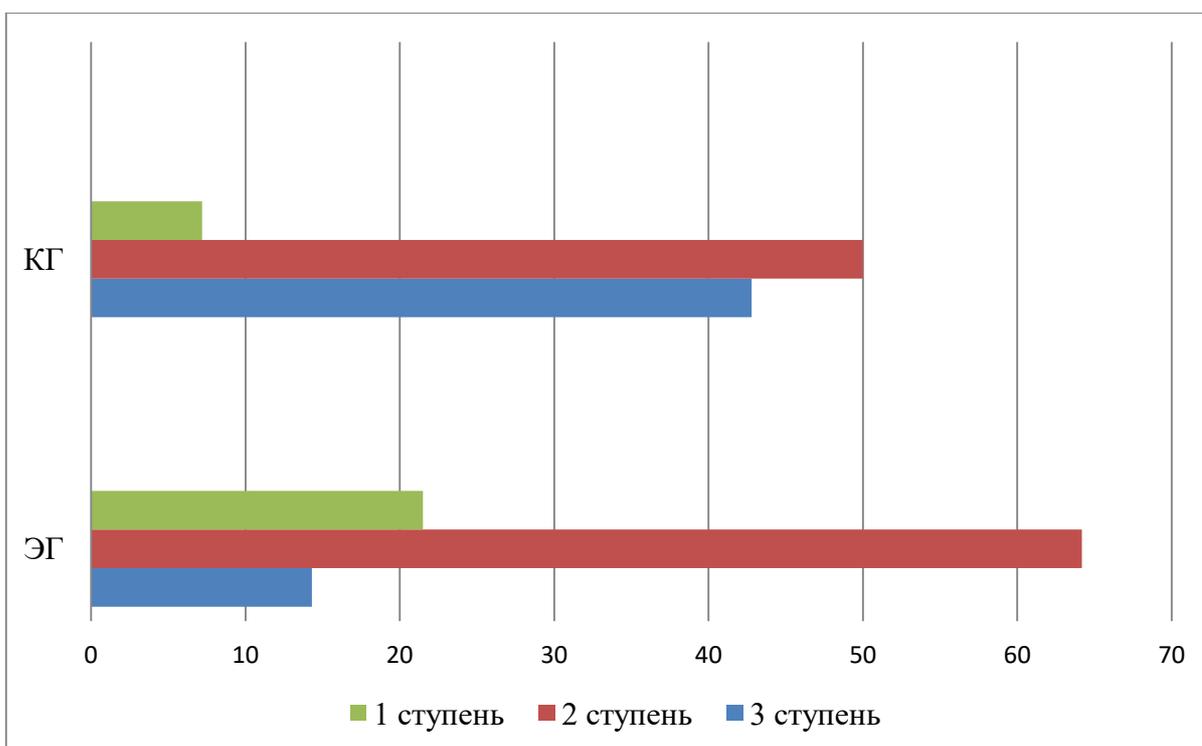


Рисунок 2 – Результаты проведенного анкетирования на констатирующем этапе эксперимента экспериментальной и контрольной групп

Обсудим результаты на констатирующем этапе исследования.

Выявлены студенты с высоким уровнем коммуникативной компетенции (3 степень коммуникативной компетенции): ЭГ 14,3% (2 студента), КГ 42,8% (6 студента).

Характеристики студентов с высоким уровнем коммуникативной компетентности:

- понимают необходимость овладения коммуникативной культурой;
- готовы понимать позицию другого, свободно передавать и получать информацию, активно выражать свое мнение;
- проявляют сознательный интерес к процессу межличностного взаимодействия;
- общительны, открыты, щедры, отзывчивы;
- студентами соблюдается умение слушать, создавать атмосферу творческого взаимодействия и сотрудничества, доверия, взаимопонимания, гибкости;

- могут использовать весь арсенал вербальных и невербальных средств общения;
- правильно оценивают и контролируют действия;
- демонстрируют твердую приверженность установлению и поддержанию контактов;
- ощущают потребность в установлении дружеских отношений в общении;
- имеют глубокое знание коммуникативных норм, правил поведения, способны контролировать свои эмоции;
- выражают свои мысли свободно;
- умеют преодолевать трудности в общении.

Выявлены студенты со средним уровнем коммуникативной компетенции (2 степень коммуникативной компетенции): ЭГ 64,2% (9 студентов), КГ 50% (7 студента).

Студенты со средним уровнем развития коммуникативной компетенции заинтересованы в межличностных контактах и коммуникативном взаимодействии, они не представляют свою коммуникативную стратегию, поэтому не всегда достигают цели. Обладают достаточным знанием коммуникативных норм, правил поведения в общении. Осознают ценность общения с партнером. У них есть такие качества, как доброта и сострадание, понимание и уважение, но в критической ситуации общения они могут выйти из себя. Они реагируют на чувства партнера по общению, которое лежит на поверхности, но неправильно интерпретируются им. Студенты испытывают трудности со спонтанностью самовыражения, в прогнозировании развития отношений, в сотрудничестве. Самоконтроль и чувство собственного достоинства не всегда объективны.

Выявлены студенты с низким уровнем коммуникативной компетенции (1 степень коммуникативной компетенции): ЭГ 21,5 % (3 студента), КГ 7,2 % (1 студент).

Студенты с низким уровнем развития коммуникативной компетентности демонстрируют незаинтересованность в общении, не ищут межличностных контактов, не стремятся к сотрудничеству в процессе общения. Уровень развития коммуникативных навыков низкий. Они ограничены в общении. Типичное общение интуитивно-концептуальное, низкая эмпатия, импульсивность.

Для оценивания четырех компонентов коммуникативной компетенции мы предложили студентам пройти вариант самодиагностики коммуникативной компетентности студентов.

Проведя анализ полученных данных, мы получили результаты уровня сформированности мотивационного компонента студентов. Результаты уровня сформированности мотивационного компонента на констатирующем этапе эксперимента экспериментальной и контрольной группы отображены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты уровня сформированности мотивационного компонента на констатирующем этапе эксперимента экспериментальной и контрольной групп

Группа	Мотивационный компонент					
	Высокий (кол-во студентов, % соотношение)		Средний (кол-во студентов, % соотношение)		Низкий (кол-во студентов, % соотношение)	
ЭГ	4	28,5	7	50	2	21,5
КГ	5	35,7	8	57	1	7,3

Для наглядности результаты таблицы 5 отображены на рисунке 3.

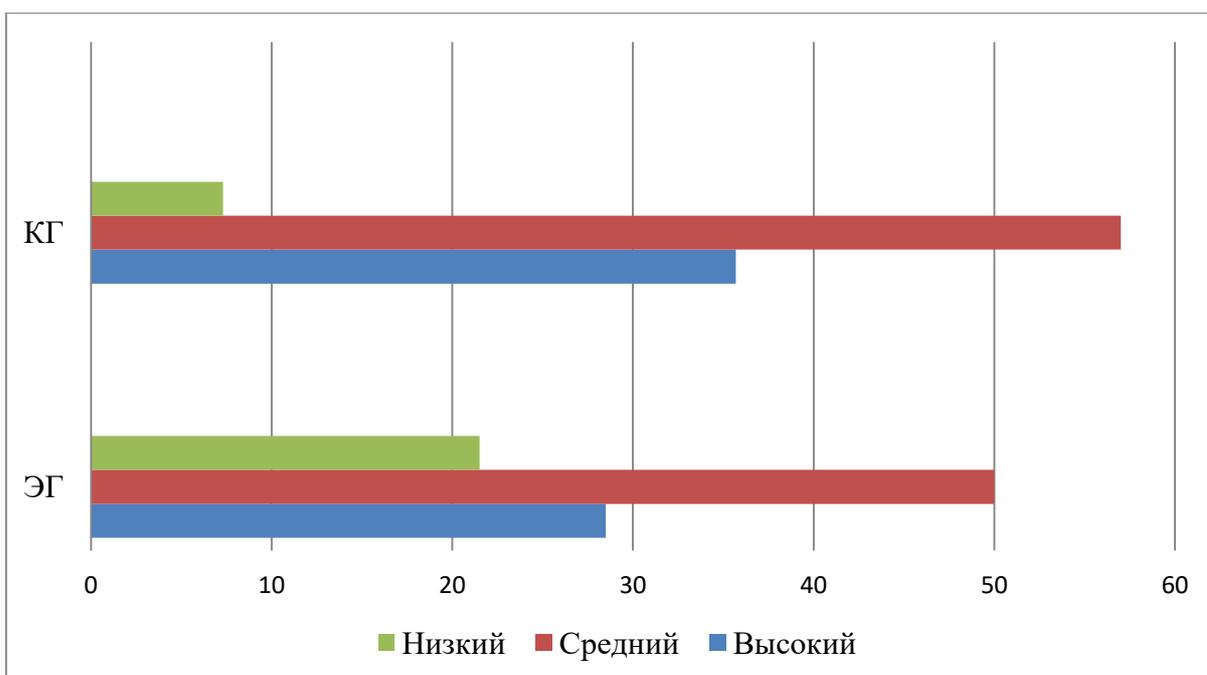


Рисунок 3 – Результаты уровня сформированности мотивационного компонента на констатирующем этапе эксперимента экспериментальной и контрольной групп

На основе полученных результатов мы можем сделать вывод, что в контрольной группе высокую мотивацию к изучению иностранного языка имеют 35,7% (5 студентов). Они выполняют все задания преподавателя как во время занятий, так и дома, осуществляют самообразование по своему профессиональному направлению. 57% (8 студентов) имеют средний уровень, они не всегда готовы выполнять дополнительные задания. 7,3% (1 студент) имеет низкий уровень, не проявляет интерес к заданиям, не желает разбираться и понимать их. В экспериментальной группе высокую мотивацию к изучению своей профессии имеют 28,5% (4 студентов), 50% (7 студентов) имеют средний уровень, 21,5 % (2 студента) – низкий уровень.

Рассмотрим результаты уровня сформированности знаниевого компонента студентов. Результаты уровня сформированности знаниевого компонента на констатирующем этапе эксперимента экспериментальной и контрольной группы отображены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты уровня сформированности знаниевого компонента на констатирующем этапе эксперимента экспериментальной и контрольной группы

Группа	Знаниевый компонент					
	Высокий (кол-во студентов, % соотношение)		Средний (кол-во студентов, % соотношение)		Низкий (кол-во студентов, % соотношение)	
ЭГ	5	35,7	8	57	1	7,3
КГ	7	50	7	50	0	0

Для наглядности результаты таблицы 6 отображены на рисунке 4.

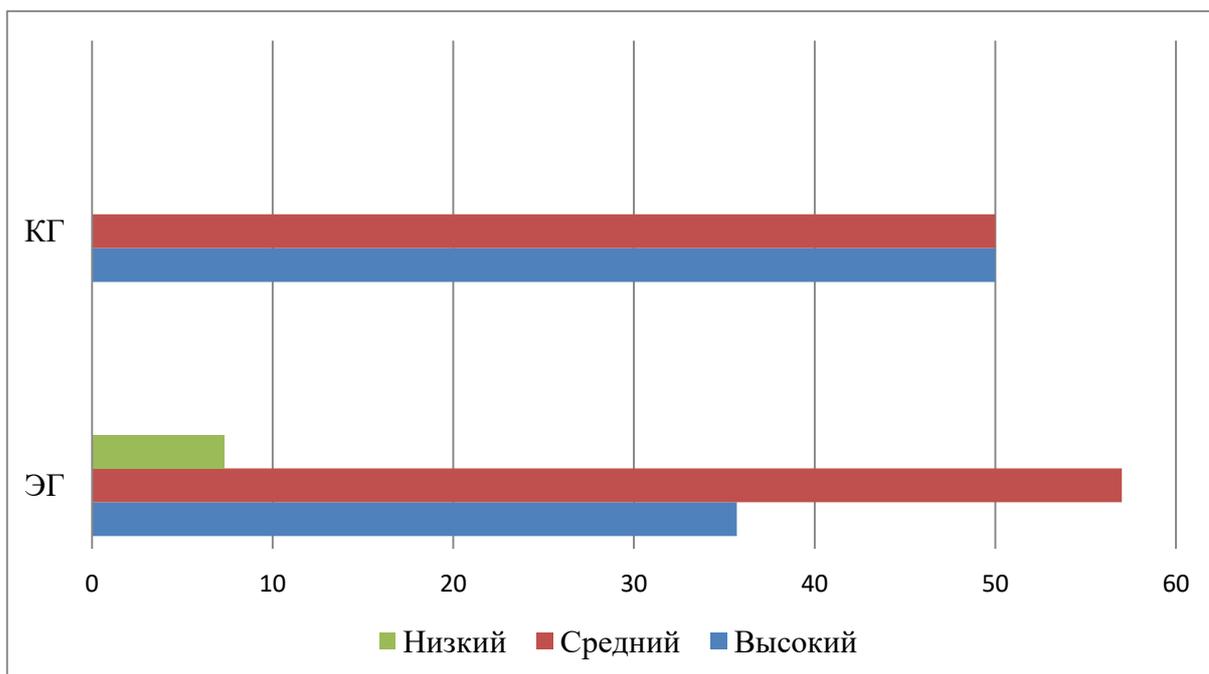


Рисунок 4 – Результаты уровня сформированности знаниевого компонента на констатирующем этапе эксперимента экспериментальной и контрольной групп

На основе полученных результатов, мы можем сделать вывод, что в контрольной группе высокий уровень имеют 50% (7 студентов), 50% (7 студентов) имеют средний уровень, низкий уровень не выявлен. В экспериментальной группе высокий уровень своей профессии имеют 35,7% (5 студентов), 57% (8 студентов) имеют средний уровень, 7,3% (1 студент) – низкий уровень.

Рассмотрим результаты уровня сформированности деятельностного компонента студентов. Результаты отображены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты уровня сформированности деятельностного компонента на констатирующем этапе эксперимента экспериментальной и контрольной групп

Группа	Деятельностный компонент					
	Высокий (кол-во студентов, % соотношение)		Средний (кол-во студентов, % соотношение)		Низкий (кол-во студентов, % соотношение)	
ЭГ	5	35,7	8	57	1	7,3
КГ	7	50	6	42,7	1	7,3

Для наглядности результаты таблицы 7 отображены на рисунке 5.

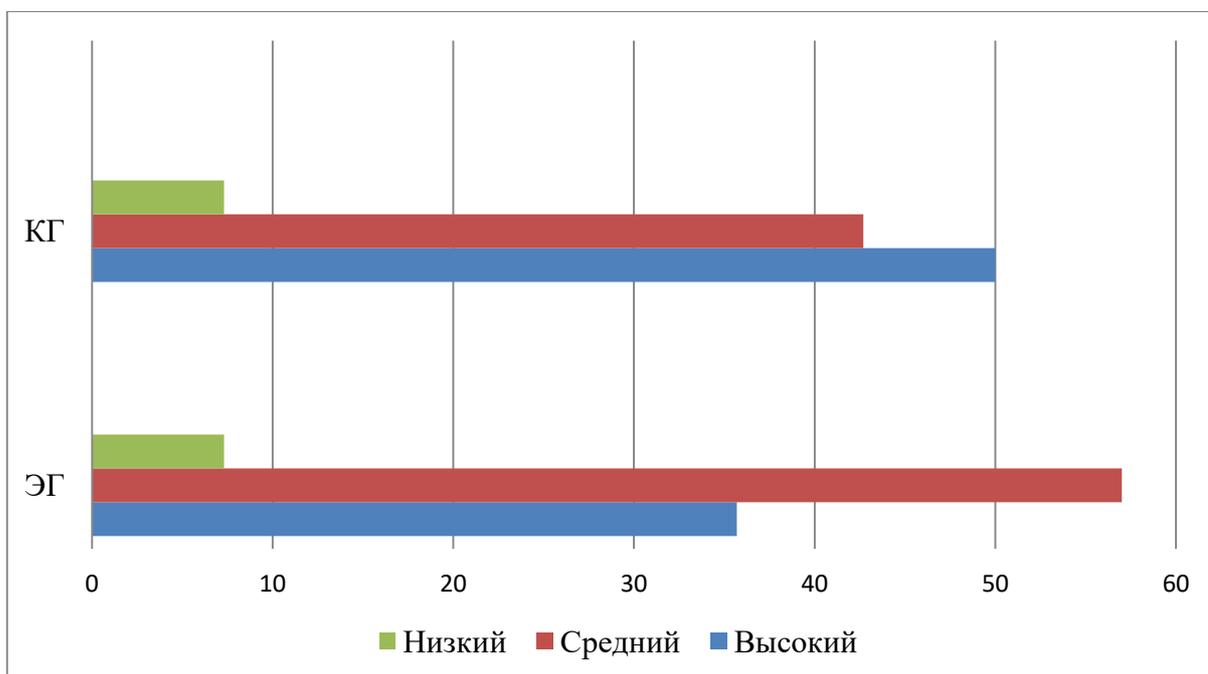


Рисунок 5 – Результаты уровня сформированности деятельностного компонента на констатирующем этапе эксперимента экспериментальной и контрольной групп

На основе полученных результатов, мы можем сделать вывод, что в контрольной группе высокий уровень применения знаний на практике имеют 50% (7 студентов), 42,7% (7 студентов) имеют средний уровень, низкий уровень – 7,3% (1 студент). В экспериментальной группе высокий уровень 35,7% (5 студентов), 57% (8 студентов) имеют средний уровень, 7,3% (1 студент) – низкий уровень.

Рассмотрим результаты уровня сформированности оценочного

компонента студентов. Результаты отображены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты уровня сформированности оценочного компонента на констатирующем этапе эксперимента экспериментальной и контрольной групп

Группа	Оценочный компонент					
	Высокий (кол-во студентов, % соотношение)		Средний (кол-во студентов, % соотношение)		Низкий (кол-во студентов, % соотношение)	
ЭГ	5	35,7	8	57	1	7,3
КГ	7	50	6	42,7	1	7,3

Для наглядности результаты таблицы 8 отображены на рисунке 6.

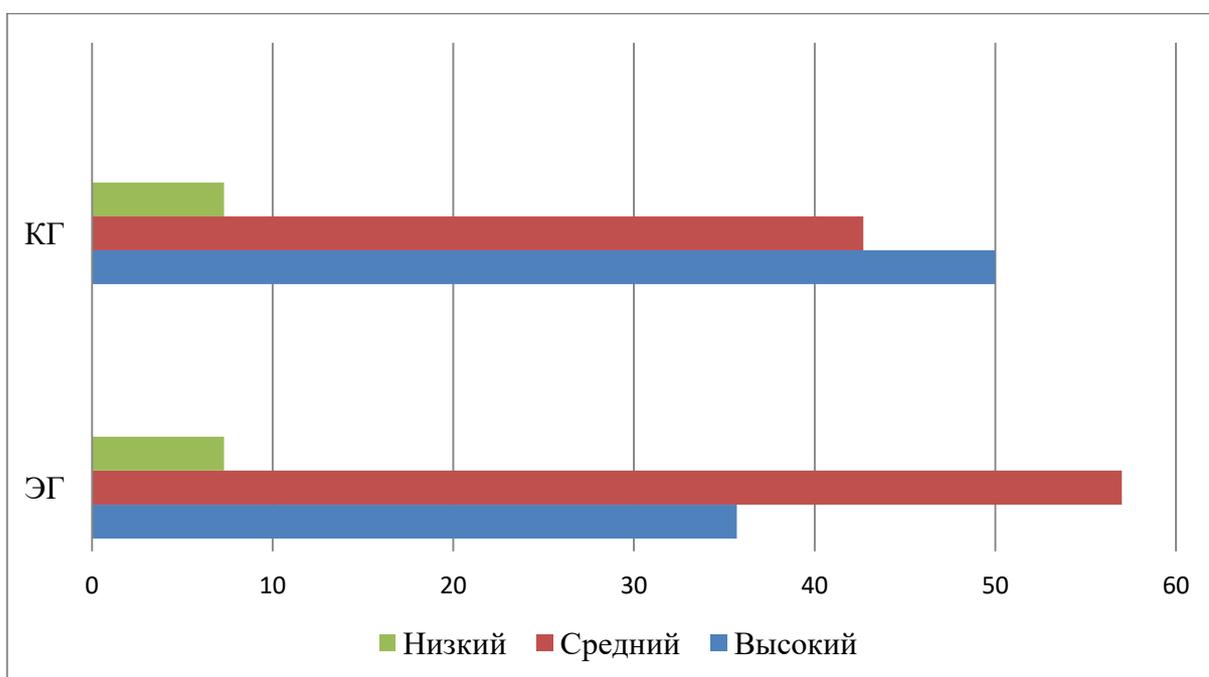


Рисунок 6 – Результаты уровня сформированности оценочного компонента на констатирующем этапе эксперимента экспериментальной и контрольной групп

На основе полученных результатов, мы можем сделать вывод, что в контрольной группе 50% (7 студентов) субъективно считают, что они на занятиях испытывают трудности в изучении своей профессии, 42,7% (6 студентов) считают, что все зависит от трудности и сложности задания, 7,3% (1 студент) отметил отсутствие трудностей. В экспериментальной группе считают, что они на занятиях испытывают трудности в изучении своей профессии 35,7% (5 студентов), 57% (8 студентов) считают, что

зависит от задания, 7,3% (1 студент) не имеет трудностей в изучении своей профессии.

Таким образом, современное университетское образование – это отчасти навыки, необходимые для эффективного общения как компонента развития личности в профессиональной деятельности. По результатам опроса выявлены студенты с разным уровнем коммуникативной компетентности – высоким, средним и начальным – и студенты с разным уровнем четырех компонентов коммуникативной компетенции.

С экспериментальной группой в дальнейшем была проведена педагогическая работа с использованием интерактивного метода «Рольевые игры» для формирования коммуникативной компетенции, учитывая в методиках и практиках особенности этой группы на преобразующем этапе исследования.

При завершении опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный срез уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов в экспериментальной и контрольной группах. Результаты проведенного анкетирования контрольного среза отображены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты проведенного анкетирования на обобщающем этапе экспериментальной и контрольной групп уровня сформированности коммуникативной компетенции

Группа	Степень коммуникативной компетенции					
	1 (кол-во студентов, % соотношение)		2 (кол-во студентов, % соотношение)		3 (кол-во студентов, % соотношение)	
ЭГ	1	7,2	8	57,1	5	35,7
КГ	1	7,2	6	42,8	7	50

Для наглядности результаты таблицы 9 отображены на рисунке 7.

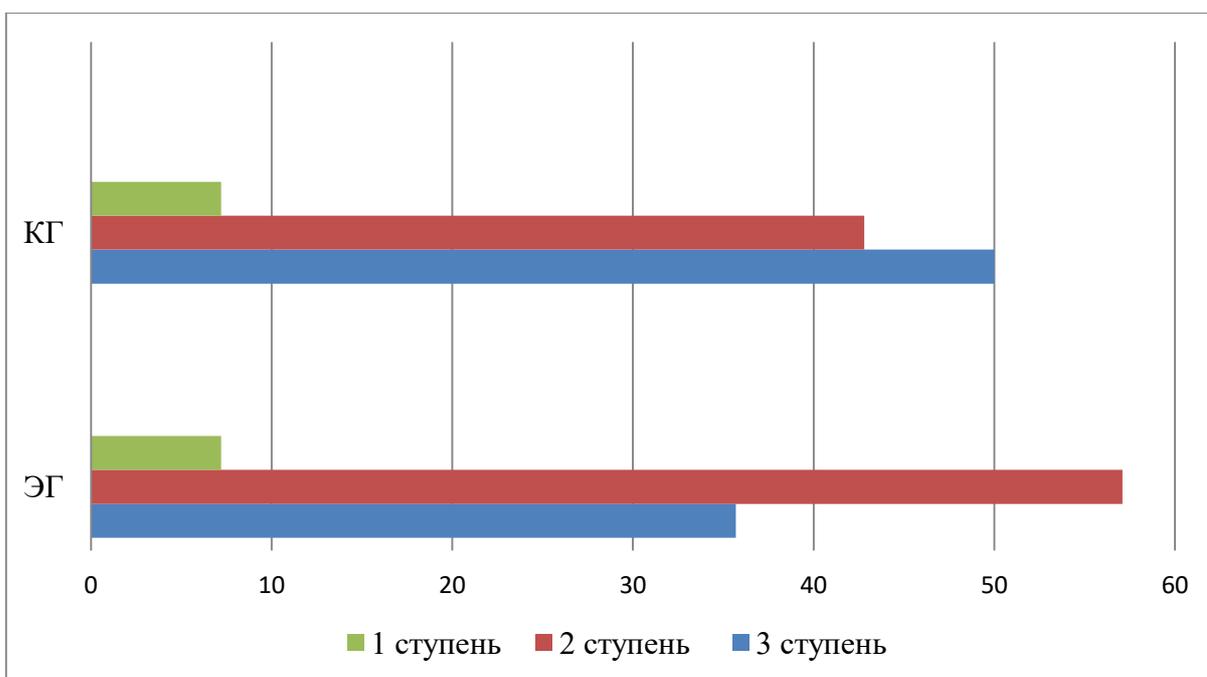


Рисунок 7 – Результаты проведенного анкетирования на обобщающем этапе эксперимента экспериментальной и контрольной групп уровня сформированности коммуникативной компетенции

Исходя из проведенных исследований и оценки сформированности коммуникативной компетентности студентов, у которых часть учебных занятий проходила в форме ролевых игр (ЭГ), выявлено, что 35,7% (5 студентов) показали высокий уровень коммуникативной компетентности, 57,1% (8 студентов) – средний и всего 7,2% (1 студент) – низкий, в отличие от контрольной группы (КГ), у которых данные показатели имеют значения: 50 % (7 студентов) – высокая, 42,8 % (6 студентов) – средняя, 7,2% (1 студент) – низкая компетентность.

Так же был проведен контрольный срез сформированности четырех компонентов коммуникативной компетенции на обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы.

Проведя анализ полученных данных, мы получили результаты уровня сформированности мотивационного компонента студентов. Результаты отображены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты уровня сформированности мотивационного компонента студентов на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Мотивационный компонент					
	Высокий (кол-во студентов, % соотношение)		Средний (кол-во студентов, % соотношение)		Низкий (кол-во студентов, % соотношение)	
ЭГ	5	35,7	8	57	1	7,3
КГ	5	35,7	8	57	1	7,3

Для наглядности результаты таблицы 10 отображены на рисунке 8.

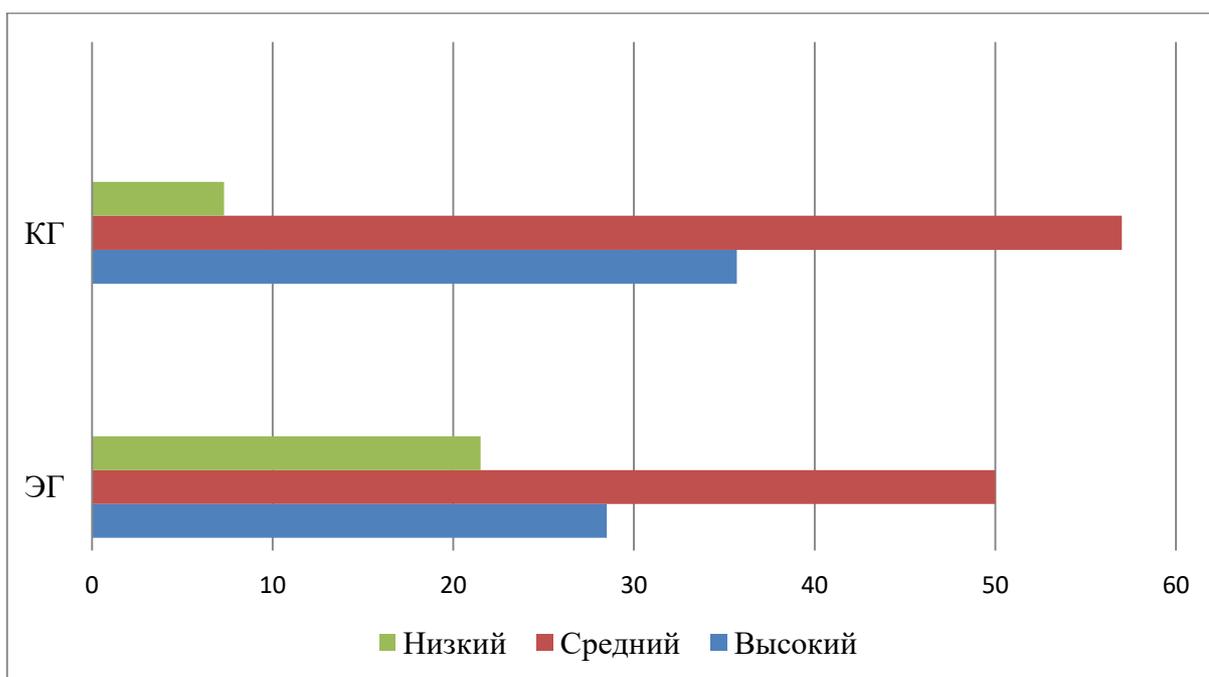


Рисунок 8 – Результаты уровня сформированности мотивационного компонента студентов на обобщающем этапе эксперимента

На основе полученных результатов мы можем сделать вывод, что в контрольной группе и экспериментальной группе результаты одинаковые. Высокую мотивацию к изучению своей профессии имеют 35,7% (5 студентов), 57% (8 студентов) имеют средний уровень, 7,3% (1 студент) имеет низкий уровень.

Рассмотрим результаты уровня сформированности знаниевого компонента студентов. Результаты отображены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты уровня сформированности знаниевого компонента студентов на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Мотивационный компонент		
	Высокий (кол-во студентов,	Средний (кол-во студентов,	Низкий (кол-во студентов,
	% соотношение)	% соотношение)	% соотношение)

	% соотношение)		% соотношение)		% соотношение)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
ЭГ	6	43	8	57	0	0
КГ	7	50	7	50	0	0

Для наглядности результаты таблицы 11 отображены на рисунке 9.

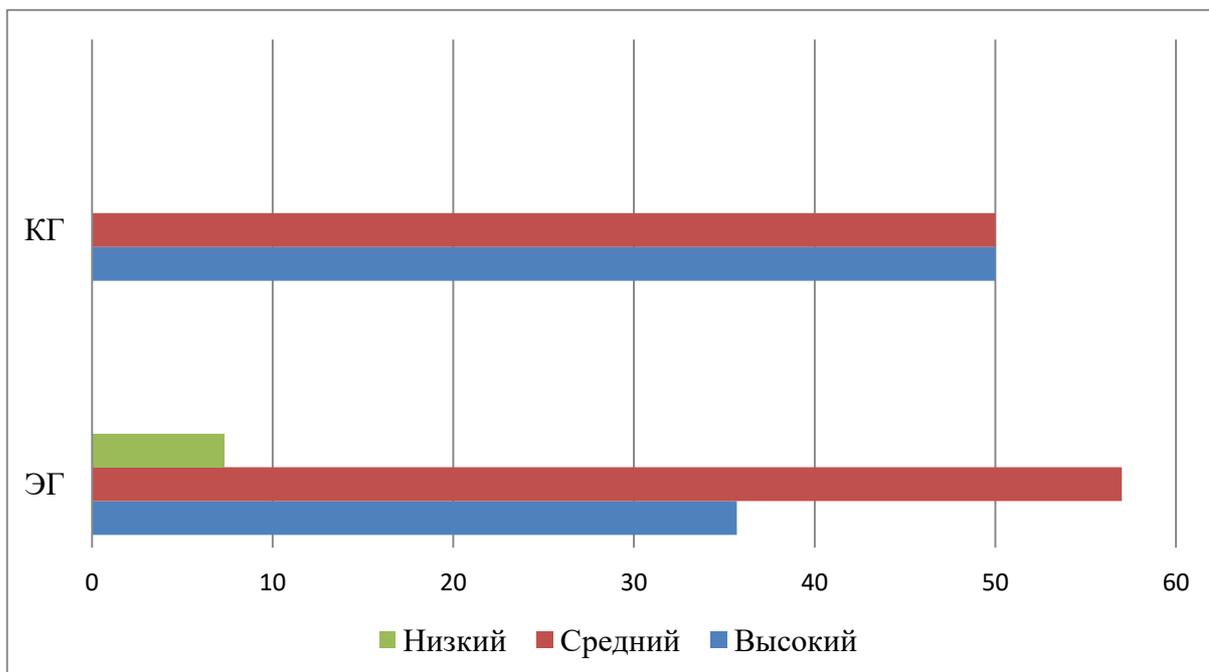


Рисунок 9 – Результаты уровня сформированности знаниевого компонента студентов на обобщающем этапе эксперимента

На основе полученных результатов мы можем сделать вывод, что в контрольной группе высокий уровень своей профессии имеют 50% (7 студентов), 50% (7 студентов) имеют средний уровень, низкий уровень не выявлен. В экспериментальной группе высокий уровень своей профессии имеют 43% (6 студентов), 57% (8 студентов) имеют средний уровень, так же как и в контрольной группе, низкий уровень не выявлен.

Рассмотрим результаты уровня сформированности деятельностного компонента студентов. Результаты отображены в таблице 12.

Таблица 12 – Результаты уровня сформированности деятельностного компонента студентов на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Деятельностный компонент		
	Высокий (кол-во студентов, % соотношение)	Средний (кол-во студентов, % соотношение)	Низкий (кол-во студентов, % соотношение)
ЭГ	6 43	8 57	0 0
КГ	7 50	7 50	0 0

ЭГ	6	43	8	57	0	0
КГ	8	57	6	43	0	0

Для наглядности результаты таблицы 12 отображены на рисунке 10.

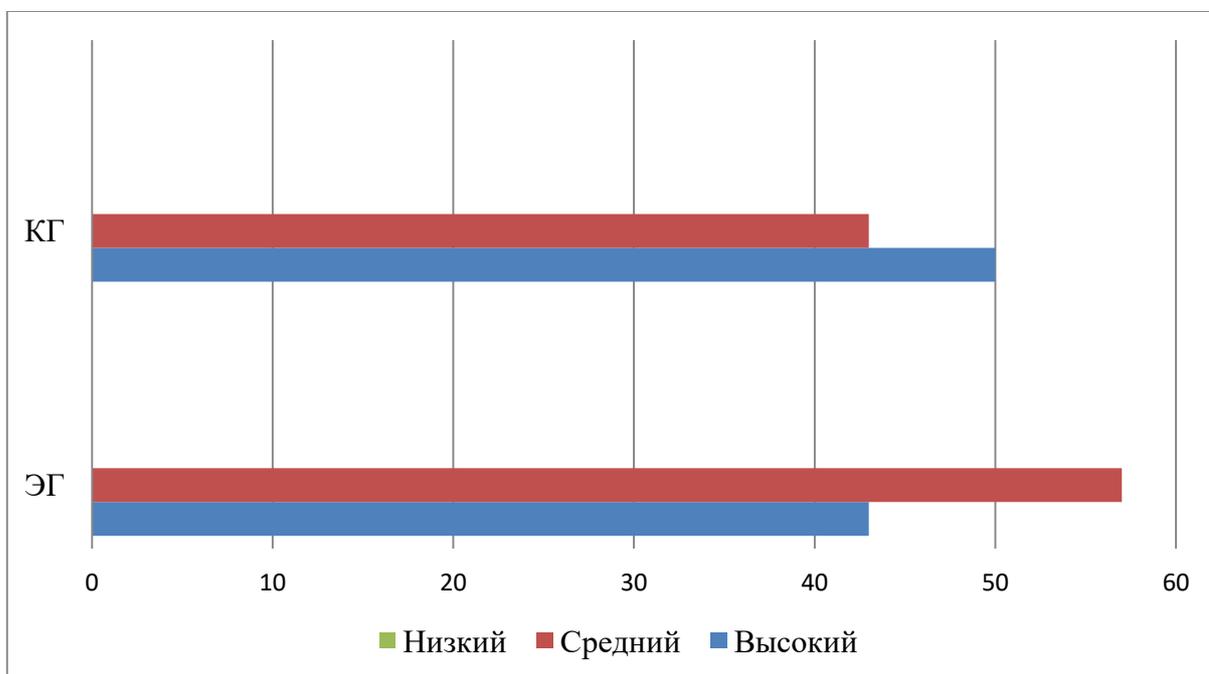


Рисунок 10 – Результаты уровня сформированности деятельностного компонента студентов на обобщающем этапе эксперимента

На основе полученных результатов мы можем сделать вывод, что в контрольной группе высокий уровень применения знаний на практике имеют 57% (8 студентов), 43% (6 студентов) имеют средний уровень, низкий уровень не выявлен. В экспериментальной группе высокий уровень имеют 43% (6 студентов), 57% (8 студентов) имеют средний уровень, так же как и в контрольной группе, низкий уровень не выявлен.

Рассмотрим результаты уровня сформированности оценочного компонента студентов. Результаты отображены в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты уровня сформированности оценочного компонента студентов на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Оценочный компонент					
	Высокий (кол-во студентов, % соотношение)		Средний (кол-во студентов, % соотношение)		Низкий (кол-во студентов, % соотношение)	
ЭГ	3	21,4	7	50	4	28,6

КГ	3	21,4	7	50	4	28,6
----	---	------	---	----	---	------

Для наглядности результаты таблицы 13 отображены на рисунке 11.

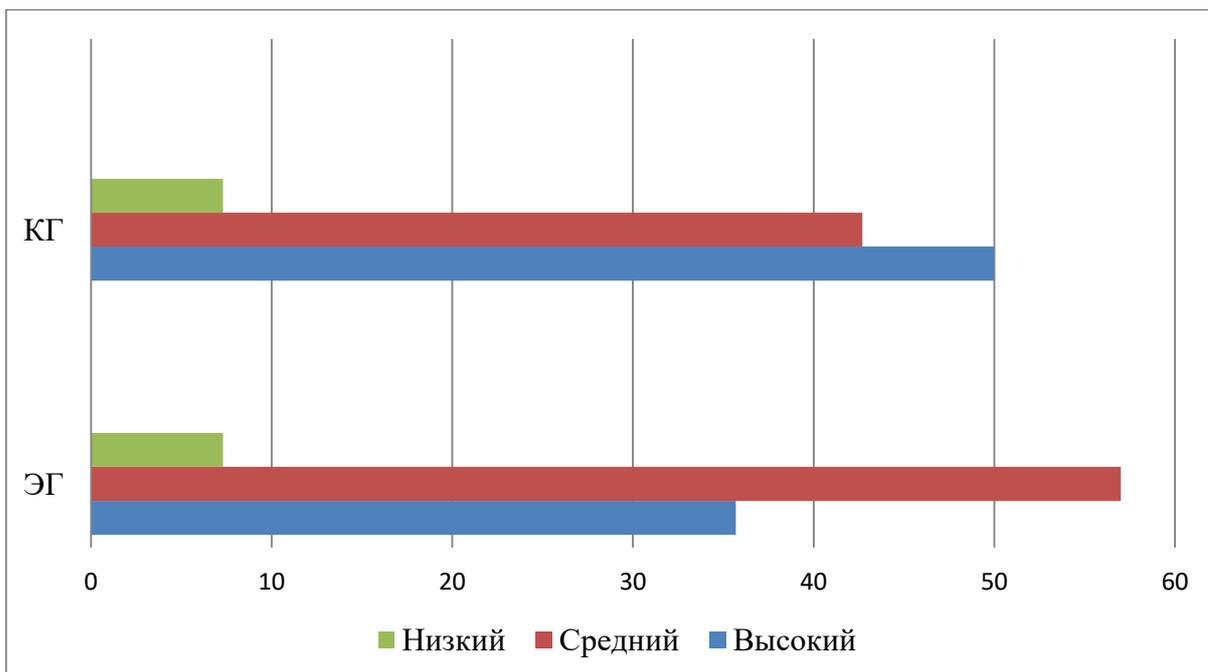


Рисунок 11 – Результаты уровня сформированности оценочного компонента студентов на обобщающем этапе эксперимента

На основе полученных результатов мы можем сделать вывод, что в контрольной группе и экспериментальной группе результаты одинаковые. 21,4% (3 студента) субъективно считают, что они на занятиях испытывают трудности в изучении своей профессии, 50% (7 студентов) считают, что все зависит от трудности и сложности задания, 28,6% (5 студент) отметили отсутствие трудностей.

Эксперимент проводился в естественных условиях в рамках традиционной университетской системы обучения. В начале эксперимента экспериментальная и контрольная группы практически не различались по уровню сформированности коммуникативной компетентности. На основании выявленных педагогических условий была сформирована экспериментальная группа, в которой педагогические условия были составлены по-разному.

Продвижение студентов контрольной группы от уровня к уровню

происходило менее динамично, чем в экспериментальной группе, где имело целенаправленное педагогическое воздействие. Отсюда следует, что использование разработанных нами педагогических условий способствует достижению уровня подготовки коммуникативной компетентности.

Анализ показал, что группа (ЭГ), в которой часть учебного времени проводилась в форме ролевых игр, имела явное преимущество в следующих навыках:

- принятие организационных и управленческих решений в нетипичных ситуациях и готовность нести за них ответственность;
- проявление инициативы;
- повышенный интерес к письменному, электронному и устному общению;
- самостоятельная организация проектных и научно-исследовательских работ;
- развитие качественного аналитического анализа в области информационных технологий по направлению профильного обучения;
- готовность сотрудничать с коллегами, работать в команде.

Таким образом, ролевые игры способствуют формированию коммуникативной компетенции, а также, в основном, решению задач:

- обрести уверенность перед публичным выступлением;
- выполнение логики речи согласно обозначенной цели;
- высказать свое мнение (суждение);
- узнать мнение других участников обсуждения;
- умение представлять результаты работы в виде презентаций, научно-технических отчетов, статей;
- владение продуктивным групповым общением и многое другое.

Нельзя недооценивать использование ролевых игр в учебном процессе как основного метода развития коммуникативной компетенции. Замена привычных способов получения информации на уроках ролевыми играми позволяет, не снижая качества получаемых знаний, сформировать

необходимые коммуникативные и разговорные навыки, а также способы обсуждения и определения правильного понимания происходящего, как следствие, грамотное решение.

Следовательно, эти условия необходимы и достаточны.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. По результатам исследования на констатирующем этапе эксперимента студенты представили недостаточное количество идей и концепций о коммуникативной компетенции. С помощью результатов констатирующего этапа эксперимента мы доказали, что формирование коммуникативной компетентности студентов осуществляется на среднем уровне в условиях высшей профессиональной подготовки в вузе.

2. В ходе экспериментальной работы были выделены критерии сформированной коммуникативной компетенции и на их основе определены уровни сформированности коммуникативной компетенции.

3. Для определения уровня сформированности коммуникативной компетентности использовались следующие основные критерии оценки деятельности и общения студентов: речевые навыки, психологические приемы общения, взаимодействие на уровне диалога и владение групповым общением.

4. Для оценивания четырех компонентов коммуникативной компетенции мы предложили студентам пройти вариант самодиагностики коммуникативной компетентности студентов.

5. Эксперимент проводился в естественных условиях в рамках традиционной университетской системы обучения. В начале эксперимента экспериментальная и контрольная группы практически не различались по уровню сформированности коммуникативной компетенции. На основании выявленных педагогических условий были сформированы экспериментальные группы, в которых педагогические условия формировались по-разному.

6. По итогам внедрения разработанной нами системы на основе выявленных педагогических условий мы можем утверждать, что цель эксперимента была достигнута. Сравнительно-сопоставительная

характеристика результатов срезов показывает следующее: выявлены результаты (ЭГ), у которой часть учебных занятий проходила в форме ролевых игр: 35,7% (5 студентов) показали высокий уровень коммуникативной компетентности, 57,1% (8 студентов) – средний и всего 7,2% (1 студент) – низкий, в отличие от контрольной группы, у которых данные показатели имеют значения: 50 % ( 7 студентов) – высокая, 42,8 % (6 студентов) – средняя, 7,2% (1 студент) – низкая компетентность.

7. Результаты по уровню сформированности компонентов коммуникативной компетенции, таких как оценочный и мотивационный, в контрольной группе и экспериментальной группе стали одинаковые.

8. По окончании экспериментальной работы нужно отметить, что повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции наблюдалось во всех группах.

9. Продвижение студентов контрольной группы от уровня к уровню протекало менее динамично, чем в экспериментальной, где оказывалось целенаправленное педагогическое воздействие. Отсюда следует, что применение разработанных нами педагогических условий способствует достижению сформированности коммуникативной компетенции. Таким образом, данные условия является необходимыми и достаточными.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы, опыт высшей школы показали, что на современном этапе существует потребность в разработке новой эффективной модели изучения иностранного языка. Эти актуальные проблемы и стали основанием для выбора в качестве темы данного диссертационного исследования «Формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах» и определяют её актуальность, теоретическую и практическую значимость.

В первой главе диссертационной работы нами дан анализ состояния формирования коммуникативной компетенции, определены основополагающие и сопряженные с ними понятия; рассмотрены идеи отечественных и зарубежных ученых по исследуемому вопросу, исследована структура коммуникативной компетенции; разработана и теоретически обоснована специальная модель формирования коммуникативной компетенции.

Разработанная нами модель базируется на системном, деятельностном и компетентностном подходах. Все подходы и компоненты этой модели взаимосвязаны и достигают поставленной цели в совокупности.

Проведённое исследование показало, что модель формирования коммуникативной компетенции успешно функционирует и развивается при реализации комплекса определенных педагогических условий, включающих активацию мотивации студентов к изучению иностранного языка; моделирование в процессе формирования коммуникативной компетенции ситуаций, максимально приближенных к условиям реального общения; применение ролевых игр в качестве интерактивного метода обучения.

Все педагогические условия в рамках нашего исследования

приобретают свои особенности: они являются наиболее эффективными способами формирования коммуникативной компетенции, ориентируют на качество профессиональной подготовки студентов.

Результаты экспериментального исследования подтверждают гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

1. Проблема повышения качества профессиональной подготовки студентов, а именно уровень развития их коммуникативной компетенции, выдвигается в ряду важнейших педагогических проблем, требующих своего изучения и решения.

2. Проблема повышения качества подготовки студентов решается с различных позиций и подходов. Опытно-экспериментальная работа, проделанная нами, показала, что наиболее целесообразным является системный, деятельностный и компетентностный подходы, которые позволяют рассмотреть нам объект как целостную модель.

3. Специальная модель формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах с позиций системного, деятельностного и компетентностного подходов включает в себя мотивационный, знаниевый, деятельностный и оценочный компоненты. Все компоненты данной модели взаимосвязаны и достигают поставленной цели в совокупности.

4. Комплекс педагогических условий, включающий активацию мотивации студентов к изучению иностранного языка; моделирование в процессе формирования коммуникативной компетенции ситуаций, максимально приближенных к условиям реального общения; применение ролевых игр в качестве интерактивного метода обучения, является необходимым и достаточным для эффективного функционирования модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в вузах. Это нашло отражение, прежде всего, в опытном-экспериментальной работе. Результаты, полученные в экспериментальной

группе, где была реализована модель данной компетенции, значительно выше, чем в контрольной группе.

Таким образом, проведенная нами опытно-экспериментальная работа показала значимость внедрения полученных результатов.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андрианов, М. С. Невербальная коммуникация: психология и право / М. С. Андрианов. – Москва : Институт Общегуманитарных Исследований, 2007. – С. 256.
2. Архангельский, С. И. Вопросы измерения, анализа и оценки результатов в практике педагогических исследований [Текст] : (материалы лекций, прочит. в Политехн. музее на фак. программир. обучения) / С. И. Архангельский, В. И. Михеев, Ю. М. Перельцвайг ; О-во "Знание". Политехн. музей. Межвед. науч. совет по проблеме "Программир. обучение". – Москва : Знание, 1975. – С. 43.
3. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский ; Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 558 с.
4. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – Москва : [б. и.], 1977. – С. 62.
5. Баграмова Н. В. Коммуникативно-интерактивный подход как способ повышения овладения иностранным языком / Н. В. Баграмова // Материалы XXXI Всероссийской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. – Вып 12. – С. 3–6.
6. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт решение. [Текст] / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 79.
7. Бастрикова Е. М. Коммуникативная компетенция лингводидактический феномен Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект / Е. М. Бастрикова // Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. – Казань : Казан. гос.ун-т, 2004. – С. 348 ., Экономический журнал.
8. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : [б. и.], 1977. – С. 25.

9. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам: поиски новых путей / [И. Л. Бим](#) // Иностранные языки в школе. 1989. – № 1. – С. 19–26.
10. Бим И. Л. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 1991. – С. 357.
11. Боброва В. Г. О путях формирования профессионально-педагогических умений у студентов – будущих учителей 96 / В. Г. Боброва, Н. Н. Кузьмина, Н. А. Скрынин // Сочетание теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе. Сб. научных трудов. – Москва : МГПИ им. В.И. Ленина, 1981. – С. 144.
12. Большой толковый словарь правильной русской речи: 8000 слов и выражений / ред. Л. И. Скворцов. – Москва : ООО «Издательство Оникс» : ООО Издательство «Мир и Образование», 2009. – С. 1104.
13. Бонуэл Ч. К., ~~Сазерленд Т. Е.~~ Непрерывность активного обучения: выбор методов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории / [Ч. К. Бонуэл, Т. Е. Сазерленд](#) // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сб. статей-рефератов по дидактике высшей школы ~~БГУ~~ БГУ центр проблем развития образования – Минск, 2001.
14. Вятютнев, М. Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков/ [М. Н. Вятютнев](#) // ИЯШ 1975 № 6. С. 55–64.
15. Гапонова Н. А., Понятие коммуникации в философии / [Н. А. Гапонова](#). – [Режим доступа URL](#) : <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-3-3.pdf> (дата обращения 15.02.2019).
16. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / [Н. И. Гез](#) // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

17. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гейхман Любовь Кимовна ; Екатеринбург, 2003. – С. –426.

18. Гидрович С. Р. Компетентностный подход к формированию основных образовательных программ третьего поколения / С. Р. Гидрович, И. И. Егорова, А. Ю. Курочкина ; СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – С. 107.

~~18. Гидрович С.Р., Егорова И.И., Курочкина А.Ю. Компетентностный подход к формированию основных образовательных программ третьего поколения. СПб.: Изд-во СПбГУ ЭФ, 2010.~~

19. Горохова, О. А. Приемы вовлечения обучающихся в интерактивную деятельность на уроках иностранного языка как средство формирования коммуникативной компетенции / О. А. Горохова. – М. : Просвещение, 2010.

20. Гроза О. Л. Английский язык: Английский язык нового тысячелетия / New Millennium English: Учебник для 11 кл. общеобраз.учрежд. / О. Л. Гроза, О. Б. Дворецкая, Н. Ю. Казырбаева, В. В. Клменко, М. Л. Мичурина, ~~97~~Н. В. Новикова, Т. Н. Рыжкова, Е. Ю. Шалимова.- 3-е изд., испр.и перераб.- Обнинск: Титул, 2012. – С. 192.

21. Гулакова М. В. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация / М. В. Гулакова, Г. И. Харченко // Научнометодический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 11 (ноябрь). – С. 31–35. – URL : <http://e-koncept.ru/2013/13219.htm>. 15/03/2016 (дата обращения 26.01.2020).

~~21. Гулакова М. В., Харченко Г. И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация // Научнометодический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 11 (ноябрь). – С. 31–35. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13219.htm>. 15/03/2016 (дата обращения 26.01.2020).~~

22. Гулакова, М. В., Харченко, Г. И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация / М. В. Гулакова, Г. И. Харченко –// Концепт. 2013. №11 (27). – URL : –Режим доступа:

<http://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metodyobucheniya-v-vuze-kak-pedagogicheskaya-innovatsiya> (дата обращения: 25.08.2020).

23. Данилова, О. А., Конова, Д. В., Дукин, Р. А. Роль мотивации в изучении иностранных языков / О. А. Данилова, Д. В. Конова, Р. А. Дукин. – Режим доступа URL : <http://studyenglish.info/article018.php#ixzz4ruvg9wYn> (дата обращения 6.09.2020).

24. Диомидова, Г. С. Ролевая игра на уроках иностранного языка. – Режим доступа: URL : <https://nsportal.ru/shkola/inostrannyyazyki/library/2012/02/12/rolevaya-igra-na-urokakh-inostrannogo-yazyka> (дата обращения 6.09.2020).

25. Дмитроченко Н. А. Содержательный компонент учебников и учебных пособий по иностранному языку как фактор формирования интеллектуальной и личностной автономности студента технического вуза. – Режим доступа URL : [www.klgtu.ru/ru/magazine/2010\\_17/42.doc](http://www.klgtu.ru/ru/magazine/2010_17/42.doc) (дата обращения 21.10.2020).

26. Долгаева Н. О. Интерактивные технические средства обучения в контексте обучения иностранному языку (на примере курсов «Лингвострановедение» и «Страноведение») // Вестник Московского государственного областного университета. [Педагогика]. 2013. № 2. С. 203–206. 98

27. Драчёва, Е. Л., Юликов, Л. И. Менеджмент: Учебное пособие для студ.учереждений сред.проф.образования /Е. Л. Драчева. Л. И. Юликов. – М:Издательский центр «Академия», 2002. – С. 288.

28. Дубовицкая, Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации, 2002. №2. С. 42–45.

29. Дубровина Т. С. К вопросу о профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков // Молодой ученый. — 2011. — №4. Т.2. — С. 86–89.

30. Дьяченко М. И., ~~Кандыбович Л. А.~~ Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Мн.: Изд-во БГУ, 2001. — С. 383.
31. Ефремова Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учебное пособие. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС», 2010. — С. 216.
32. Жук Н. В., ~~Тузова М. К., Ермакова Л. В.~~ Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе [Текст] / Н. В. Жук, М. К. Тузова, Л. В. Ермакова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013. — С. 187–191.
33. Загвязинский В.И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования [Текст] / В. И. Загвязинский, А. Т. Закирова. — Педагогика, 1997. — № 2. — С. 9–14.
34. Зеер Э.Ф., ~~Павлова А.М., Сыманюк Э.Э.~~ Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М.: МПСИ, 2005. — С. 216.
35. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42; Компетентностный подход // Высшее образование сегодня. — 2006. — № 6. — С. 20–26.
36. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку. / И. А. Зимняя. — М., 1989. — С. 133.
37. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М.: Просвещение, 1991. — С. 99.
38. Изаренков, Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-неофилологов // Русский язык за рубежом, № 4, 1990, С 54-60.
39. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы — / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2000. — С. 65, 68, 253.

40. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб. пособие / О. М. Казарцева, М., 1998. – С.10.

41. Калабухова, Г. Н. Способы реализации интерактивных технологий в условиях ускоренного обучения студентов иностранному языку – [Режим доступа URL](http://www.tisbi.org/assets/Site/Science/Documents/25-kalabyhova.pdf): <http://www.tisbi.org/assets/Site/Science/Documents/25-kalabyhova.pdf> дата обращения 7.02.2021).

42. Карпенко М. Новая парадигма образования XXI в. // Высшее образование в России. – 2007. – №4. – С.93. Китайгородская, Г. А. Метод активизации: актуальные проблемы развития / Сборник статей. Отв. редактор Г. А. Китайгородская. Изд. НОЦ «Школа Китайгородской». – М., 2008. – С. 189.

43. Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения ИЯ / Г. А. Китайгородская. – М., 1986. – С. 280.

44. Китайгородская, Г. А. Система интенсивного краткосрочного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская // Метод активизации возможностей личности и коллектива: Дис. ... доктора пед. наук. М., 1987. – С. 510.

45. Кобзева Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку / Н. А. Кобзева. Март, 2011 г. Том II. № 3 (26). «Молодой учёный» С. 118–121.

46. Кобзева, Н. А., Арсланова, А. Р. Критерии и показатели уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов / Н. А. Кобзева, А. Р. Арсланова. – [Режим доступа URL](http://naukarus.com/kriterii-i-pokazateli-urovnyarazvitiya-ino-yazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov): <http://naukarus.com/kriterii-i-pokazateli-urovnyarazvitiya-ino-yazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov> (дата обращения 10.03.2020)

47. Кобылянский, В. А. Формирование экологической культуры и проблемы образования [Текст] / В. А. Кобылянский // Педагогика. – 2002. – №1. С. 32–41.

48. Козелова Н. А. Критерии, показатели, уровни сформированности коммуникативной компетентности студентов агроинженерного вуза / [Н. А. Козелова](#) // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. № 2. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2010.

49. Кононец А. Н. Педагогическое моделирование: новые вопросы / А. Н. Кононец // Инновационные подходы к организации образовательного процесса в современном техническом вузе: сб. метод. тр./ под ред. Л. П. Лазаревой ; ДВГУПС. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. – С. 22–31.

50. Коротаева Е. В. Некоторые вопросы интерактивного обучения / Е. В. Коротаева // Педагогика. – 2012. – №5. – С. 100–111.

51. Коротаева Е. В. Интерактивное обучение: вопросы теории и практики обучения / [Е. В. Коротаева](#) // Педагогическое образование в России. 2012. – № 2. – С. 171–174.

52. Кочетурова, Н. А. Методика обучения иноязычной электронной коммуникации на основе телекоммуникационных проектов в неязыковом вузе: диссертация ... кандидата педагогических наук. — Новосибирск, 2009. ~~Режим доступа~~ [URL](http://naukarus.com/kriterii-i-pokazateli-urovnya-razvitiyainoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov) : <http://naukarus.com/kriterii-i-pokazateli-urovnya-razvitiyainoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov> (дата обращения 11.12.2020).

53. Крысько В. Г. Социальная психология: словарь-справочник. – М., 2001. – С. 96.

54. Кузьменко, А. А. О целесообразности использования ролевой игры в формировании иноязычной компетенции учащихся / [А. А. Кузьменко](#) – ~~Режим доступа~~ [URL](http://sci-article.ru/stat.php?i=1413112752): <http://sci-article.ru/stat.php?i=1413112752> (дата обращения 4.07.2020)

55. Кукушкин В. С. Теория и методика обучения / [В. С. Кукушкин](#). – Ростов н.Д.: Феникс, 2005. – С. 474.

56. ~~Кудрявцев, В.Т.,~~ Давыдов, В.В. Творение «нового всеобщего» [Текст]/ В.К. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Вопросы философии. – 2005. – №9. – С. 45–60.
57. Леднев, В.С. Содержание образования [Текст]: Учеб. пособие / В.С. Леднев; – М.: высш.шк., 1989. – С. 360.
58. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. М.: Русский язык, 1991. – С. 360.
59. Маликова, И.А. К проблеме различия понятий «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность»/ И.А. Маликова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2010. – №1. – С. 90-98.
60. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов; Кн. для учителя.- М: Просвещение, 1990. – С. 192.
61. Маркова, А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников/ А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М., 1983. – С. 64., С. 64.
62. Манахова Е. Б. Уровневый подход к обучению иностранным языкам в вузе в рамках профессиональной подготовки/ Е. Б. Манахова // Молодой ученый. – 2015. – №21. – С. 805–807.
63. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology/ Р.П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2007. – С. 120 – 132.
64. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам [Текст] / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Стелла, 1999. – С. 144.
65. Минеева, О.А., Красикова, О.Г. Формирование профессиональноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе / О.А. Минеева, О.Г. Красикова. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2010. – С. 196.

66. Миролюбов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам [Текст] / А. А. Миролюбов // Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков // Alma mater. – 1998. – № 12. – С. 1–6.

67. Мулюкина, Ю. А., Тихонова Н. К. Профессионально-педагогическая ролевая игра в подготовке преподавателей иностранного языка. / Ю. А. Мулюкина, Н. К. Тихонова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 4. С.50–52.

68. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров / С. Д. Неверкович. – М., 1995.

69. Новиков А. М., Новиков Д. А. Метрология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либроком. – С. 280.

70. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка/ Совет Европы. Департамент по языковой политике [Текст]. - Страсбург; Пер. с англ. К. М. Ирисхановой. - М.: МГЛУ, 2003. – С. 256.

71. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., дополненное, - М.: Азбуковник, 1999. – С. 994.

72. Островская, В. В. Формирование коммуникативной компетентности у будущего экономиста/ В. В. Островская // Теория и практика общественного развития. 2012. №5. – URL Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentnosti-u-budushego-ekonomista> (дата обращения: 16.09.2020).

73. Павлова Л. П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов вуза: На материале иностранного языка: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Павлова Лариса Петровна ; СГУ. – Ставрополь, 2004. – С. 54

74. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие / А.П. Панфилова, под общей ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: «Академия». – С. 368.

75. Панина Т.С. ~~Вавилова Л.Н.~~ Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова / под ред. Т.С. Паниной. – М., Академия, 2007. – С. 103

76. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.

77. Пассов Е. И. ~~(6)~~ Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк: Изд-во ЛГПИ, 1998. – С. 158.

78. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Е. И. Пассов. – Русский язык, 1977. – С. 214.

79. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучению иноязычной культуры общения [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 2007. – С. 276.

80. Пахаренко, Н. В., ~~Зольникова, И.Н.~~ Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций / Н. В. Пахаренко, И. Н. Зольникова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. ~~Режим доступа~~ URL : <https://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=7502> (дата обращения: 07.09.2016).

81. Педагогика: Большая современная энциклопедия: [Текст] / Сост. Рапацевич Е. С. – Мн.: «Современное слово», 2005. – С. 322.

82. Петровна, И. А. Особенности развития диалогических умений учащихся младшего школьного возраста / И. А. Петровна – ~~Режим доступа~~ URL : <https://infourok.ru/osobennosti-razvitiya-dialogicheskikh>. (дата обращения 6.09.2020).

83. Платов, В. Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: учебник / В. Я. Платов. – М.: Профиздат, 1991. – С. 192.

84. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3.
85. Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение «Семиотика». – М., 2003, Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2. – С. 23
86. Пустовалова, Ж. С., Галимзянова, И. И. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку / Ж. С. Пустовалова, И. И. Галимзянова // Вестник Казанского технологического университета. 2012. №15. – Режим доступа: URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniyainoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentnosti-v-protssesse-professionalnoorientirovannogo> (дата обращения: 23.08.2020).
87. Рябцева, О. М. Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка / О. М. Рябцева // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. №10. — Режим доступа URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/putipovysheniya-motivatsii-v-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 25.10.2020).
88. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии [текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – С. 413.
89. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // В. В. Сафонова. – М.: Евро-школа, 2004. – С. 36.
90. Свиарева О. В. Интерпретация понятия «педагогическое сопровождение» в современной науке // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. № 12(37). – Новосибирск: СибАК, 2014.
91. Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина . – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – С. 576.

92. Словарь иностранных слов [Текст]. – 13-е изд. Стереотип. – М.: рус.яз., 1986. – С. 608.

93. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – С. 239.

94. Стурикова М. В., Издательство: Инновации и эксперимент в образовании / [М. В. Стурикова](#). – М.: – 2015 С. 105.

95. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / [С. Г. Тер-Минасова](#). – М.: Слово, 2000. – С. 264.

96. Трофимова, Г.С. Основы педагогической коммуникативной компетентности [Текст] / Г.С. Трофимова: учеб.пособие – Ижевск: Изд-во Удм.ун-та, 1994. – С. 76.

97. Федеральные государственные стандарты ВО. – [URL](#) – ~~Режим доступа~~: <http://www.edu.ru>.

98. Федеральный закон "Об образовании в российской Федерации" [Текст] / О-13. – М.: Проспект, 2013. – С. 160.

99. Федорова, С. А. Развитие компенсаторных умений в целях обучения иностранному языку в языковом вузе. – [URL](#) : <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kompensatornyh-umeniy-v-tselyah-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-yazykovom-vuze> (дата обращения: 26.03.2020)

100. Фуфурина Т.А. Пути повышения мотивации при изучении английского языка у студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана. Гуманитарный вестник, 2014, вып. ~~Режим~~ ~~доступа~~ [URL](#) : <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/156.html>. (дата обращения 15.12.2020).

101. Харламов, И.Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания [Текст] / И.Ф. Харламов // Педагогика. – 2003. – №3. – с.52–59.

102. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика / А. В. Хуторской – М.: УНЦ ДО, 2013. – С. 222.

103. Циулина, М. В. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие [Текст] / М. В. Циулина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 239.

104. Чубаркова, Е. В., Карасик, А. А., Ломовцева, Н. В. Формирование готовности преподавателей вуза к использованию информационнообразовательной среды в своей деятельности / Е. В. Чубаркова, А. А. Карасик, Н. В. Ломовцева // Образование и наука. 2013. № 3. С. 111–125. ~~106~~

105. Шадриков, В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. / В. Д. Шадриков. // ~~Режим доступа: [http](http://www.sibuch.ru/article.php?no=553.htm)~~ Научно-методический журнал. «Сибирский учитель». – Новосибирск, 2007. ~~Режим доступа к журналу URL~~: <http://www.sibuch.ru/article.php?no=553.htm>. (дата обращения 28.01.2021).

106. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека/ В. Д. Шадриков. – 2-е изд. М. : Логос, 1996. – С. 320.

107. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. [Текст] / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – С. 223.

108. Штульман, Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам [Текст] / Э. А. Штульман. Издательство Воронежского университета. – Воронеж, 1971. – С. 144.

109. Щеглова, В. Н. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам Историческая и социальнообразовательная мысль. 2011. № 4 (9).

110. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 2-е изд., испр.и. доп. - М.; Филоматис, 2006. – С. 480.

111. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М.: Эдиториал, УРСС, 1997. – С. 444.

112. 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.
113. Яковлев, И. П. Ключи к образованию. Основа теории коммуникации / [И. П. Яковлев](#). – СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2006. – С. 240.
114. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Яковлева Надежда Олеговна ; ЧГПУ. – Челябинск, 2003. – С. 355.
115. Яковлева, Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность / [Н. О. Яковлева](#) // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012. №4 107 (263). [Режим доступа URL: http://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-kakpedagogicheskaya-deyatelnost](#) (дата обращения: 25.08.2020).
116. Baxter, L. A. Relationships as dialogues // Personal Relationships. - 2004. – Vol.11.P.1-22.
117. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. N. Y., 1987.
118. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied linguistics. 1980. Vol. 1/1.
119. Communication in the modern languages classroom/By Joe Sheils. Strasbourg: Council of Europe Press, 1993.
120. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, M.A.: M.I.T. Press. 1965, P. 470.
121. Edward de Bono. Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management. Little, Brown, & Company. – 1985. P. 193.
122. Hymes D. On communicative competence // Sociolinguistics / edited by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

123. Keen, K. Competence: What is it and how can it be developed?/ In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). – Brussels: IBM Education Center, 1992. – P. 111–122.

124. White, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. White // Psychological review. – 1959. – № 66. – P. 297–333.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Анкета для оценки мотивационного компонента коммуникативной компетенции

Прочитайте каждое высказывание и выразите свое отношение к изучаемому предмету, проставив напротив номера высказывания свой ответ, используя для этого следующие обозначения:

- верно (+ +);
- пожалуй, верно (+);
- пожалуй, неверно (-);
- неверно (- -).

1. Изучение иностранного языка даст мне возможность узнать много важного для себя, проявить свои способности.

2. Иностранный язык мне интересен, и я хочу знать по иностранному языку как можно больше.

3. В изучении иностранного языка мне достаточно тех знаний, которые я получаю на занятиях.

4. Учебные задания по иностранному языку мне неинтересны, я их выполняю, потому что этого требует преподаватель.

5. Трудности, возникающие при изучении иностранного языка, делают его для меня еще более увлекательным.

6. При изучении иностранного языка кроме учебников и рекомендованной литературы самостоятельно читаю дополнительную литературу.

7. Считаю, что трудные теоретические вопросы по иностранному языку можно было бы не изучать.

8. Если что-то не получается по иностранному языку, стараюсь разобраться и дойти до сути.

9. На занятиях по иностранному языку у меня часто бывает такое состояние, когда «совсем не хочется учиться».

10. Активно работаю и выполняю задания только под контролем преподавателя.

11. Материал, изучаемый по иностранному языку, с интересом обсуждаю в свободное время (на перемене, дома) со своими одноклассниками (друзьями).

12. Стараюсь самостоятельно выполнять задания по иностранному языку, не люблю, когда мне подсказывают и помогают.

13. По возможности стараюсь списать у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня.

14. Считаю, что все знания по иностранному языку являются ценными и по возможности нужно знать по данному предмету как можно больше.

15. Оценка по иностранному языку для меня важнее, чем знания.

16. Если я плохо подготовлен к уроку, то особо не расстраиваюсь и не переживаю.

17. Мои интересы и увлечения в свободное время связаны с иностранным языком.

18. Иностранный язык дается мне с трудом, и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания.

19. Если по болезни (или другим причинам) я пропускаю уроки по иностранному языку, то меня это огорчает.

20. Если бы было можно, то я исключил бы иностранный язык из расписания (учебного плана).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Вопросы для оценки уровня сформированности знаниевого компонента коммуникативной компетенции

1. Что такое альтернативный вопрос в английском языке?
  1. Вопрос, требующий ответа «Да» или «Нет».
  2. Специальный вопрос к любому члену предложения.
  3. Вопрос, предполагающий выбор между двумя качествами, предметами или действиями.
  4. Вопрос, являющийся уточнением какого-либо утверждения.
  
2. Yesterday I ..... a bird.
  1. saw
  2. sawed
  3. see
  4. seed
  
3. Найдите неправильный глагол: to play, to smile, to laugh, to see.
  1. to play
  2. to smile
  3. to laugh
  4. to see
  
4. Выберите наиболее подходящий ответ: “What is she doing?”
  1. She is playing with the bunny.
  2. She is a manager.
  3. She cleans the house every day.
  4. She is clean the carpet.
  
5. Как совершается действие, выраженное глаголом в Present

## Continuous?

1. Действие, выраженное глаголом в Present Continuous, во всех случаях совершается постоянно или регулярно в настоящем времени.

2. Действие совершается всегда в будущем времени.

3. Действие совершается в данный момент, или момент речи в настоящем времени.

4. Действие уже совершено, и в предложении подчеркивается результат такого действия.

6. Можно мне взять Ваш карандаш?

1. Can I take your pencil?

2. Must I take your pencil?

3. Should I take your pencil?

4. May I take your pencil?

7. I have ..... butter, please, buy some.

1. little

2. many

3. few

4. a few

8. The taxi ..... by 7 o'clock yesterday.

1. has arrived

2. had arrived

3. arrived

4. is arrived

9. Ann .....shopping every week.

1. go

2. goes

3. is going

4. went

10. This house is .....than that.

1. big

2. bigger

3. the biggest

4. the most big

11. They .....pupils last year.

1. are

2. were

3. was

4. is

12. Mark .....to play football every Sunday.

1. like

2. likes

3. liked

4. will like

13. The doctor ..... me that there would be no pain.

1. sured

2. insured

3. reassured

4. ensured

14. I am looking for an ..... method of heating.

1. economics

2. economy

3. economic
4. economical

15. Marvin asked me .....

1. what was my favourite vegetable
2. what my favourite vegetable was
3. what is my favourite vegetable
4. what about my favourite vegetable

16. The accident happened ..... our way home.

1. in
2. on
3. for
4. about

17. We don't have ..... apples.

1. some
2. any
3. no
4. much

18.....I watch TV now?- No, you should clean your room first.

1. should
2. can
3. must
4. have to

19. I would like a .....of chocolate.

1. cup
2. jar

3. bar

4. can

20. Kids shouldn't take those pills, and .....

1. neither should she

2. neither she should

3. she did either

4. either shouldn't she

### **ПРИЛОЖЕНИЕ 3**

Ролевая игра для оценки деятельностного компонента коммуникативной  
компетенции

Give a talk about “Important professions of modern world”

What are the most important professions nowadays? How do they influence on our life? What is the most important profession in your opinion? Can you describe it? Ask your partner about his thoughts and opinion. Make the list of top three necessary professions of today’s world.

You have to talk 3-3.5 minutes.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Анкета для оценки оценочного компонента коммуникативной компетенции

#### Анкета №1.

Размышляя о своем речевом участии на занятии по данному предмету, ты понимаешь, что что-то тебе дается легко, а что-то с трудом. Ты можешь рассказать о своих трудностях. Напротив предложений поставь знак «+», в зависимости от того, насколько ты считаешь, данное умение проявляется или не проявляется. Отвечай честно и откровенно. Помни: трудности могут быть у каждого. Определив трудности, легче их преодолеть.

№ п/п	Сделать это мне...	Скорее тяжело	Скорее легко
1.	Сделать устное сообщение на повседневную тему		
2.	Составить план текста		
3.	Пересказать текст		
4.	Ответить на вопрос		
5.	Написать сочинение		
6.	Написать изложение		
7.	Вести диалог		
8.	Определить свои удачи/неудачи		
9.	Анализировать и оценивать ответ		
10.	Писать отзывы		
11.	Использовать в речи новые слова		
12.	Использовать необходимую грамматическую конструкцию		

#### Анкета №2.

№ п/п	В процессе занятия я...	Да	Нет
1.	Понимаю проблемы, цели и задачи		
2.	Имею общее представление о результатах своей деятельности		
3.	Высказываюсь по поводу полученного результата		

4.	Формулирую цель и задачи (сам/с помощью учебника)		
5.	Планирую свою деятельность		
6.	Умею оценивать процесс деятельности и результат		
7.	Анализирую свою деятельность		
8.	Работаю с вопросами на уточнение		
9.	Умею работать в группе		
10.	Умею устанавливать контакт с аудиторией		
11.	Соблюдаю нормы изложения текста		